

Ateliers de conversation en UPE2A : un pas vers la pédagogie différenciée

Gabriel Guiard

▶ **To cite this version:**

Gabriel Guiard. Ateliers de conversation en UPE2A : un pas vers la pédagogie différenciée. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03613254

HAL Id: dumas-03613254

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03613254

Submitted on 18 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.

Ateliers de conversation en UPE2A : Un pas vers la pédagogie différenciée

Gabriel
GUIARD

Sous la direction de Madame Alice HENDERSON

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique des Langues

Mémoire de master 2 mention Didactique du Français langue Etrangère et Seconde (FLES)

27 crédits

Parcours : Professionnel

Année universitaire 2020-2021

Ateliers de conversation en UPE2A : Un pas vers la pédagogie différenciée

Gabriel
GUIARD

Sous la direction de Madame Alice HENDERSON

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique des Langues

Mémoire de master 2 mention Didactique du Français langue Etrangère et Seconde (FLES)

27 crédits

Parcours : Professionnel

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier K., responsable départementale du CASNAV du Var, pour m'avoir permis de réaliser mon stage au sein de l'académie et sans qui rien n'aurait été possible. Je souhaite remercier également T. et P, respectivement proviseurs des lycées professionnels de La Coudoulière à Six-Fours et Claret à Toulon de m'avoir autorisé à intégrer l'équipe pédagogique de leurs établissements. Je voudrais évidemment remercier l'ensemble de l'équipe pédagogique déléguée aux UPE2A et tout particulièrement ma tutrice de stage P., enseignante de FLE en UPE2A, pour son soutien et ses précieux conseils tout au long de ce semestre. Je tiens à remercier H., coordinatrice pédagogique des UPE2A, ainsi que tous les enseignants que j'ai pu croiser au cours de mon stage.

Pour son écoute, sa disponibilité et son optimisme contagieux, je tiens aussi à remercier Mme G., maîtresse de conférences à l'UGA qui a bien voulu encadrer mon mémoire. Je souhaite également saluer l'ensemble des étudiants de Master-2 FLES à distance de la promotion 2020-2021 qui m'ont accompagné et m'ont permis de trouver les ressources nécessaires pour réaliser ce projet tout au long de 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 : GABRIEL ……

NOM : GUIARD ……

DATE : 30/07/2021 ……

Sommaire

Remerciements 3
Sommaire 5
Introduction 6
Partie 1 : Présentation du contexte de stage et méthodologie 8
Chapitre 1. Le contexte institutionnel 8
Chapitre 2. Le contexte humain 11
Chapitre 3. Le contexte pédagogique 16
Chapitre 4. Contraintes pédagogiques liées au contexte actuel 22
Chapitre 5. Mes missions de stage 23
Chapitre 6. Méthodologie de recueil de données 23
Synthèse 27
Partie 2 : Le cadrage théorique 28
Chapitre 1. La Pédagogie différenciée : définition et objectifs 28
Chapitre 2. Les notions d'étayage et de co-construction 30
Chapitre 3. La conversation vs l'atelier de conversation 32
Chapitre 4. L'atelier de conversation 35
Chapitre 5. Les rôles des participants dans la construction des échanges 36
Synthèse 39
Partie 3 : Analyse du projet et interprétation des résultats 40
Chapitre 1. Ateliers de conversation avec le Groupe 1 41
Chapitre 2. Ateliers de conversation avec le Groupe 2 55
Chapitre 3: Thématiques clés dans les entretiens et réponses aux questionnaires .. 67
Synthèse 68
Partie 4 : Analyse de la démarche d'enseignement pédagogique et propositions d'amélioration du dispositif 70
Chapitre 1. Analyse de la démarche d'enseignement pédagogique 70
Chapitre 2. Propositions d'amélioration 74
Conclusion 77
Bibliographie 78
Sigles et abréviations utilisés 80
Table des illustrations 81
Table des annexes 82
Annexes 83
Table des matières 93

Introduction

Avant de réaliser ce stage, je n'avais qu'une connaissance très partielle de l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) dans le milieu scolaire français. L'année dernière, j'ai eu l'occasion d'effectuer mon stage d'observation de Master-1 dans une association de l'Oise d'aide à l'insertion et à la médiation de migrants adultes, en leur proposant des cours de français. Cette première expérience dans le domaine de l'enseignement du FLE s'est révélée très enrichissante. Elle a aussi éveillé en moi un intérêt nouveau afin de mieux appréhender les caractéristiques de l'apprentissage du FLE avec un public plus jeune et notamment l'apprentissage des compétences orales.

Cette année, j'ai donc eu l'opportunité de réaliser un stage professionnel de cinq mois dans deux établissements scolaires de la région de Toulon. J'ai accompagné deux groupes d'apprenants en UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) évoluant dans des contextes d'apprentissage sensiblement différents. Au cours de mes observations et après avoir échangé avec les apprenants et les enseignants, j'ai constaté une forte hétérogénéité en termes d'objectifs et de niveaux parmi les apprenants du premier groupe, à l'oral comme à l'écrit. Cette hétérogénéité se retrouve également dans le deuxième groupe observé, mais de manière différente, notamment en raison du contexte d'apprentissage et du parcours scolaire des apprenants.

Lors des séances d'enseignement de l'oral proposées par l'enseignante, j'ai pu remarquer que les occasions d'échanger entre les apprenants en français étaient relativement limitées. Cette situation s'explique en partie par des contraintes spatio-temporelles liées au contexte scolaire : avec des effectifs importants et dans un temps limité, faire parler toute la classe reste un vrai défi. Et en dehors du lycée, les apprenants ont tendance à privilégier leur langue d'origine avec leurs familles ou leurs amis. Ainsi, j'ai proposé à l'équipe pédagogique la mise en place d'ateliers de conversation en petit groupe afin de permettre aux apprenants d'échanger davantage à l'oral.

Ces temps d'interactions peuvent constituer une réelle opportunité pour les apprenants de construire les échanges avec l'enseignant et avec les autres membres du groupe : dans un contexte bienveillant, en groupe restreint, les apprenants osent s'exprimer, s'autocorriger, se corriger entre eux, reformuler ou émettre de nouvelles idées, pour développer leurs échanges et ainsi faciliter la communication interpersonnelle. Ces ateliers de conversation ont aussi été l'occasion de prendre conscience de l'aspect aléatoire et des divergences dans les

échanges entre deux groupes étudiés, à partir d'un même thème de départ. Il existe toujours dans ces ateliers une part d'imprévu dans la progression thématique : on ne peut prévoir les sujets qui vont être développés par les apprenants même si l'enseignant y consacre du temps dans la préparation afin de proposer des activités ludiques et motivantes. Au cours de ces échanges, l'enseignant doit également faire preuve de créativité et d'adaptation en fonction du degré de motivation du groupe et des sujets évoqués à partir du thème de départ. Suite à ce constat, on peut se demander comment les ateliers de conversation peuvent servir de support à une pédagogie différenciée pour les apprenants en UPE2A ? Et en quoi les ateliers de conversation favorisent une nouvelle dynamique en milieu scolaire ?

Partie 1 : Présentation du contexte de stage et méthodologie

Cette première partie vise d'abord à présenter en détails le contexte aux niveaux institutionnel, humain et pédagogique dans lequel j'ai effectué mon stage. J'évoquerai ensuite les contraintes liées au contexte actuel auxquelles j'ai été confronté. Puis, j'expliquerai les différentes missions qui m'ont été attribuées lors de la commande initiale. Enfin, le dernier chapitre sera consacré à la méthodologie utilisée dans la récolte de données pour mon projet de stage.

Chapitre 1. Le contexte institutionnel

1. Le CASNAV du Var

Mon stage s'est déroulé en milieu scolaire conjointement dans deux structures différentes dépendantes du CASNAV[1] du Var : au sein d'une UPE2A[2] du Lycée Professionnel de La Coudoulière à Six-Fours (83) et d'une UPE2A du Lycée Professionnel Claret à Toulon (83) du 15 Février au 05 Juillet 2021.

Le CASNAV du Var est une antenne départementale de l'académie de Nice, sous l'autorité de la Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale (DSDEN) pour l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) sur le territoire. Cet organisme gère la scolarisation d'environ 750 élèves chaque année, dont une très grande majorité est accompagnée grâce aux structures UPE2A. Environ 15% des apprenants, n'étant ni lecteurs ni scripteurs, bénéficient d'une deuxième année en UPE2A. Sur l'ensemble du département, une trentaine d'enseignants de FLE est en charge de l'acquisition par les apprenants de

[1] Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

[2] Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

compétences de communication suffisantes en français pour intégrer le système scolaire et/ou être autonome dans leur vie quotidienne et professionnelle. A titre de comparaison, le CASNAV des Alpes-Maritimes, département voisin, accompagne chaque année environ deux fois plus d'élèves de son côté.

Le CASNAV du Var gère 34 structures UPE2A dans le département, dont 14 dans le 1er degré et 20 dans le 2nd degré. Parmi celles-ci, 6 unités sont rattachées aux lycées pour les élèves de 16 à 18 ans. Dans la métropole de Toulon, il existe 3 UPE2A en lycées professionnels regroupant entre 40 et 45 élèves allophones selon les périodes, encadrées par 3 enseignantes de FLE qui se répartissent les groupes d'apprenants entre le lycée de La Coudoulière à Six-Fours et le lycée Claret à Toulon. L'enseignement dédié aux élèves[3] allophones pas ou peu scolarisés antérieurement mobilisant des compétences particulières, le CASNAV du Var privilégie des enseignants du 1er degré pour ce public-là.

L'ensemble des éléments mentionnés dans ce mémoire ne se rapporte qu'aux groupes que j'ai pu côtoyer pendant mon stage dans les lycées Claret et de La Coudoulière et ne représente pas l'ensemble des UPE2A à travers la région.

2. Le Lycée Professionnel de La Coudoulière

La ville de Six-Fours fait partie de la Métropole Toulon Provence Méditerranée. Situé sur cette commune, le lycée Professionnel de la Coudoulière est un établissement scolaire créé en 1986 dont la capacité d'accueil est de 870 élèves de la 2nde professionnelle au BTS. L'offre de formation est très large : 25 parcours différents y sont proposés, dans les domaines de la mode, de la restauration, de la gestion, de l'accueil commercial et de la mécanique pour véhicules maritimes.

Le CASNAV de l'académie du Var y a ouvert une structure UPE2A très récemment, en septembre 2020, afin d'accueillir des EANA[4] qui ont un projet d'insertion professionnelle à leur arrivée sur le territoire. Cette unité se distingue par une orientation à dominante professionnelle : au niveau pédagogique, l'accent est mis sur l'enseignement du Français

[3] Dans la suite du document, l'emploi du terme 'apprenant' sera privilégié par rapport au terme 'élève', ce dernier ne correspondant pas exactement au statut des personnes décrites.

[4] Elèves Allophones Nouvellement Arrivés

comme Langue d'Insertion Professionnelle (FLIP). L'enseignement proposé doit donc leur permettre d'acquérir un niveau de français suffisant avant d'intégrer le marché du travail, par le biais d'un contrat d'apprentissage le plus souvent.

En termes d'équipement numérique, l'établissement dispose de plus de 380 ordinateurs sur l'ensemble du lycée. Chaque classe est équipée d'un ordinateur, d'un vidéoprojecteur et d'un tableau blanc interactif. Plusieurs salles informatiques permettent de mettre en place des activités numériques pour les apprenants. L'établissement est également doté d'une plateforme dédiée en accès libre pour les élèves et les professeurs, afin qu'ils puissent échanger en dehors de la classe et consulter leurs programmes respectifs. Le CDI[5] du lycée est équipé d'une petite salle de projection, d'une quinzaine d'ordinateurs et d'un espace dédié pour des enregistrements radio. Cet espace est géré par deux documentalistes, qui organisent régulièrement des évènements culturels à destination des lycéens : expositions, pièces de théâtre, sorties scolaire, projections de films.

3. Le Lycée Professionnel Claret

Le Lycée Professionnel Claret de Toulon est un établissement de taille plus réduite que le premier lycée présenté. Il accueille environ 350 élèves dans les domaines de la gestion et du commerce de la 2nde professionnelle au BTS. L'équipe pédagogique se compose d'une cinquantaine d'enseignants. Ce lycée dispose de 9 salles informatiques et d'un CDI équipé d'une dizaine d'ordinateurs, ainsi que d'un restaurant scolaire depuis 2019. Dans ce lycée, deux UPE2A sont implantées depuis 2016, l'une concernant des apprenants qui souhaitent rapidement intégrer le système scolaire français, en lycée professionnel ou parfois en lycée général et l'autre à destination d'apprenants non scolarisés antérieurement (NSA) et ayant donc des besoins plus spécifiques d'alphabétisation. Ces deux unités regroupent une quinzaine d'apprenants chacune.

[5] Centre de Documentation et d'Information

Chapitre 2. Le contexte humain

Ce chapitre vise à présenter l'ensemble des personnes avec lesquelles j'ai travaillé pendant mon stage.

1. L'équipe pédagogique

Pour la prise en charge de l'ensemble des UPE2A répartis sur les deux établissements, l'équipe pédagogique se compose de trois enseignantes de FLE. Cette équipe assure le suivi pédagogique de 45 élèves au total.

L'équipe enseignante actuelle est gérée par une enseignante coordinatrice : S. enseigne le FLE depuis une vingtaine d'années dans le milieu scolaire et associatif. En tant qu'enseignante coordinatrice, elle est la référente auprès du CASNAV pour l'ensemble des apprenants des 3 classes (2 classes UPE2A et 1 classe d'apprenants NSA) réparties sur les 2 établissements. Elle assure l'accueil et la répartition des apprenants à leur arrivée au lycée. Elle est également en charge de la partie administrative liée aux divers stages des apprenants : en contact avec les professionnels, elle s'assure du bon déroulement de ces stages professionnels. Au niveau pédagogique, elle s'occupe de l'enseignement de la compréhension et de la production écrite des apprenants.

J. est l'enseignante référente pour le groupe d'apprenants NSA. Grâce à son expérience en tant que professeure des écoles puis enseignante en Français Langue Etrangère, en France comme à l'étranger, elle possède les savoirs et savoirs-faires nécessaires pour l'enseignement à ce public dont les besoins dans le domaine de l'alphabétisation sont importants. Ce groupe d'apprenants se caractérise par une très forte homogénéité en termes de niveau et d'origines. Dans le cadre de mon stage, je n'ai pas été en contact direct avec ce groupe. Néanmoins certains des apprenants que j'ai pu suivre avaient des besoins en alphabétisation.

H. est l'enseignante qui a accepté d'être ma tutrice pour ce stage. Elle est aujourd'hui en charge de l'enseignement de la compréhension et de la production orale auprès des deux groupes UPE2A. Elle assure également le suivi des stages pour les apprenants du groupe 1. Elle enseigne enfin la production orale deux heures par semaine auprès des apprenants NSA. Grâce à son parcours professionnel, elle a acquis une longue expérience de l'enseignement du FLE qui fait d'elle une personne ressource essentielle au CASNAV. Titulaire d'un CAPES de Lettres Modernes, elle a d'abord enseigné le Français dans plusieurs collèges et

lycées en Guyane et à Tahiti, de 1993 à 2002 où elle a connu ses premières expériences d'enseignement du FLE à des apprenants non francophones en contexte hétérogène. Elle s'est d'abord formée seule en développant ses propres outils à cette période. Elle a ensuite enseigné dans le 2nd degré le Français et en parallèle le FLE à certains élèves dans la région toulonnaise avant d'obtenir une certification en FLE en 2008. Il faut aussi noter qu'elle a pris en charge l'animation d'un dispositif d'alphabétisation et d'enseignement du FLE à des adultes (appelé "Ouvrir l'école aux parents") pendant quelques années dans un collège de Toulon. Elle a poursuivi ce parcours jusqu'en 2020, avant de se consacrer au FLE à temps plein depuis le début de l'année.

L'équipe enseignante est accompagnée dans les deux établissements par les enseignants spécialisés en charge des autres cours dispensés aux UPE2A (Mathématiques, Arts Plastique et Education Physique) et par les documentalistes des CDI respectifs. En lien avec ces derniers, l'équipe enseignante propose de nombreuses activités socioculturelles tout au long de l'année, qui permettent aux apprenants de s'ouvrir à la vie culturelle locale.

2. Les Apprenants

2.1. Le Groupe 1

Le Groupe 1 d'apprenants âgés de 16 à 18 ans, se caractérise par une grande diversité de niveaux et de cultures. En Septembre 2020, le groupe était composé de quinze apprenants. Parmi les apprenants présents en Juin 2021, seuls deux d'entre eux avaient participé à la rentrée de début d'année scolaire. Les autres apprenants ont quitté le programme après avoir signé un contrat d'apprentissage, ou par décision personnelle. Il est important de noter que tous les apprenants du groupe sont considérés comme mineurs non accompagnés (MNA). Parmi eux, certains habitent en foyer d'accueil de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) et d'autres à l'hôtel. La majorité d'entre eux vient de pays d'Afrique (Algérie, Tunisie, Guinée, Mali). Les autres sont originaires d'Albanie, de Turquie et du Bangladesh. Les langues d'origine parlées au sein du groupe sont l'albanais, l'arabe, le bambara, le bangla, le soninké et le turc. Certains ont aussi des bases en anglais. Pour tous ces apprenants, l'accès aux outils numériques demeure un défi important dans leur vie quotidienne. Certains d'entre eux ayant

acquis les compétences langagières suffisantes ont eu l'opportunité de présenter l'examen du DELF[6] Scolaire A2.

Mise à part quelques apprenants ayant suivis une scolarité complète jusqu'au collège dans leur pays d'origine, la plupart des apprenants n'a pas ou peu été scolarisé avant d'arriver sur le territoire français. Il est donc nécessaire de proposer un enseignement spécifiquement orienté sur l'alphabétisation pour certains d'entre eux. En plus des cours de français, ils suivent également des cours de disciplines non linguistiques (DNL) de mathématiques et d'éducation physique et sportive. Tous les enseignements sont effectués en français au sein de l'établissement. Entre eux, les apprenants échangent souvent en français mais aussi parfois dans leur langue maternelle, ou en arabe, langue partagée par plusieurs apprenants.

Tout au long de l'année scolaire, les apprenants effectuent 4 stages en entreprise d'une durée de deux semaines chacun dans le domaine professionnel de leur choix. Ces stages ont pour but d'affiner leur projet professionnel, de leur permettre d'acquérir de l'expérience de manière pratique et de favoriser leur autonomie afin de pouvoir rapidement signer un contrat d'apprentissage. Dès la signature d'un contrat, les apprenants peuvent quitter la structure UPE2A.

2.2. Le Groupe 2

Le Groupe 2 est un groupe mixte qui se compose de quinze apprenants âgés également de 16 à 18 ans et très hétérogène en termes d'origine : Albanie, Bangladesh, Brésil, Colombie, Espagne, Iran, Italie, Nigéria, Pakistan, Syrie, Turquie, Tunisie. Les langues parlées par les apprenants sont également très nombreuses : l'albanais, l'anglais, l'arabe, le bangla, l'espagnol, l'italien, le kurde, l'ourdou, le persan, le portugais, le turc et le wolof. Il faut souligner que plusieurs membres du groupe ont des capacités langagières dans trois langues ou plus. En termes de niveau, ce groupe est davantage homogène que le Groupe 1. Ils ont tous acquis un niveau de fin de collège dans leur pays d'origine et la majorité d'entre eux (12/15) ont validé l'examen du DELF Scolaire A2, avec de très bons résultats dans l'ensemble. Il existe aussi une plus grande homogénéité dans la composition du groupe : la très grande majorité des apprenants arrivés en début d'année était encore présente au mois de Juin 2021. Ce groupe se distingue également par un environnement extra-scolaire moins

[6] Diplôme d'Etudes en Langue Française

difficile en comparaison avec le Groupe 1 : la plupart d'entre eux vivent avec leurs familles et souhaitent poursuivre leur scolarité. En général, la langue parlée dans le cadre privé est aussi la langue d'origine des parents. En fin d'année, les apprenants ont aussi eu l'opportunité de réaliser un stage professionnel de deux semaines dans le domaine qu'ils souhaitaient, afin d'avoir une première expérience professionnelle en contexte francophone.

Les différences d'environnement extra-scolaire entre les deux groupes ont une influence non négligeable dans leur progression en termes de compétences communicatives et également dans leur approche de l'apprentissage du français. Le tableau comparatif présenté dans la page suivante vise à montrer les principaux traits distinctifs que j'ai pu analyser au début de mon stage. Certains éléments peuvent réapparaitre de manière différente au fil de mon mémoire. En fin de stage, mon analyse à propos de plusieurs éléments mentionnés dans ce tableau a évolué. Dans le cadre scolaire, les deux groupes suivent le même rythme, leur planning de cours étant identique[7].

[7] Annexe 1 - Planning UPE2A Claret - Groupe 2

2.3. Tableau comparatif des groupes d'apprenants

	GROUPE 1	**GROUPE 2**
Lieu	Lycée Professionnel La Coudoulière - Six-Fours	Lycée Professionnel Claret - Toulon
Effectif total d'élèves	870	350
Effectif enseignants (E)	+/- 100	+/- 40
Composition des groupes UPE2A	13 apprenants de niveau A1.1 à A2 Structure ouverte en 2020.	15 apprenants de niveau A1.1 à B1 Structure ouverte en 2015.
Origines et langues	9 nationalités et 6 langues d'origine	11 nationalités et 10 langues d'origine
Situation personnelle	Les apprenants (A) vivent en foyer d'accueil de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) ou à l'hôtel.	Les apprenants vivent pour la plupart avec leurs familles.
Diplôme DELF Scolaire A2	3 apprenants vont se présenter à l'examen	12 apprenants vont se présenter à l'examen

Chapitre 3. Le contexte pédagogique

La première partie de ce chapitre présente le programme et les différents types d'évaluation et de certifications proposées aux apprenants.

1. Programme et contenu

Tout au long de leur apprentissage, les apprenants allophones suivent un programme hebdomadaire relativement soutenu de 24 heures d'enseignements. Ce programme est cependant moins dense en termes de diversité d'enseignements que pour les élèves inscrits dans une formation professionnelle. En plus de l'apprentissage du FLE, des enseignements en Mathématiques, en Arts Plastiques et en Education Physique sont dispensés en langue française.

La formation suivie n'est pas considérée comme inclusive car elle n'intègre pas d'enseignement en classe ordinaire. Cela peut s'expliquer d'abord par le niveau des apprenants, qui n'est pas considéré comme suffisant pour pouvoir suivre un parcours en contexte homoglotte sans éprouver de grandes difficultés. Au niveau linguistique, l'enseignement du français demeure la priorité par rapport aux autres disciplines, les apprenants suivent donc sur une courte période un programme intensif en langue française, qui ne leur permet pas d'intégrer une classe ordinaire. Leur objectif étant d'intégrer rapidement le marché du travail, ils peuvent quitter la structure dans un délai très court, après seulement quelques mois en UPE2A par exemple. Cette flexibilité n'est pas possible dans le cas d'une perspective d'inclusion de ce public en classe ordinaire, comme cela peut se retrouver habituellement dans des niveaux inférieurs, en école primaire ou au collège par exemple, où la priorité des apprenants est d'acquérir les compétences nécessaires pour intégrer le système scolaire français.

2. Evaluation et certifications

Lors de leur inscription en UPE2A, une évaluation diagnostique des capacités langagières en français des apprenants est réalisée par l'enseignante coordinatrice, sur la base du

CERCL[8], qui va décider du groupe dans lequel ils réaliseront leur cursus. Tout au long du programme pédagogique, une évaluation formative est prévue par l'équipe pédagogique, ce qui permet d'évaluer la progression de chaque apprenant. Cette évaluation est prise en compte dans le bilan final de fin d'année qui permettra d'orienter les apprenants vers le cursus le plus adapté à leur situation et à leur projet professionnel.

Chaque année, environ 80 apprenants allophones de 11 à 18 ans répartis sur l'ensemble des établissements de la métropole toulonnaise sont sélectionnés pour réaliser l'examen du DELF Scolaire A2. Cette année, et en raison de la suppression de l'examen l'année dernière suite à la crise sanitaire, 105 apprenants se sont présentés aux épreuves écrites et orales au début du mois de mai dans un collège du centre-ville de Toulon, pour un taux de réussite de 95%. Ce diplôme permet aux apprenants en voie d'intégrer le marché du travail de justifier d'un certain niveau de français auprès de leurs futurs employeurs et représente également une forme d'accomplissement suite à la formation suivie en UPE2A.

Afin de favoriser leur autonomie, les apprenants ont également l'opportunité de passer en fin d'année l'examen de l'ASSR2[9], préalable théorique nécessaire pour le passage du permis en France. En effet, même si une partie des apprenants a déjà eu l'opportunité de conduire dans leur pays d'origine, les règles de sécurité et les conditions de circulation n'étant pas les mêmes, il est important qu'ils intègrent les règles locales concernant la conduite sur route. Tous souhaitent obtenir le permis de conduire le plus rapidement possible, ou au moins le permis deux roues, car cela représente pour eux une clef vers plus d'indépendance et plus de liberté.

3. Les activités mises en place

Dans cette partie seront détaillées les différentes activités auxquelles j'ai participé avec les équipes pédagogiques tout au long du stage. Je présenterai d'abord ces activités : les activités culturelles, ludiques et d'entrainement pour l'examen du DELF Scolaire A2, puis les ateliers de conversation que j'ai pu mettre en place.

---

[8] Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

[9] Attestation scolaire de sécurité routière, niveau 2. En général, cet examen est effectué en classe de 5ème en France.

3.1. Les activités culturelles

Comme évoqué précédemment, plusieurs activités culturelles ont été proposées par l'équipe pédagogique, en lien avec le CDI de l'établissement. Une exposition de portraits dessinés en cours d'arts plastiques, sur le modèle des portraits d'Arcimboldo, peintre italien du XVIème siècle qui construisait ses chefs d'œuvres à partir de fruits et légumes créant une forme de visage, a été mis en place avec le Groupe 2. Les portraits ainsi réalisés ont été exposés au CDI, ce qui a permis de montrer à l'ensemble du lycée les projets réalisés par le groupe UPE2A. Parallèlement, ils ont aussi été diffusés sur les réseaux sociaux du lycée.

Dans le Groupe 1, une mise en situation pratique de 'job dating' a été proposée aux apprenants en début de semestre en collaboration avec des élèves d'autres filières de l'établissement. Cette activité leur a permis de mettre en pratique au contact d'autres élèves les éléments appris en classe pour se présenter et parler de leurs propres compétences et de leur orientation professionnelle.

De plus, les apprenants ont aussi pu assister à une pièce de théâtre intitulée 'Pulsions' et proposée au sein de l'établissement sur le thème du harcèlement scolaire, thème qui avait été étudié avec le groupe au préalable. A l'issue de la représentation, les apprenants ont pu poser aux acteurs des questions préparées en classe.

A la fin du mois de Mars 2021, une sortie scolaire a été organisée pour découvrir les Salins d'Hyères, d'anciens marais salants reconvertis aujourd'hui en réserve naturelle pour les espèces avicoles. Ce projet s'est construit plusieurs semaines au préalable, en lien avec une séquence d'apprentissage sur la préservation de l'environnement, en s'appuyant notamment sur le lexique lié à la faune et la flore locale. Au cours de ce trimestre, un projet de création de jardin pédagogique méditerranéen a aussi été mis en place en partenariat avec le CDI. Les apprenants ont eu l'opportunité de planter eux-mêmes plusieurs variétés de plantes et arbres de la région. Ils ont ensuite créé et traduit dans leurs langues les étiquettes des variétés plantées. Cette activité s'est révélée très formatrice pour les apprenants qui ont pu découvrir le lexique de la flore locale de manière ludique et pratique.

3.2. Les jeux comme supports d'apprentissage

La dimension ludique occupe une place importante dans l'apprentissage par les apprenants des compétences de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Plusieurs activités ludiques ont servi de support d'apprentissage au cours du programme, tel que le jeu de cartes Uno pour

connaitre les chiffres ou le Monopoly pour compter en français. Le mime et le Pictionnary ont également été utilisés lors de la séquence portant sur la santé et le corps humain. Ces activités sont l'occasion de temps de détente et d'échanges moins verticaux entre les apprenants et l'enseignant, les apprenants se sentant valorisés en tant que participant[10] et non plus en tant qu'apprenant. J'ai également utilisé de nombreux supports ludiques différents au cours des ateliers de conversation que j'ai proposés.

3.3. La préparation à l'examen du DELF

La préparation à l'examen du DELF représente un défi important pour les apprenants sélectionnés. Cette longue préparation commence dès le début de l'année et l'équipe pédagogique y consacre beaucoup de temps. Il faut leur expliquer en amont les objectifs et le format spécifique de cet examen. Pour tous les apprenants, il s'agit du premier véritable examen en France et en langue française. Dans les semaines précédant l'examen, l'équipe pédagogique multiplie les entraînements en classe, à l'écrit et à l'oral. Au cours de ces entraînements, les enseignants expliquent les consignes en détails et multiplient les thématiques différentes afin que les apprenants se sentent prêts lors de l'examen. Ces séances de révisions m'ont fait prendre conscience que cet examen pouvait représenter une source de stress importante pour beaucoup d'apprenants, en particulier l'activité de production orale. Parfois, certains apprenants semblaient véritablement dépassés par leur stress à l'oral et cela pouvait provoquer de vrais blocages. Cette période d'entrainement m'a conforté dans la conceptualisation de mon projet de stage afin d'encourager les interactions orales pour que les apprenants se sentent plus à l'aise dans cet exercice.

3.4. L'activité « atelier de conversation »

Au total, j'ai pu organiser vingt ateliers de conversation soit dix ateliers avec chaque groupe. Le changement perpétuel des effectifs et du lieu des ateliers sont parmi les premières difficultés auxquelles j'ai dû faire face. Si il y avait moins de huit apprenants dans la classe pour l'atelier, alors je privilégiai un autre type d'activité pour les jeunes présents, en accord avec ma tutrice. Dans chaque lycée, la salle de classe choisie pour les ateliers changeait régulièrement entre deux séances, ce qui pouvait poser des difficultés dans la préparation de

[10] Dans le reste du document, l'emploi du terme de 'participant' fera référence à l'ensemble des membres du groupe, y compris l'enseignant.

l’atelier en raison de la disposition de la salle. Souvent, les apprenants ne pouvaient pas se mettre en cercle dans un espace suffisamment dégagé. Parfois les apprenants étaient absents d’un atelier sur l’autre ou ils arrivaient en retard, ce qui pouvait perturber la dynamique du groupe. Accueillir les nouveaux arrivants, présenter le sujet de conversation et reprendre le fil de l’échange avec tous les apprenants sont des étapes qui peuvent prendre du temps et limitent l’aspect spontané des échanges.

Tableau comparatif des ateliers de conversation

	Groupe 1	**Groupe 2**
Niveau du groupe	Niveau A1/A2 -	Niveau A1 à B1 -
Lieux	Plusieurs salles de classe différentes, notamment des salles informatiques	Plusieurs salles de classe différentes, mais une seule fois en salle informatique
Disposition du lieux	Disposition des salles souvent peu propice à des ateliers de conversation (AC): salles trop petites pour organiser le lieu de manière appropriée	Les salles sont assez grandes et permettent de disposer la classe de manière différente
Supports utilisés	Vidéos, photos projetées sur écran et jeux de cartes	Vidéos, photos projetées sur écran, jeux de cartes et articles de journaux
Types d'AC proposés	Jeux de rôle (au restaurant, à la gare), mini débats, jeux ni oui/ni non, jeu du Post It	Jeux de rôle (au restaurant, à la gare), mini-débats, présentation d'un article de journal, jeux ni oui/ni non, jeu du Post It

Chapitre 4. Contraintes pédagogiques liées au contexte actuel

Au niveau pédagogique, une des missions les plus difficiles pour les enseignants demeure le respect du cadre scolaire pour des apprenants ayant eu peu ou pas de contacts avec le système scolaire à l'occidentale, notamment pour le Groupe 1. Savoir être ponctuel, respecter le code vestimentaire imposé par l'établissement, écouter l'autre quand il prend la parole sont quelques-unes des règles qu'il faut régulièrement rappeler aux apprenants qui n'ont pas toujours acquis ces codes dans leur pays d'origine.

Le confinement et la modification du calendrier scolaire suite à la crise sanitaire liée au Covid-19, ont provoqué plusieurs ajustements du programme pédagogique cette année. Les enseignants doivent régulièrement modifier les séquences prévues, afin de proposer des activités adaptées en cas d'enseignement à distance ou si le nombre d'apprenants en classe se réduit. En ce qui concerne les apprenants du Groupe 1, l'enseignement à distance reste un défi majeur car ils n'ont pas ou peu accès aux outils numériques en dehors du lycée. Ils ont des compétences numériques de base mais qui restent à consolider.

Le lourd protocole sanitaire imposé dans les établissements cette année, dont la distanciation sociale et le port du masque, sont de réelles contraintes pour les apprenants de FLE, notamment lors des interactions orales avec les enseignants ou entre eux. La compréhension et la production sont ralenties, ce qui affecte la fluidité des échanges car il faut régulièrement les faire répéter pour faciliter l'intercompréhension. Dans ce contexte, il est difficile de mettre en place des activités de correction phonétique. Ces contraintes matérielles ont aussi un impact sur la prononciation des apprenants, qui s'appuient largement sur les éléments liés au non verbal et au paraverbal pour améliorer leurs compétences de communication : la gestuelle, notamment faciale, est un critère fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans les interactions orales, la prononciation demeure un élément clef pour l'intercompréhension du message. Cependant, mon projet de stage s'est focalisé sur les séquences d'étayage et de co-construction dans les échanges. C'est pourquoi cette dimension de la prononciation ne sera pas étudiée en profondeur dans mes analyses.

Chapitre 5. Mes missions de stage

Au cours de mon stage de 600 heures au total, la moitié de mon programme a été consacrée à la réalisation du projet, et l'autre moitié a été dédiée à l'enseignement du FLE auprès des deux groupes en UPE2A. En accord avec ma tutrice, mes missions au début du stage s'articulaient autour de plusieurs axes d'apprentissage.

En lien avec leurs besoins et leurs objectifs, j'avais comme missions de :

- Concevoir des séquences pédagogiques en lien avec la vie quotidienne et le monde professionnel, afin de mobiliser les compétences générales de savoir-être et de savoir-faire des apprenants.
- Animer des activités d'entrainement afin de préparer les apprenants à l'examen du DELF Scolaire A2.
- Créer et animer des ateliers de conversation visant à développer les compétences orales des apprenants, notamment en situation professionnelle.
- Créer des activités numériques autocorrectives afin de favoriser leur autonomie dans l'apprentissage.
- Proposer un enseignement spécifique pour les apprenants en situation d'alphabétisation
- Participer à l'élaboration et à la réalisation d'activités culturelles proposées par le lycée.

Après quelques jours de réflexion, j'ai vite compris que je ne serai pas en mesure de remplir toutes les missions qui m'avaient été assignées. Après avoir échangé avec ma tutrice de stage, j'ai préféré orienter mon projet de stage uniquement vers la création d'ateliers de conversation pour les deux groupes d'apprenants.

Après avoir présenté mes missions de stage, je vais détailler dans la partie suivante la méthodologie utilisée pour le recueil de données.

Chapitre 6. Méthodologie de recueil de données

Pour mon recueil d'informations, j'ai choisi quatre types de données différentes. J'ai d'abord tenu un journal de bord, qui m'a permis d'étudier, comprendre et analyser le contexte dans

lequel j'évoluais dès les premières heures d'observation des groupes en UPE2A. J'ai ensuite privilégié des enregistrements sonores pour les ateliers de conversation mis en place. J'ai également proposé en fin d'année scolaire un questionnaire aux apprenants ayant participés à ces ateliers et enfin j'ai complété ces données par des entretiens semi-dirigés réalisés lors des dernières semaines de mon stage.

1. Le journal de bord

J'ai initié ma collecte de données en prenant des notes de manière régulière dès les premières heures d'observation en classe des groupes d'apprenants allophones. J'ai complété ces données grâce aux premiers contacts établis avec des membres de l'équipe pédagogique et avec les apprenants eux-mêmes. Les notes prises suites à ces rencontres m'ont beaucoup servi afin de mieux comprendre le contexte pédagogique dans lequel s'effectue l'enseignement du FLE pour ce public. Pour mes prises de notes, je choisissais en règle générale une place au fond de la classe, afin de ne pas perturber le déroulement de la séance de l'enseignante, ma tutrice de stage. J'y inscrivais sur un petit carnet d'abord les informations essentielles, telle que la disposition de la salle, la date et l'heure du cours, le nombre d'apprenants présents, le type d'activité et le sujet traité. Puis, je me focalisais sur l'ambiance générale, l'implication des apprenants dans les échanges, en tentant de distinguer ceux qui étaient le plus à l'aise à l'oral et les autres. Je notais également les éléments clefs dans l'interaction qui pouvaient conduire à une incompréhension, ainsi que les interventions des apprenants qui me paraissaient avoir un intérêt particulier. Je profitais souvent de la fin de journée pour relire mes notes et ajouter d'autres idées ou commentaires qui pouvaient appuyer certaines remarques précises. Plus récemment, mes notes concernant les apprenants m'ont aussi permis de prendre conscience de la progression réalisée par les apprenants depuis le début de mon stage, dans le développement de leurs compétences de communication notamment. J'ai remarqué que certains apprenants qui n'osaient pas intervenir à l'oral lors des premières semaines par exemple, étaient beaucoup plus à l'aise pour échanger en français lors des derniers ateliers proposés.

2. Les enregistrements audios des ateliers de conversation

Pour pouvoir étudier et analyser un maximum d'informations suite aux ateliers de conversation que j'ai pu animer avec les deux groupes, j'ai complété mon recueil de données par des enregistrements sonores. J'ai d'abord utilisé le téléphone de ma tutrice, car en tant

que responsable du groupe, elle paraissait plus légitime à leurs yeux pour remplir cette tâche, puis directement à partir de mon propre téléphone lors des ateliers suivants. J'ai privilégié pour ces ateliers des enregistrements sonores par rapport à des enregistrements multimodaux (de type vidéo), surtout pour des raisons pratiques car mon sujet de mémoire ne nécessitait pas l'emploi de ce support. Lors des premières minutes d'enregistrement, une certaine appréhension était palpable au sein de la classe, les apprenants n'ayant pas l'habitude d'être enregistrés au quotidien : ils essayaient de ne pas faire d'erreurs lors de leurs prises de parole, multipliant les silences et les moments de réflexion avant de s'exprimer. Je redoutais que cette appréhension de la part de certains d'entre eux s'intensifie et qu'elle devienne un frein au développement des échanges mais je tentais de focaliser leur concentration sur les consignes à suivre et sur le thème choisi pour ce nouvel atelier. Cette réserve initiale s'est très vite effacée et une ambiance plus naturelle s'est installée après quelques minutes.

Parmi les principaux obstacles aux enregistrements sonores, je peux également signaler que j'ai parfois été face à des conditions d'enregistrements quelque peu difficiles. J'ai par exemple souvent changé de salle de classe pour les ateliers, ce qui impliquait de prévoir une nouvelle disposition du lieu à chaque fois. Le port du masque à l'intérieur des établissements était aussi un obstacle important, comme mentionné précédemment. Ne pouvant s'appuyer ni sur le mouvement des lèvres ni sur les signes paraverbaux du bas du visage de l'interlocuteur, comme un sourire par exemple, la communication s'est avérée parfois plus difficile que dans un contexte plus classique. D'autres éléments comme les bavardages ou d'autres bruits ont rendu la transcription des enregistrements un peu compliquée. J'ai choisi une convention de transcription relativement simple, en limitant les informations accessoires, afin de ne pas rendre la lecture de ces transcriptions trop fastidieuses. Malgré tout, j'ai eu l'opportunité de pouvoir enregistrer des échanges très riches et variés. Ces enregistrements se sont révélés très précieux afin de mieux comprendre l'organisation des échanges et l'évolution des rôles de chacun au cours des interactions orales.

3. Les questionnaires

Lors des dernières séances d'enseignement, j'ai également soumis un questionnaire aux deux groupes d'apprenants afin d'avoir leur opinion sur les ateliers de conversation réalisés tout au long de mon stage. Ce questionnaire se présentait sous un format très simple pour que tous les apprenants puissent facilement y répondre : ils devaient noter les points positifs et les points négatifs à propos des ateliers auxquels ils avaient participé. Ce bilan pouvait être

complété, de manière anonyme, seul ou en binôme dans la langue source des apprenants, cette tâche étant trop difficile à réaliser en français. J'ai choisi cette méthode de questionnaire car elle me semblait la plus adaptée au public visé afin d'avoir leur feedback rapidement. En raison de la diversité des niveaux des apprenants dans les deux groupes, j'ai privilégié un style de questionnaire basique mais non guidé. Beaucoup d'apprenants ont choisi de répondre en binôme pour plus de simplicité. Certains apprenants ont eu quelques difficultés pour répondre à cette tâche, même dans leur langue maternelle. D'autres n'ont tout simplement pas souhaité répondre. J'ai procédé à une analyse globale des résultats obtenus. Environ 80% des questionnaires obtenus se sont révélés exploitables. Ceux-ci, globalement tous positifs, m'ont conforté dans la réussite de mon projet de stage. L'analyse de ces questionnaires montre l'intérêt des ateliers comme activité propice à la prise de parole des apprenants. Il faut enfin noter que la transcription en français des réponses obtenues a été effectuée grâce à des locuteurs natifs dans mon réseau de connaissances ou via des sites de traduction en ligne.

4. Les entretiens semi-directifs

J'ai complété mes données par des entretiens semi-directifs réalisés pendant mes dernières semaines de stage respectivement auprès de ma tutrice de stage, de la coordinatrice de l'équipe pédagogique et de la responsable du CASNAV du Var. Ces entretiens, d'une durée de quarante minutes en moyenne, ont été enregistré avec mon téléphone sur les lieux de travail des personnes concernées. Ils m'ont permis de mieux appréhender la pédagogie différenciée à travers leurs différents points de vue sur le sujet et son impact en terme pratique et théorique au quotidien avec les jeunes apprenants allophones. Ces enregistrements sonores n'ont pas été retranscris de manière exhaustive, principalement en raison de la diversité et de la densité des sujets évoqués avec les personnes interrogées. J'ai effectué une analyse globale de ces enregistrements, en me focalisant sur les principaux éléments en lien avec les thématiques traitées dans ce mémoire. Suite à ces entretiens, j'ai réalisé que j'aurai pu les réaliser plus tôt dans l'année, car ils m'ont permis de mettre en perspective des éléments observés dès les premières semaines de stage, notamment en ce qui concerne l'évaluation des apprenants par exemple.

Synthèse

Après avoir expliqué en détails le contexte dans lequel j'ai effectué mon stage et les missions qui m'ont été attribuées, j'ai présenté la méthodologie utilisée pour la récolte de mes données. La partie suivante sera consacrée à présenter le cadre théorique dans lequel s'intègre mon projet de stage et la problématique correspondante. Pour rappel, ce travail cherche à montrer comment les ateliers de conversation peuvent servir de support à une différenciation pédagogique pour des apprenants en UPE2A ? et en quoi les ateliers de conversation favorisent une nouvelle dynamique en milieu scolaire ?

Partie 2 : Le cadrage théorique

L'atelier de conversation est selon moi une activité qui potentiellement peut amener les apprenants à co-construire du sens à partir de la langue cible, dans une approche pédagogique qui respecte leurs nombreuses différences. Afin d'intégrer les notions développées dans ce mémoire dans un cadre théorique précis, je vais d'abord tenter de définir la notion de pédagogie différenciée. Puis je vais montrer quelles sont les stratégies et les fonctions liées à l'étayage des échanges. Le chapitre suivant sera consacré aux différences qui peuvent exister entre la conversation en milieu naturel et l'atelier de conversation. Dans le dernier chapitre, je vais tenter d'exposer les rôles de chacun des participants dans une interaction.

Chapitre 1. La Pédagogie différenciée : définition et objectifs

La pédagogie différenciée est une notion qui recouvre de nombreuses dimensions. Il existe de nombreuses définitions, qui varie selon les auteurs. On peut d'abord évoquer celle proposée par Legrand (1984) qui la désigne comme «un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves». Pour sa part, Meirieu (1989)[11], considère cette notion comme une dynamique plutôt qu'une méthode pédagogique spécifique, en soulignant que :

> « Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... C'est pourquoi, il ne faut pas parler de la "pédagogie différenciée" comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique (…) ».

Cette approche de la différenciation pédagogique met en évidence l'alternance à trouver pour l'enseignant entre activité collective et apprentissages individuels, où chaque apprenant est pris en compte comme individu mais également comme membre d'un groupe à part entière. Pour sa part, Robbes qui s'appuie sur les travaux de Fournier (2009 : 26) propose une définition qui insiste davantage sur la variété des actions proposées par l'enseignant :

[11] Meirieu, P. (1989). Introduction. Cahiers Pédagogiques, « *Différencier la pédagogie* »

> « Pour les formateurs qui prônent ces pratiques, différencier n'est pas répéter d'une autre manière, mais varier le plus possible leurs actions, pour que chacun puisse rencontrer, à un moment ou l'autre de son cursus, des situations dans lesquelles il puisse réussir ».

Tout au long des ateliers que j'ai pu mettre en place, j'ai tenté de privilégier une grande variété d'activités qui puissent permettre à tous les apprenants de développer leurs propres capacités langagières de compréhension et de production orales, quel que soit leur niveau. Dans une classe multi-niveaux, David et Aubry (2018 : 55) soulignent dans leur ouvrage que le groupe peut être vecteur d'interactions constructives car la parole se 'libère' entre les apprenants du groupe, qui se sentent moins évalués par l'enseignant qu'en situation de face à face. De plus, ces interactions favorisent l'émergence d'idées nouvelles et la coopération entre les apprenants. Enfin, leur nombre étant en général réduit au sein du groupe, les possibilités d'intervention de chaque individu sont plus nombreuses. De même, les demandes de répétitions ou les corrections par exemple contribuent à l'intercompréhension du message entre les apprenants.

Dans le cas d'apprenants en UPE2A, l'hétérogénéité des niveaux de chacun est à mettre en relation avec d'autres facteurs externes propres à chaque apprenant : ceux qui partagent une langue d'origine latine comme le français auront par exemple plus de facilités à intégrer rapidement les particularités de la langue français à l'oral. Parallèlement, un apprenant entourée par sa famille et ses amis, qui évolue dans un environnement extra-scolaire sécurisant, qui n'est pas source d'anxiété ou de stress pour lui, aura une plus grande capacité à mobiliser l'ensemble de ces compétences pour rester concentré et attentif en classe.

Parmi les éléments que l'on peut différencier dans le cadre scolaire, on peut s'intéresser à la différenciation au niveau des situations d'apprentissage. Ces situations d'apprentissage correspondent aux circonstances et aux conditions qui permettent aux élèves de construire leurs connaissances. Meirieu (1995) propose deux formes d'interactions dans ces situations : l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant et l'interaction entre les apprenants eux-mêmes. Ces deux types de relation sont à l'origine des notions d'étayage et de co-construction.

Chapitre 2. Les notions d'étayage et de co-construction

1. Stratégies et rapports de place

L'étayage est une des stratégies mises en place par l'enseignant visant à modifier son rôle dans la relation didactique. En psychologie, la notion d'étayage (ou scaffolding en anglais) développée par Bruner (1983), est définie comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ ». Cette théorie est en lien, d'après Grangeat qui cite Vygotski (2016 : 134-141), avec le concept de zone proximale de développement, qui suppose que « ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui avec l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain ». Dans le domaine des interactions orales en langue étrangère, l'étayage regroupe l'ensemble des mécanismes développés par l'enseignant pour permettre à l'apprenant de construire son propos.

En contexte scolaire, cet étayage est influencé par le statut des participants et le rapport de place qu'ils entretiennent. Ce rapport de place est présent dans toute interaction. On distingue dans l'analyse des interactions l'axe vertical, qui correspond aux rapports de pouvoir et de hiérarchie entre les individus et l'axe horizontal, qui correspond aux facteurs externes à l'interaction, tels que le contexte et les liens affectifs entre les participants. Comme le soulignent Dejean, Lauginie et Moïse (2019 : 30) :

> « (…) si certains traits de ces relations pré-existent à l'interaction, toute relation se construit dans l'interaction et les positionnements des interlocuteurs les uns par les uns par rapport aux autres peuvent évoluer au cours de l'interaction (…) ».

On peut donc dire que les échanges considérés comme une forme d'étayage entre l'enseignant et les apprenants sont d'abord influencés par un axe vertical fort, qui se manifeste par une importante hiérarchisation des places entre les participants mais que cette situation peut évoluer. Parallèlement, sur l'axe horizontal, un degré de proximité important entre des apprenants d'un même groupe partageant de forts liens socio-affectifs, un contexte et des connaissances communes favorisera l'émergence d'éléments davantage orientés vers la co-construction des échanges.

Dans l'interaction didactique, les stratégies d'étayage proposées par l'enseignant peuvent conduire à une acceptation ou à un refus de la part de l'apprenant. Un étayage réussi peut se manifester par des marques de validation de la part de l'apprenant des propos de

l'enseignant. Un étayage peut être considéré comme réussi lorsque dans la suite de l'échange on observera des éléments de co-construction avec les autres apprenants. Les échecs de l'étayage peuvent se caractériser par la répétition d'une erreur corrigée précédemment par l'enseignant ou l'absence de réemploi des propositions de l'enseignant.

2. Les fonctions de l'étayage

En situation didactique, Vallat (2012 : 195), qui s'appuie dans son étude sur les travaux de Bruner (1983) et de Bange, Carol & Griggs (2005), identifie six fonctions en lien avec le processus d'étayage de l'enseignant avec un apprenant :

- *une fonction de maintien et de guidage de l'attention*, le but de l'activité devant apparaitre important et motivant pour l'apprenant. L'enseignant doit l'encourager à communiquer et à prendre la parole. Il doit également savoir relancer les échanges ou réorienter l'interaction lorsque cela lui semble nécessaire.

- *une fonction de finalisation*, en donnant des consignes claires et précises et en s'assurant que les apprenants aient compris l'objectif final de l'échange.

- *une fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves*, qui consiste à 'faire dire' et 'faire réfléchir' les apprenants en les incitant à développer leurs prises de parole et en remettant leurs propos en perspective grâce à des reformulations et à des questions précises.

- *une fonction de contrôle de la frustration,* en évitant de stigmatiser les erreurs faites par l'apprenant et en l'incitant à s'auto-corriger. Couper la parole de l'apprenant pour le corriger est par exemple considéré comme une marque de contre-étayage.

- *une fonction de démonstration,* en précisant les consignes et en proposant des exemples concrets pour les illustrer.

- *une fonction de feedback,* en prenant soin d'évaluer l'apprenant après sa prise de parole et en l'incitant à s'auto-corriger et à corriger les autres au maximum.

En contexte scolaire, on peut distinguer trois fonctions principales parmi celles précédemment citées. La fonction d'incitation et de motivation, la fonction d'aide à la réalisation de la tâche et la fonction de *feedback*. Dans le cas d'ateliers de conversation avec des apprenants allophones, nous verrons que ces trois fonctions peuvent être interconnectées

dans les échanges réalisés avec l'enseignant. Ce dernier doit être en mesure de prendre en considération que l'étayage est lié à la didactique mais que l'objectif principal de la co-construction est en premier lieu de développer l'interaction entre les participants du groupe. Dans ce sens, on peut citer Vallat (2012 : p.195) qui souligne que :

« la fonction du tuteur est donc d'assurer l'apprentissage, tout en faisant agir. L'activité développée par le tuteur dans l'étayage doit avoir pour but de développer l'autonomie de l'apprenant, de lui donner confiance en lui et de lui permettre de progresser dans son apprentissage » (Vallat, 2012 : p.195).

En développant leur autonomie, l'enseignant encourage les apprenants à s'impliquer dans les échanges avec les autres apprenants et favorise ainsi les situations de co-construction dans la conversation. Le chapitre suivant a pour objectif de distinguer le terme de conversation et celui d'atelier de conversation.

Chapitre 3. La conversation vs l'atelier de conversation

1. La conversation

La conversation est une forme d'interaction que l'on pratique de façon inconsciente au quotidien. Elle peut recouvrir diverses formes mais elle se définit selon le CNRTL[12] comme « un échange de propos, sur un ton généralement familier et sur des thèmes variés, entre deux ou plusieurs personnes ». Cette définition reste assez large et souligne l'aspect informel de la conversation. Dans le cadre d'une classe de langue, « prendre part à une conversation » correspond à une compétence en production orale reconnue et indépendante dans la grille d'évaluation du CECRL[13].

Dans son ouvrage *Une approche ethnographique en classe de langue*, Cambra Giné (2003 : 70-71) mentionne plusieurs éléments qui permettent de distinguer une conversation d'une interaction en classe de langue. Elle écrit ainsi :

[12] Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales - https://www.cnrtl.fr/definition/Conversation

[13] Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

> « Une classe de langue étrangère diffère donc d'une conversation par son caractère spécialisé, asymétrique, institutionnalisé, par un degré moindre d'imprévisibilité, par ses rapports de place fixés et prédéfinis, par son organisation hiérarchique, par son caractère formel, par des règles contractuelles implicites et explicites, et, enfin par une double finalité essentiellement externe : un objectif de communication et le but d'acquérir, par ce biais, une compétence en langue cible (la communication étant au service de cette dernière finalité). ».

C'est l'ensemble de ce cadre hiérarchique et formel que j'ai tenté d'atténuer au maximum dans la mise en place des ateliers de conversation, afin de permettre aux apprenants d'échanger dans un environnement se rapprochant d'une conversation qui pourrait se faire en dehors du cadre scolaire.

De son côté, dans son article 'Converser en classe de langue : mythe ou réalité', Bigot (1996 : 36) souligne que « les interactions que co-construisent les participants à une classe de conversation en langue étrangère sont complexes et hybrides ». Grâce aux ateliers proposés, j'ai en effet pris conscience de la richesse des interactions entre les apprenants et avec l'enseignant à travers la co-construction des échanges. L'auteure explique par ailleurs que malgré le caractère informel d'une conversation, dans une classe de langue,

> « (…) le cadre social interactif, marqué avant tout par le caractère didactique de la situation de communication, impose un certain nombre de contraintes, susceptibles de contrarier le développement d'une véritable conversation et auxquelles les participants parviennent difficilement à échapper » (Bigot, 1996, p.36)

Je vais donc essayer de montrer les contraintes auxquelles j'ai dû faire face et en quoi elles ont pu avoir une influence sur la construction et le déroulement des ateliers proposés, pour se convertir en opportunités pour échanger de manière différente.

Après avoir présenté de manière exhaustive ce qu'était la conversation, nous verrons dans la partie suivante que toute interaction s'intègre dans un contrat de communication.

2. Le contrat de communication

Lorsque deux personnes communiquent entre elles, deux éléments apparaissent entre les interactants : la reconnaissance du 'droit à la parole' de l'autre et celle de son 'identité' comme sujet parlant. Ces règles implicites sont à la base du 'contrat de communication', concept définit par Charaudeau (1993) et qui repose sur 4 principes indissociables et nécessaires à la communication :

-le principe d'interaction, l'acte de communication étant perçu comme un échange entre deux partenaires. En communicant, les individus adoptent à tour de rôle la position d'émetteur puis de récepteur du message. Quand ce dernier s'engage dans un processus d'interprétation de l'acte de parole de l'émetteur, alors il légitime l'autre dans son rôle de partenaire-interlocuteur : « l'acte de communication est le résultat d'une *co-construction* ». Mais cette co-construction n'existe qu'avec la participation active et leur capacité des individus au cours de l'échange.

-le principe de pertinence, qui se fonde sur l'existence de deux éléments. D'une part l'acte de parole du locuteur à destination de l'interlocuteur est motivé, on parle alors de 'projet de parole'. D'autre part, la présence de « savoirs partagés » entre les individus, partageant des éléments culturels communs et qui permettent d'établir l'intercompréhension du message. Au cours d'une séquence à l'orale avec le Groupe 1 sur la vie dans l'espace, l'enseignante a par exemple demandé aux apprenants leurs représentations des extraterrestres : elle s'est appuyée sur le personnage du film 'E.T'. Mais devant le silence de la classe, l'enseignante s'est rendue compte que les apprenants n'avaient pas les mêmes références cinématographiques qu'elle. Elle a donc choisi un autre exemple pour échanger sur le sujet. Dans ce cas-là, on peut dire que le principe de pertinence n'était pas rempli.

-le principe d'influence, qui suppose que tout acte de parole d'un individu est motivé par l'intention d'agir sur l'autre en fonction de la perception qu'il aura de son interlocuteur. Ce principe regroupe l'ensemble des stratégies qui seront mobilisées par le locuteur pour faire réagir son partenaire telle que la séduction, la conviction ou la persuasion par exemple.

-le principe de régulation, qui détermine les conditions dans lesquelles les participants se reconnaissent en tant que partenaire de l'échange. Ce principe renvoie également au principe d'influence évoqué plus haut et aux stratégies de communication employées par les interlocuteurs pour poursuivre ou achever l'interaction.

3. L'analyse de la conversation

L'analyse conversationnelle est un concept apparu au début des années soixante-dix aux Etats-Unis, avant d'être progressivement adopté en France quelques années plus tard. Son objectif est de « décrire les règles sous-jacentes au fonctionnement des diverses formes d'échanges communicatifs » qui peuvent s'observer au quotidien selon Kerbrat-Orecchioni (2016 : 122). Cette analyse s'effectue sur deux niveaux :

-au niveau interne, elle se focalise sur le contenu des interactions orales.

-au niveau externe, elle se concentre sur les relations qu'entretiennent les interactants à travers l'échange verbal (Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 21).

L'analyse conversationnelle peut potentiellement servir à étudier les liens implicites qui unissent les participants à la conversation. Mais dans le cadre de ce mémoire, mon analyse se focalise davantage sur la présence de séquences d'étayage et/ou de co-construction dans les ateliers de conversation avec les apprenants en UPE2A.

Dans le chapitre suivant, je vais tenter de montrer les spécificités de l'atelier de conversation

Chapitre 4. L'atelier de conversation

Selon Delorme et Galgeot (2017) qui cite Mondada (2006), l'atelier de conversation contribue à mettre en œuvre les compétences interactionnelles, qui renvoient à « la capacité de participer de manière adéquate à des interactions » dans un cadre spécifique. Ce cadre est désigné comme moins formel qu'un cours de langue mais davantage sécurisant qu'une conversation ordinaire en milieu naturel. Le documentaire 'Ateliers de conversation' de Bernhard Braunstein (2018), qui s'intéresse à des ateliers proposés à des adultes allophones à la Bibliothèque Nationale de France à Paris, illustre parfaitement ce cadre.

Dans un contexte scolaire, l'atelier de conversation est une des activités que l'enseignant peut mettre en place de manière relativement aisée pour développer les échanges à l'oral avec et entre les apprenants au sein de la classe. Cette activité se distingue d'une conversation en situation réelle, car elle en possède certains traits comme son caractère spontané et informel. Cependant, les participants n'étant pas totalement volontaires au sein du groupe, elle ne peut être considérée comme tout à fait naturelle et authentique, dans la mesure où elle est initiée dans un cadre spatio-temporel précis et qu'il existe une relation didactique forte entre les participants. Cette dimension didactique reste ancrée dans les échanges entre les apprenants et l'enseignant : la place et les rôles qu'ils occupent, le besoin de protection de leurs faces et la hiérarchie établie entre eux sont autant d'éléments qui modifient le caractère naturel et authentique de la conversation en classe.

L'atelier de conversation est également dépendant d'autres facteurs qui demeurent indépendants de l'agir professoral : le contexte dans lequel il s'effectue, le nombre de participants, le lien du thème traité en fonction des besoins et des compétences du groupe

sont autant de facteurs qui auront une influence, à différents degrés, sur le bon déroulement d'un atelier de conversation.

Le choix pédagogique d'un atelier de conversation oblige aussi l'enseignant à s'impliquer dans les activités proposées. Il a pour mission d'établir le cadre dans lequel s'intègre l'atelier, de proposer des solutions et permettre à la conversation de progresser. Il est donc à considérer comme un participant à part entière de l'atelier. Cette participation aura une influence sur ses rôles par rapport aux apprenants dans la construction des échanges.

Chapitre 5. Les rôles des participants dans la construction des échanges

Dans cette partie, je présenterai d'abord les rôles de l'enseignant puis ceux des apprenants dans une classe de langue d'abord et dans un atelier de conversation.

1. Les rôles de l'enseignant

Dans une classe de langue, Dabène (1984 : 131-132) identifie trois rôles principaux qui sont exercés par l'enseignant/tuteur :

- Le rôle de *« vecteur d'information »* (1984 : 131). En tant qu'expert dans son domaine, l'enseignant est reconnu par les apprenants comme transmetteur de savoirs et de contenus. Il doit être en mesure d'expliquer, commenter, expliciter, reformuler les éléments de la communication langagière pour qu'il y est intercompréhension du message au sein de la classe. Pour cela, il s'appuie sur de nombreux exemples et sur le paraverbal, à travers la gestuelle et les expressions du visage. Il peut aussi employer un langage métalinguistique, qui vise à expliquer le fonctionnement du langage, sur la nature ou la fonction d'un mot par exemple.

- Le rôle de *« meneur de jeu »* (1984 : 132) ou d'animateur au sein du groupe. Cela signifie qu'il s'occupe de solliciter la participation des apprenants et de gérer les échanges au sein du groupe, notamment pour les activités de compréhension et de production orales. En ce sens, il doit encourager les apprenants à prendre la parole et savoir relancer les échanges lorsque c'est nécessaire. Dans le cas des ateliers de conversation, un élément efficace pour faire parler les apprenants consiste à lancer une 'balle' pour donner la parole. J'ai pu expérimenter cette activité, qui fonctionne très bien avec les groupes de jeunes que j'ai

côtoyé cette année, même avec une balle imaginaire en raison des restrictions sanitaires (Partie 3, Chap 2.4). Enfin, l'enseignant doit aussi savoir expliquer les nouvelles séquences étudiées et gérer les activités notamment pour reformuler et expliciter les consignes d'une activité donnée.

- Le rôle d'*« évaluateur »* (1984 : 132), où l'enseignant approuve, critique ou corrige les productions des apprenants. La gestion de l'évaluation dans les productions orales des apprenants est un élément fondamental pour l'enseignant. Celui-ci doit savoir corriger l'apprenant sans influencer sur la dynamique des échanges, tout en permettant à son interlocuteur de comprendre l'erreur commise. Pendant les ateliers de conversation, il était parfois difficile d'intervenir dans les interactions avec les apprenants sans freiner le développement de leurs idées.

Les rôles traditionnellement dévolus à l'enseignant sont à mettre en perspective avec la nature et les objectifs des ateliers de conversation avec des groupes de jeunes allophones. L'objectif principal étant la prise de parole des apprenants, l'enseignant doit donc tenter d'adapter son rôle au sein du groupe et surtout de modifier la perception qu'en ont les apprenants. Le rôle de 'meneur de jeu' occupe naturellement une place privilégiée au cours des ateliers de conversation par rapport au rôle de 'vecteur d'information' par exemple. La composition des groupes influence également sur le rôle de l'enseignant. Avec un groupe d'apprenants A1/A2, où la majorité des apprenants n'ose pas prendre la parole face au reste du groupe ou n'a pas les compétences suffisantes pour exprimer ses idées à l'oral, le monopole de la parole par l'enseignant sera plus prononcé qu'avec un groupe d'un niveau plus avancé et plus à l'aise pour prendre la parole en public. Mais ces rôles se manifestent de manière plus ou moins importante en fonction de l'activité proposée : s'il s'agit de débats en petits groupes, alors l'enseignant sera davantage perçu comme animateur alors que pour des activités telles que les jeux de rôles, son rôle sera plus vu comme celui d'évaluateur à l'issue du jeu.

2. Le rôle des apprenants

Les apprenants n'ont qu'un seul rôle à jouer dans les interactions orales et l'intercompréhension du message. Comme mentionné précédemment, c'est l'enseignant qui a pour tâche de solliciter la participation des apprenants. Leur implication dans les échanges avec les autres membres du groupe dépend en partie de leur motivation à s'investir et donc à s'exprimer. On peut distinguer, suivant l'analyse de Ryan et Deci (2000 : 25, 54-67) deux

types de motivations : la motivation intrinsèque, propre au seul désir d'apprendre de l'individu et la motivation extrinsèque, influencée par des facteurs externes à l'apprenant, telle que l'obtention d'un diplôme par exemple. Dans le cas des apprenants allophones en UPE2A, le DELF Scolaire A2, qui a été source d'anxiété pour la plupart d'entre eux, est un bon exemple : leur motivation à réussir cet examen est davantage liée à valoriser leurs compétences linguistiques en français dans le cadre de leur projet professionnel ou scolaire qu'au simple plaisir d'obtenir un diplôme par exemple.

Néanmoins, de leur côté, on attend des apprenants qu'ils s'expriment à l'oral pour faire vivre les échanges. Sans une participation active de leur part, il n'y a pas de co-construction ou d'étayage possibles et donc pas de progression thématique. Dans le cas d'une interaction orale, on pourrait donc imaginer de classer les individus en trois larges catégories selon leur quantité de production brute : les apprenants actifs, les semi-actifs et les non-actifs. Cependant, certains d'entre eux, que l'on peut qualifier à première vue de non-actifs car n'intervenant que très rarement, sont parfois à l'origine de productions très riches et originales. A titre d'exemple, une apprenante d'origine russe récemment arrivé en France et ne prenant que très rarement part aux échanges pendant les ateliers de conversation du Groupe 2, sauf demande de ma part, n'était quasiment pas intervenue lors d'un atelier consacré au jeu du 'Ni oui/Ni non'. Vers la fin de l'heure, la séance s'est orientée vers l'explication de gestes couramment utilisés en Français. Lorsque l'échange s'est concentré sur l'expression 'auto-stop', l'apprenant est intervenu pour signifier que dans son pays, il était possible de faire du stop pour des voitures, des bus mais également pour des vélos, ce qui a fait réagir le reste du groupe qui a semblé surpris de cette pratique, probablement inconnue dans leur pays.

Dans le cas de mon stage en UPE2A, il est donc peu pertinent d'analyser les interventions des apprenants à travers ce critère entre actifs, semi-actifs et non-actifs, car leur implication dépend de nombreux facteurs propres à leur personnalité.

De plus, la longueur d'une production orale ne renseigne pas sur la qualité de celle-ci. Une intervention orale longue mais avec de nombreuses erreurs pourra être considérée comme de mauvaise qualité. Mon analyse ne se focalisant pas sur la qualité des productions orales des apprenants, critère qui serait difficile à définir, j'ai privilégié d'associer les critères de temps de parole (en calculant le nombre de mots de chaque participant) et de direction de la parole au sein du groupe. Ce dernier élément, qui vise à montrer vers qui parle un apprenant quand il intervient, me semble plus pertinent afin d'étudier la présence de séquences

d’étayage et de co-construction dans les interactions orales entre l’enseignant et les apprenants.

Lors des ateliers de conversation, comme pour d’autres activités, l’enseignant demande d’abord aux apprenants qu’ils montrent leur envie d’apprendre, en fonction de leurs capacités et de leurs compétences propres. On verra dans la suite de ce mémoire qu’une des clefs pour solliciter l’implication des apprenants se trouve dans la diversité des activités et des thèmes proposés. L’enseignant doit aussi être capable de fournir le bon dosage d’étayage compte tenu du caractère imprévisible de la progression thématique. Il ne sait pas à l’avance dans quelle direction ni comment vont évoluer les échanges. Cette incertitude représente un risque important pour l’enseignant dans la réussite de l’atelier.

Synthèse

La démarche de pédagogie différenciée peut donc s’inscrire dans la mise en place d’un atelier de conversation. On peut supposer que les rôles des participants à l’interaction auront une influence sur le déroulement de l’atelier. Dans cette optique, une des missions de l’enseignant sera de trouver les mécanismes qui favoriseront une modification de ces rôles afin d’amener les apprenants à co-construire les échanges.

Partie 3 : Analyse du projet et interprétation des résultats

Pour mon projet de stage, j'ai d'abord tenu un journal de bord tout au long de mon stage, où j'ai pu intégrer des informations obtenues au jour le jour. Ces notes sont à mettre en relation avec les enregistrements sonores réalisés lors des ateliers de conversation. Pour compléter ces données, j'ai soumis en fin de stage un questionnaire aux apprenants, qui m'a permis d'avoir leurs points de vue à propos des ateliers. J'ai également eu l'opportunité de réaliser des entretiens semi-dirigés. Dans cette partie, je présenterai une analyse croisée de mes notes et des enregistrements suivie d'une synthèse des questionnaires et des entretiens qui s'appuient sur des critères en lien avec les notions théoriques développées précédemment.

1. Convention de transcriptions et méthodologie d'analyse

Comme mentionné précédemment, (Partie 1, Chap 6.2), la convention de transcription adoptée est volontairement simplifiée, pour faciliter la lecture des extraits choisis[14]. En ce qui concerne les participants, E renvoie à moi-même et dans certains cas à mon enseignante-tutrice. Les apprenants sont nommés G pour les garçons et F pour les filles. Les erreurs grammaticales ou lexicales ont été conservées volontairement dans la transcription.

Les graphiques représentés renvoient d'une part à la répartition en pourcentage du temps de parole entre l'enseignant et les apprenants de chaque extrait. Pour ce faire, j'ai calculé le nombre de mots de chaque participant par rapport au nombre de mots total dans l'extrait sélectionné. D'autre part, la deuxième partie du graphique renseigne sur la direction des tours de parole des apprenants, c'est-à-dire vers qui l'apprenant parle lorsqu'il intervient : vers l'enseignant ou vers les autres apprenants du groupe. Pour établir le pourcentage, j'ai pris en compte le nombre d'interventions des apprenants dirigées vers l'enseignant et celles dirigées vers les autres apprenants, par rapport au nombre d'interventions globales.

[14] Annexe 2 - Convention de transcription des ateliers de conversation

Chapitre 1. Ateliers de conversation avec le Groupe 1

L'analyse ci-dessous se focalise sur plusieurs extraits issus d'enregistrements sonores effectués lors des ateliers de conversation avec le Groupe 1. Ce groupe est constitué d'apprenants allophones de niveau A1.1 à A2 au parcours scolaire relativement difficile. L'ensemble des apprenants, en situation de mineurs isolés non-accompagnés, vivent en foyer ou à l'hôtel et ils souhaitent intégrer rapidement le monde professionnel afin d'être plus autonome. Les ateliers de conversation sont pour eux un exercice relativement nouveau.

1. Extrait 1 : Se présenter – le coffrage

L'objectif de cette activité, en lien avec une séquence portant sur le monde du travail, était de proposer aux apprenants de se présenter brièvement à tour de rôle en indiquant leurs compétences professionnelles, pour se préparer à une activité sur les entretiens d'embauche. Pour cet atelier, neuf apprenants étaient assis en cercle dans leur salle de classe.

Intervenants

E : enseignant

G03 : apprenant tunisien

E	alors, avant le stage, est-ce que tu avais déjà travaillé ?
G03	oui au bled, pas ici.
E	et tu avais travaillé dans quels domaines ?
G03	plomberie, bâtiment.
E	et qu'est-ce que tu appris ? qu'est-ce que tu sais faire ?
G03	je sais faire installation de plomberie, de robinet, tout ça et bâtiment en général.
E	oui. quoi d'autres ?
G03	constrire... construire des maisons, mais un petit peu, pas beaucoup et un peu de xxx

E	un peu d'ouvrage ?
G03	coffrage
E	de coffrage, est-ce que tu peux expliquer aux autres ‘le coffrage’ ?
G03	euh, pour faire les… comme ça… les trucs comme ça, coffrage avec les planches, tu colles comme ça… et après tu mets le béton ou je sais pas comment s’appelle…
E	oui, c'est ça, très bien continues !
G03	tu tires bien au début et tu fais comme ça…
E	donc le coffrage, c’est pour mettre les murs ?
G03	c’est pas les murs, les quatre trucs comme ça, les quatre…
E	les piliers, on met les piliers, on fait un coffrage en bois pour mettre du béton à l'intérieur et ensuite ça fait un pilier et ensuite on enlève le coffrage.
G03	oui, pendant trente jours le coffrage, mais ici combien de jours ?
E	ah je ne sais pas exactement, je ne suis pas expert, mais à mon avis c'est pareil !

L’étude de cet extrait montre un échange où n’interviennent qu’un apprenant et moi-même. En raison de la forme de l’activité proposée, les autres apprenants ne se sont pas sentis suffisamment impliqués pour intervenir au cours de cet échange. Le graphique (Figure 1) illustre une répartition relativement équitable du temps de parole entre l’apprenant et moi, mais un monopole dans la direction des échanges, qui s’explique par les nombreuses questions et relances que j’ai formulées pour l’inciter à développer son propos. Une de mes interventions l’a encouragé à s’exprimer vers le reste du groupe pour expliciter le terme de ‘coffrage’. Il a ensuite corrigé mon intervention suivante qui n’était pas juste selon lui. En ce sens, on peut donc dire qu’ici l’ensemble des actes de langages de l’enseignant, sous formes de questions et de relances, permet à la thématique des échanges de progresser. Mais cet étayage important est aussi un signe de contrôle de la progression thématique, l’enseignant conservant ses rôles d’animateur et d’évaluateur, selon la classification proposée par Dabène (1984 : 131-132). Dans cette situation, les autres apprenants n’ont que peu d’occasions pour participer à la conversation.

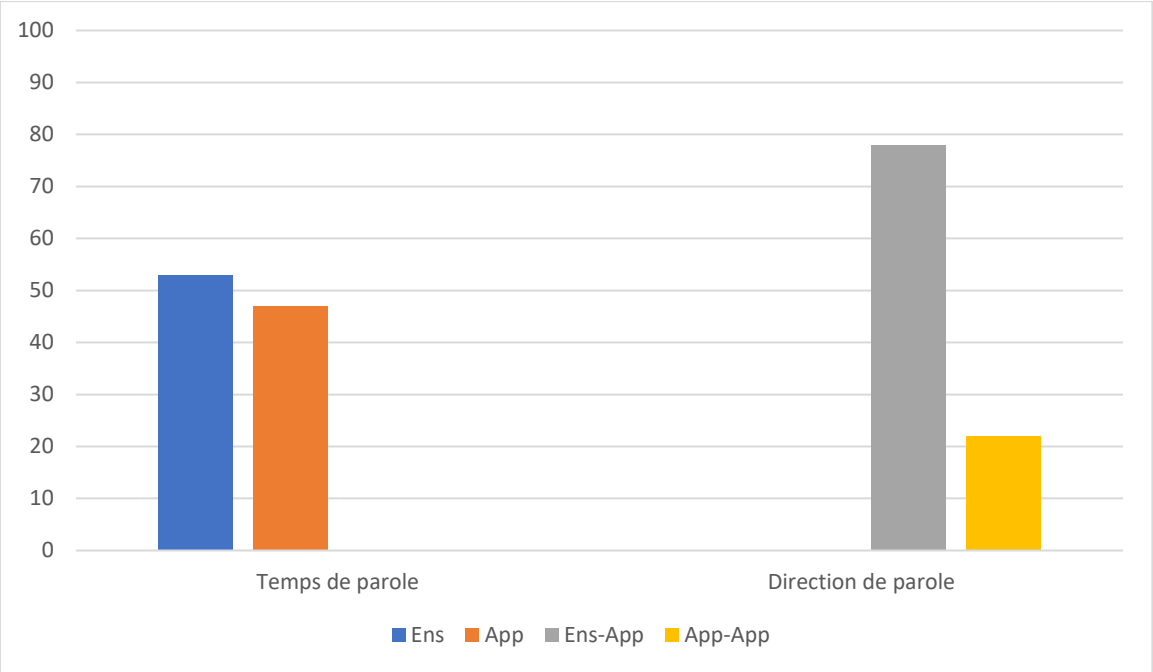


Figure 1: Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 1

2. *Extrait 2 : Les fruits et légumes : la prune*

Cet enregistrement a été effectué en salle informatique avec un groupe de huit apprenants autour du thème des fruits et légumes. L'activité consistait pour les apprenants à répondre à plusieurs questions courtes et originales pour ensuite faire émerger un débat entre eux. Ces questions sont issues d'un jeu de cartes pour enfants qui visent à échanger en famille de manière simple et légère[15]. Les apprenants ne sont pas assis en cercle pour cette activité, en raison de la configuration de la salle.

Intervenants

E : enseignant

G01 : apprenant bangladais

G02 : apprenant malien

G03 : apprenant bangladais

[15] Annexe 4 - Jeu 'Pour ou Contre' – Minus Editions

G06 : apprenant albanais

E	alors est-ce que maintenant vous pouvez me citer un aliment violet ? violet, vous connaissez la couleur, violet ? ++ vous avez vu les couleurs avec le professeur d'arts plastiques, hein ?
G02	moi je connais pas
E	violet c'est ça (pointant mon cahier de couleur violet), ça c'est violet !
G01	comme ça, *auberguine color* (6s)
G03	c'est aubergine monsieur
G01	aubergine, oui
E	aubergine, oui, quoi d'autres ?
G06	c'est oignon violet
E	oui, il y a des oignons violets, très bien ! ils sont violets, mais dans le commerce, on dit 'oignons rouges', mais on devrait les appeler oignons violets ! donc l'aubergine, les oignons... est-ce que vous en connaissez d'autres ?
G06	oui, moi je connais, c'est un fruit mais je sais pas comment il s'appelle
E	alors essaye de le décrire, juste de le décrire, c'est gros ? c'est petit ?
G06	non c'est pas très gros, c'est comme ça (faisant un signe avec ses mains)
E	c'est rond ?
G06	oui
E	et à l'intérieur, c'est violet aussi ?
G06	non, c'est…vert, presque
E	et on fait des salades de fruits avec ?
G06	non
E	on le cuit ou on le mange comme ça ?
G06	on le mange comme ça
E	c'est une prune ?
G06	oui
E	bien !

Après avoir donné la consigne au début de l'activité, plusieurs apprenants sont parvenus à répondre de manière spontanée même si tous ne sont pas intervenus. J'ai ensuite tenté de

relancer l'échange afin d'encourager les apprenants n'ayant pas encore participé à s'exprimer. L'apprenant G06 s'est donc manifesté et pour l'aider à construire son propos, je lui ai posé plusieurs questions courtes et fermées, ce qui lui a permis de finalement trouver le terme recherché. L'usage de gestes et de signes paraverbaux participent aussi à l'étayage des échanges et à une meilleure intercompréhension au sein du groupe.

Au cours de la conversation, on remarque une répartition du temps de parole assez équitable, légèrement en ma faveur, comme le montre le graphique ci-dessous (Figure 2). Cela se justifie d'abord par le format de l'activité, sous forme de questions courtes s'enchaînant rapidement mais qui permettent à tous les apprenants d'intervenir pour donner leur point de vue. En ce sens, on peut dire que l'atelier a été compris et validé par une majorité du groupe. Cette forme originale d'activité permet aussi de conserver une certaine dynamique dans les échanges, ce qui favorise l'implication des apprenants.

Cependant, ce type d'activité peut conduire à un monopole dans la direction des échanges, comme dans le cas présent, les interventions des apprenants étant presque toutes à destination de l'enseignant. Ce monopole peut s'expliquer par la peur de l'enseignant de ne plus remplir ses fonctions d'animateur d'abord, et de vecteur de savoirs et d'évaluateur dans une moindre mesure. Pour réorienter la direction des échanges, j'aurai pu par exemple proposer aux apprenants de lire eux-mêmes les questions à leurs camarades.

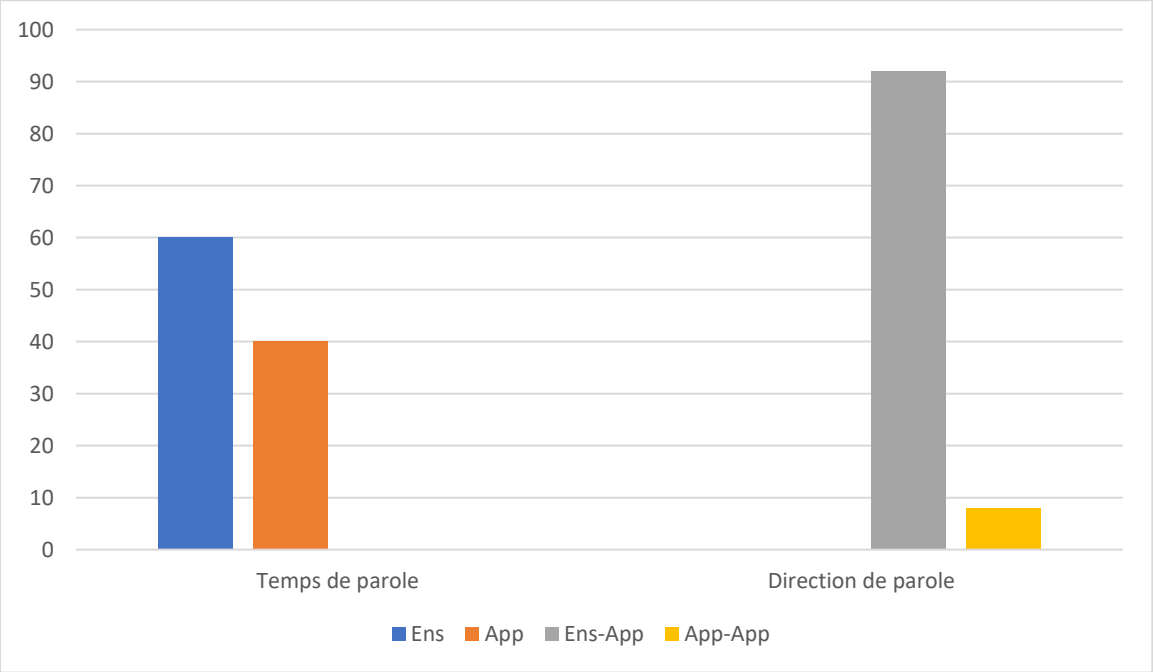


Figure 2: Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 2

3. Extrait 3 : Les plats traditionnels : le tô

Cet extrait est issu d'un nouvel atelier effectué avec huit apprenants et portant cette fois sur les aliments exotiques et les plats traditionnels. Il montre que lorsque le thème choisi par l'enseignant est en lien direct avec la culture des apprenants, ceux-ci peuvent s'impliquer davantage dans la conversation.

Intervenants

E : enseignant

G02 : apprenant malien

G04 : apprenant guinéen

G05 : apprenant bangladais

G05 : apprenant tunisien

Certains passages de l'extrait original (…) ont été supprimés[16] pour faciliter l'analyse.

E	et toi G06, est-ce que tu peux me dire un aliment, un fruit, un légume, ou un animal un peu inhabituel, un peu extraordinaire, que tu as déjà mangé ? lui (en pointant son voisin), il a déjà mangé du requin ↑ (7s), ou un fruit ou un légume un peu spécial, que tu ne trouves pas ici en France ? (5s), hier on a parlé de gombo ! moi je n'ai jamais mangé de gombo !
G04	ah ouais ?
E	non, je ne sais pas le goût que ça a, c'est sucré ? (…)
E	alors moi j'ai déjà mangé du tô aussi !
G04	oh là, tô, on mélange avec le gombo, parce que ça c'est chez nous beaucoup !
E	alors est-ce que tu peux expliquer ce que c'est le tô ?
G04	le tô on fait, par exemple, avec le manioc ou soit euh farine...
E	avec de la farine de manioc/ (…)

[16] Annexe 5 - Transcription complète extrait 3 - Les plats traditionnels : le tô

G04	voilà ! on fait une farine et tout, on fait de *l'akéké* même avec ! vous connaissez *l'akéké* ?
G02	*akéké* !
E	c'est quoi l'*akéké* ?
G04	*l'akéké*, on mange avec le poisson comme ça
G02	avec banane plantin, on mange avec. (…)
E	et avec la farine de manioc ?
G05	ça Bangladesh beaucoup, comme ça ! comme ça grande... (fait un geste avec ses doigts)
G02	oui, oui, oui, oui ::::: c'est ça, c'est vrai. xxx (…)
E	mais alors c'est sucré ?
G04	non, il y a les tô qui sont sucrés, il y a les tô qui sont…
E	il y a des tô sucrés, il y a des tô salés, et alors ça a le goût de quoi... du riz ?
G04	de quoi ? non
E	et la texture, c'est un peu comme de la gélatine, la texture c'est un petit peu spécial
G04	ah la sauce du tô là ! on fait avec gombo, tu vois !
E	on fait du tô avec de la sauce gombo, d'accord, bien !

Le début de l'extrait montre d'abord l'échec d'un échange avec un apprenant (G06), qui n'a visiblement pas compris la consigne. Cela peut s'expliquer par une formulation des questions trop complexe et peu adaptée au niveau de l'apprenant. Suite à cet échec, je choisis d'orienter l'échange vers le reste du groupe. Cette réorientation fonctionne puisqu'un étayage important se met rapidement en place avec l'apprenant G04. Cet étayage se traduit par de nombreuses reprises, pour permettre une meilleure intercompréhension au niveau du groupe. L'apprenant prend alors progressivement plus confiance en lui et il intervient plus longtemps, afin d'expliquer un sujet en lien avec sa culture d'origine qu'il souhaite partager. Les apprenants peuvent donc parfois reprendre le rôle de vecteur d'information initialement détenu par l'enseignant. Cette prise de parole de l'apprenant encourage également d'autres apprenants à intervenir, car eux aussi se sentent concernés par le sujet évoqué. Cette situation conduit à une plus grande diversité dans la direction des échanges, qui ne sont plus uniquement dirigés vers l'enseignant.

A la fin de l'extrait on peut remarquer que certains apprenants, par manque d'assurance à l'oral, ont tendance à orienter leur propos vers l'enseignant, en quête d'un feedback positif. Le rôle d'évaluateur de l'enseignant, perçu comme la référence dans le domaine linguistique, demeure donc important pour certains d'apprenants en insécurité linguistique. Dans une démarche de différenciation pédagogique, l'enseignant doit savoir corriger les erreurs des apprenants sans trop interférer dans la progression thématique.

L'analyse des temps de parole (Figure 3) souligne une répartition plutôt équitable entre les apprenants et moi-même. La direction des échanges est également assez équilibrée, même si elle est légèrement en ma faveur. Cette situation s'explique par la nature du thème évoqué, la nourriture, qui est souvent l'occasion pour les apprenants de partager des éléments culturels à forte valeur identitaire. En l'occurrence, le sujet évoqué, le manioc, renvoie à la gastronomie et la culture de plusieurs apprenants d'origine très différente. En multipliant les interventions, j'ai permis un étayage réussi avec plusieurs apprenants mais mes prises de parole ont parallèlement limité les possibilités d'échanges entre eux uniquement et donc les opportunités de co-construction.

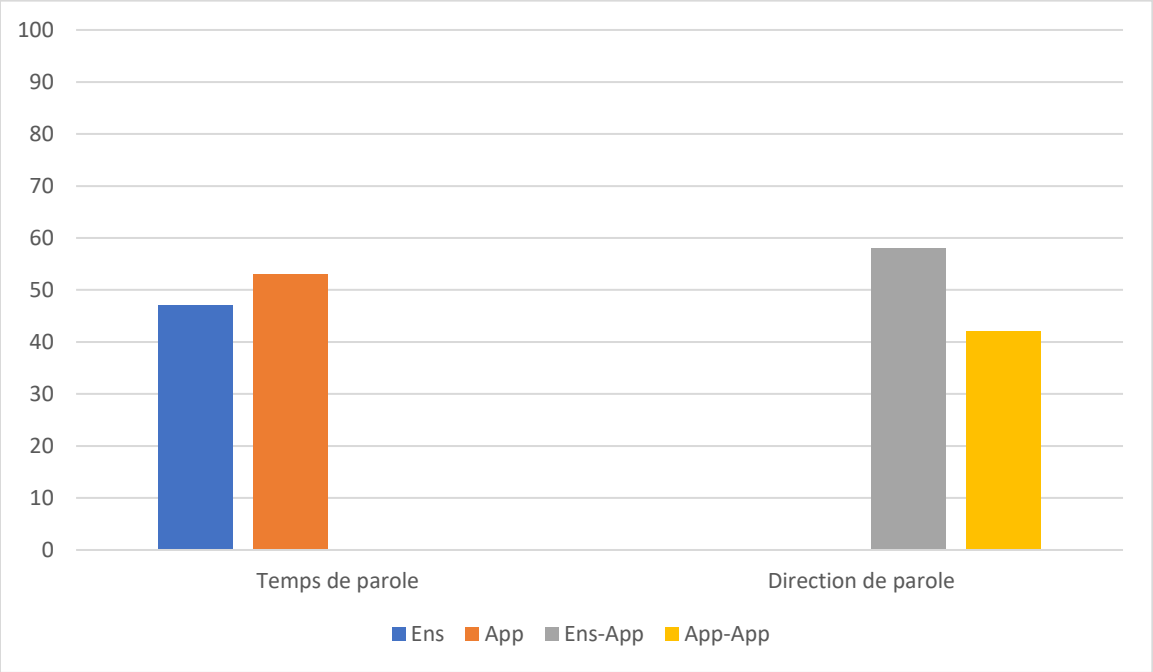


Figure 3: Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 3

4. Extrait 4.a : Les nouvelles technologies – l'argumentation

Cet atelier de conversation, auquel neuf apprenants participent, s'inscrit dans une séquence sur l'argumentation. Suite à un remue-méninge (*brainstorming*) effectué en début de séance avec l'ensemble du groupe sur leurs représentations au sujet des nouvelles technologies, l'enseignante rappelle brièvement les consignes concernant l'activité proposée, sous forme de mini-débats. Cet atelier a été réalisé dans la salle de classe habituelle sans que les apprenants ne soient réunis en cercle.

Intervenants

E : enseignante-tutrice

G01 : apprenant bangladais

G03 : apprenant tunisien

G04 : apprenant guinéen

G06 : apprenant albanais

E	alors là on travaille sur l'argumentation, je donne ::: mon avis, c'est-à-dire je donne mon opinion, je suis pour ou je suis contre ! c'est ce qu'on a mis en place hier, hein ? C'est pour ça qu'on fait cet exercice-là à l'oral, tout ce que vous m'avez dit là, est-ce que vous pensez que toutes ces technologies sont utiles ? //
G06	c'est quoi utile ?
E	alors c'est quoi 'utile' ?
G03	utilisé //
G01	utilisé, comme ça //
G04	important, non ?
E	oui, 'utile' c'est important, on en a VRAIMENT VRAIMENT besoin
G04	oui madame
E	on a besoin des jeux vidéos ? on a besoin d'une montre avec un téléphone ?
G04	mais madame, moi je suis pour je suis contre !
E	alors il faut, il faut dire pourquoi ? pourquoi tu es pour ?
G04	je suis 'pour' d'abord, parce que le téléphone c'est important, tu vois, dans la société, à travers le téléphone, tu pourras euh… communiquer avec des gens
E	Exactement

On remarque dans cet extrait que la réorientation de la direction de l'échange par l'enseignante ne conduit pas les apprenants à construire l'échange ensemble mais plutôt à répondre directement à ses questions, en s'appuyant sur du lexique connu. Ce court extrait permet de rendre compte de l'importance du rôle de l'enseignante dans la relation didactique, en tant que vectrice de savoirs sur un sujet complexe et en tant qu'animatrice dans la direction des échanges.

L'analyse du graphique ci-dessous (Figure 4) souligne le monopole important du temps de parole de l'enseignante. Les échanges sont eux intégralement dirigés vers l'enseignante, en raison du rôle d'animatrice qu'elle occupe dans ce texte. On peut penser que l'absence d'interventions de la part d'une majorité d'apprenants vient de la difficulté de l'activité en lien avec la séquence : argumenter à l'oral demeure un exercice difficile pour des apprenants débutants en langue étrangère. En tant qu'animatrice, l'enseignante doit faire preuve de créativité et s'adapter au niveau des apprenants qui forment le groupe. Elle doit aussi veiller à ce que la parole ne soit pas monopolisée par un ou deux apprenants seulement, ce qui pourrait nuire à la réussite de l'atelier de conversation en se convertissant en un simple dialogue entre deux personnes.

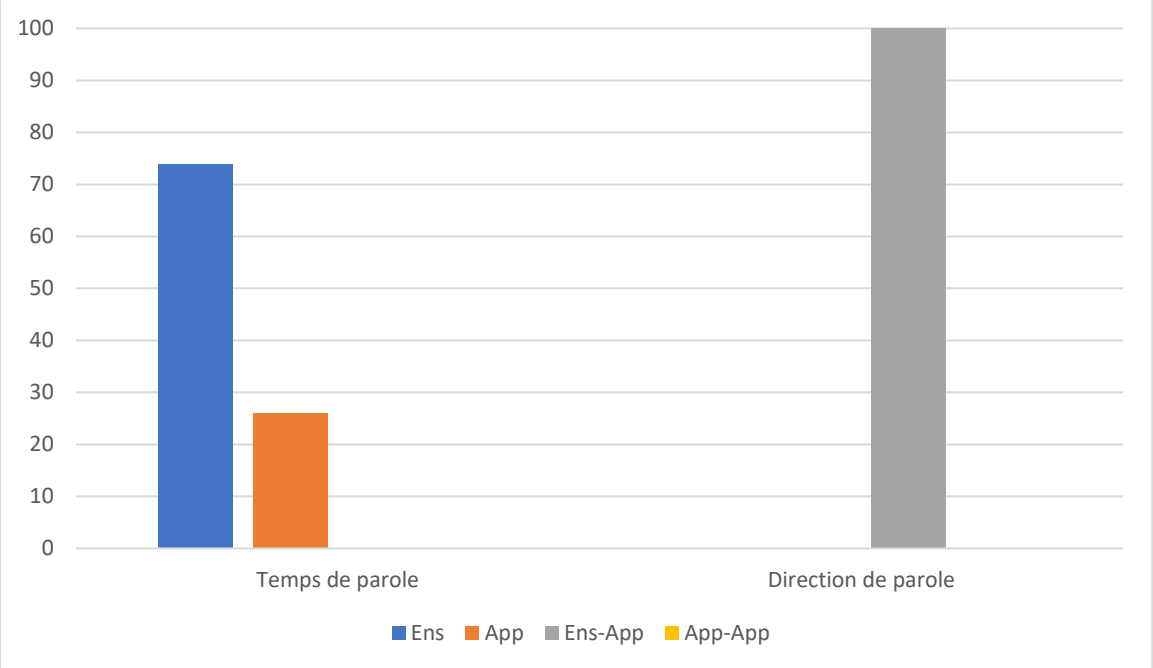


Figure 4 : Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 4.a

5. Extrait 4.b : Les nouvelles technologies – le scanner

Cet extrait est issu du même atelier que l'extrait précédent. Après avoir échangé avec un apprenant au sujet des téléphones portables, l'enseignante tente de relancer la dynamique des échanges avec le reste du groupe.

Intervenants

E : enseignant

G03 : apprenant tunisien

G06 : apprenant albanais

E	qu'est-ce qu'il y a encore qui vous semble encore utile, on a vraiment besoin ?
G06	la pilule avec caméra madame....
E	la pilule avec la caméra.
G06	ouais c'est très bon ça
E	alors pourquoi tu penses que c'est très bon ça ?
G06	tu peux voir mais euh... tu ouvres pas ton ventre mais tu vois comme ça, c'est plus facile (en montrant son ventre)
E	oui, c'est plus facile
G06	c'est très facile
E	et puis pour celui qui est malade ? (en regardant le reste du groupe)
G03	'scanner' madame
E	oui comme les scanners, oui
G06	comme les scanners, ouais
G03	projecteur aussi
G06	nan, projecteur c'est comme ça (en pointant le doigt vers le plafond de la salle) !
G03	ah oui, si y'a pas électricité ça marche pas

Ce deuxième extrait met en valeur une courte séquence d'étayage entre l'enseignante et l'apprenant G06, qui s'appuie sur des gestes pour développer son propos. En relançant l'échange de manière ouverte, l'enseignante permet à un autre apprenant (G03) d'intervenir

alors qu'il n'avait pas encore participé à la conversation. A la fin de l'extrait, la deuxième intervention de cet apprenant est corrigée par son camarade qui prend donc le rôle d'évaluateur et de vecteur d'information en lui indiquant par la gestuelle le lien entre sa proposition et l'objet concerné. Cet exemple met en évidence que l'usage du non-verbal dans la communication demeure un élément essentiel dans la construction des échanges en langue étrangère, comme le souligne Dabène qui précise « *qu'un bon nombre d'opérations peuvent se traduire par des manifestations non verbales* » (1984 : 43).

Au cours de cette séquence, comme le souligne le graphique ci-dessous (Figure 5) le temps de parole est réparti de manière équitable entre l'enseignant et les apprenants. L'enseignante, qui multiplie les questions à destination du groupe, conserve le monopole dans la direction des échanges, les apprenants préférant lui répondre directement.

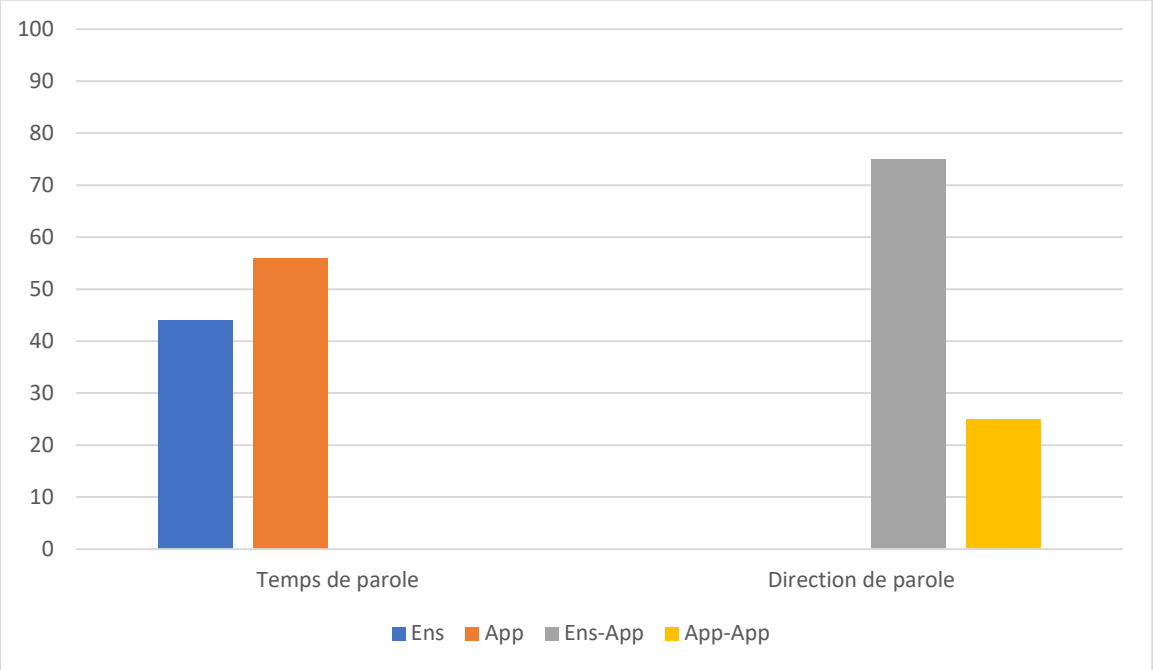


Figure 5: Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 4.b

6. *Extrait 5 : Est-ce que l'homme va habiter sur la Lune ?*

Un nouvel atelier en lien avec la séquence sur l'argumentation a été proposé à neuf apprenants du Groupe 1. La thématique de cet atelier s'est orientée vers l'espace et la vie sur la Lune. L'enseignante a initié un débat sur le sujet pour savoir si eux-mêmes aimeraient

habiter sur cette planète et de le justifier. Elle s'est appuyée pour cela de photos numériques issues du site internet de la NASA projetées sur le mur de la classe.

Intervenants

E : enseignante-tutrice

G03 : apprenant tunisien

G04 : apprenant guinéen

G05 : apprenant bangladais

E	vous n'avez pas peur ? (…) qui est-ce qui aurait peur ? (…) moi j'aurais peur !
G03	pour aller où madame ?
E	pour monter dans la fusée, aller dans l'espace. J'aurais trop peur de ne jamais revenir
G04	madame, on est protégé
E	on est protégé, peut-être
G03	et s'il tombe ?
E	et oui des fois il y a des accidents ! est-ce que vous savez qu'il y a eu un accident il n'y a pas longtemps ?
G05	je pense, ça fait deux semaines madame, euh… euh... *askident* chinois, ils ont envoyé là-bas sur l'année, euh la nuit… le nez… après ils sont perdiou, contrôle il est perdiou, après il est tombé en India, la mer
E	c'est ça, oui, les chinois qui avaient envoyé une fusée et puis un morceau qui est retombé et on ne savait pas trop s'il allait retomber dans une ville, dans le désert, dans la mer ! il est tombé pas loin de l'Inde, donc effectivement, il peut y avoir des accidents !

On peut remarquer dans cet extrait l'absence d'intervention de la part de l'enseignante lors de la prise de parole de G05, qui ne parvient pas à prononcer correctement 'la Lune', mais qui poursuit son propos. Cette absence de correction se justifie dans ce cas-là afin de ne pas freiner l'apprenant dans son discours, relativement laborieux mais qui reste compréhensible dans son ensemble. Après avoir validé cette intervention, elle reformule son idée en la complétant pour encourager d'autres apprenants à intervenir.

On peut constater que même sur un sujet relativement complexe pour des apprenants de niveaux A1.1 à A2, les échanges peuvent être détaillés et approfondis avec ceux qui osent s'exprimer. L'enseignante doit faire preuve d'imagination et s'adapter face aux nouvelles idées des apprenants pour développer la thématique de l'échange dans une perspective d'étayage. On observe sur le graphique ci-dessous (Figure 6) qu'il n'y a pas de réel monopole du temps de parole de l'enseignant, ce qui peut constituer un facteur de réussite de l'étayage.

L'implication des apprenants dans la conversation dépend d'abord de l'intérêt qu'ils portent au sujet traité et du type d'activité choisi. Même si le sujet ne semble pas à première vue en lien direct avec le quotidien des apprenants, il s'agit d'un thème régulièrement évoqué dans les médias et qui implique une forme d'imaginaire individuel et collectif. Tous n'ont pas été en mesure d'intervenir de la même manière, mais en sollicitant d'abord les apprenants les plus volontaires, d'autres qui s'étaient montrés plus discrets lors des ateliers précédents, sont ensuite parvenus à échanger leurs points de vue avec le groupe.

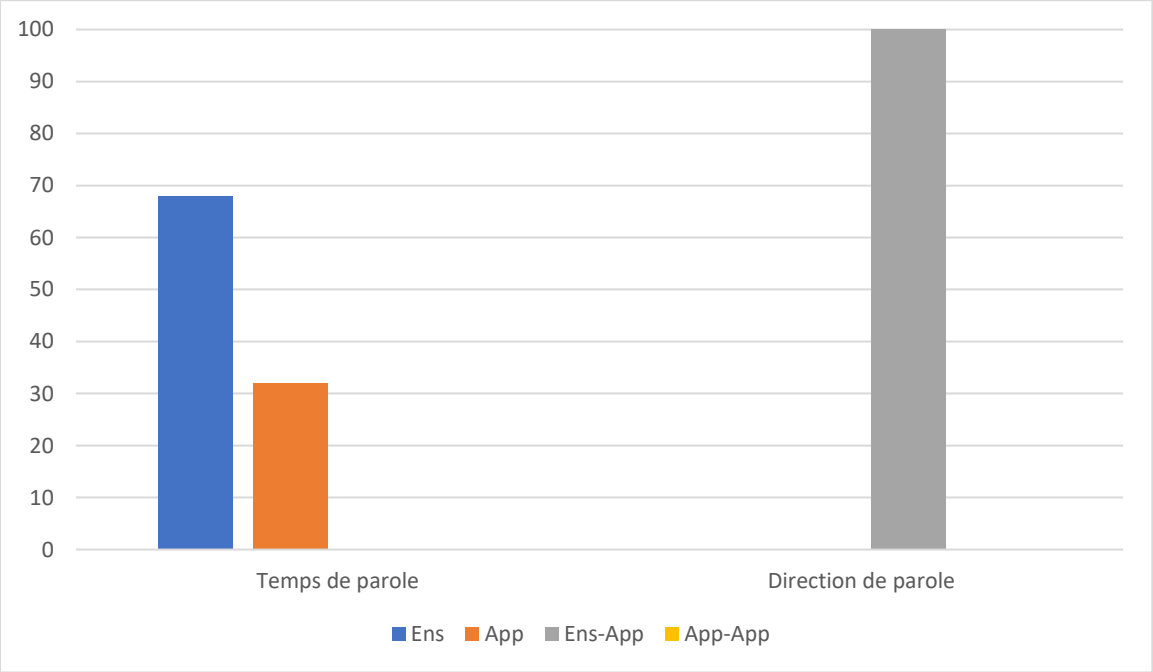


Figure 6 : Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 5

Chapitre 2. Ateliers de conversation avec le Groupe 2

Les extraits analysés dans ce chapitre concernent des enregistrements issus des ateliers réalisés avec le Groupe 2, qui se compose d'apprenants de niveau A1 à B1. Ces apprenants ont globalement un bagage scolaire plus solide que les apprenants du Groupe 1. Ils évoluent également dans un environnement extra-scolaire plus stable, pour la plupart avec leurs familles. Comme pour l'autre groupe, ils découvrent le principe des ateliers de conversation en classe.

1. Extrait 1 : Le mot interdit

Lors de cet atelier, qui se déroule dans la salle de classe, plusieurs apprenants sont arrivés en cours de route. Le groupe final se compose de treize apprenants. La thématique choisie est axée sur l'alimentation. Après avoir montré grâce au projecteur plusieurs images de plats traditionnels de la cuisine française, chacun des apprenants doit présenter un plat traditionnel de son pays. Ils sont tous répartis en cercle au milieu de la classe.

Intervenants

E : enseignant

F02 : apprenante albanaise

F03 : apprenante brésilienne

E	alors qu'est-ce qu'on trouve en Albanie ?
F02	euh... en Albanie, il y a une plat typique de ma ville, il s'appelle *fli,* c'est facile pour faire mais pour faire ça, tu dois durer 5 heures parce que...
E	ça prend 5 heures
F02	oui, ça te prend 5 heures pour faire, ou plus beaucoup, on sait pas jamais, tu prends du farine, du l'eau, du euh...
E	de la farine, de l'eau
F02	oui de la farine, du l'eau, du sel, du beurre, du crème fraiche, tu mélanges ensemble, tu fais comme du crêpe, comme le truc du crêpe comme ça, tu prends... comment ça

	s'appelle le truc ? je sais pas comment ça s'appelle ! c'est une grand plat, on prend pas le fourchette mais l'autre truc, pour manger des soupes, c'est quoi ?
F03	cuillère
F02	oui c'est ça, on prend ça, on prend le truc là, pour faire ça, on doit faire un grand feu, et y'a une truc qui euh....
E	alors le 'truc', on ne sait pas ce que c'est ! on oublie 'truc' ! c'est un mot interdit maintenant ! (rires dans la classe), on est ici pour un atelier de conversation, mais si moi j'utilise tout le temps le mot 'truc', on ne va rien comprendre !
F02	oui mais je sais pas dire !
E	mais si tu ne sais pas le dire, alors essaye de l'expliquer ! est-ce que tu parles d'un instrument ? d'un fruit ? d'un légume ? je pense que tu as le vocabulaire pour expliquer !
F02	c'est dur d'expliquer !
E	mais vous êtes là pour ça !
F02	j'y arrive pas...
E	alors moi, voilà ce que j'ai compris, il faut 5 heures, tu fais comme de la pâte à crêpes mais ce n'est pas de la pâte à crêpes
F02	Oui, après, il faut prendre le grand plat comme pour faire la pizza ou des choses comme ça, tu mets dans le feu, ça va être trop, très chaud, tu ne touches pas jamais le truc... non le euh… casserole, parce que ça...
E	ça peut brûler !
F02	oui, c'est ça, après tu peux laisser trente minutes, comme ça il va être plus froid, et tu peux manger avec ce que tu veux, du yaourt, du fromage, mais dans ma famille on préfère manger comme ça

Dans cet extrait, l'apprenante F02 tente de décrire la recette d'un plat typique de son pays. A cet instant, l'apprenante occupe la fonction de vectrice d'informations, en renseignant le groupe sur un sujet dont elle est experte. Mais après avoir utilisé le terme 'truc' plusieurs fois en quelques phrases, je lui explique que son intervention manque de clarté et je l'encourage à utiliser un lexique différent. Pour cela, je décide d'imposer une liste de mots que les apprenants doivent éviter d'utiliser en les écrivant au tableau. Cette liste de 'mots interdits' a pour objectif principal de les inciter à trouver des alternatives, soit par eux-mêmes

soit avec l'aide des autres apprenants. Cette initiative a d'abord surpris certains d'entre eux mais tous les membres du groupe, dont l'apprenante mentionnée dans l'extrait, ont rapidement intégré cette nouvelle règle. Cette nouvelle consigne improvisée a été source d'humour quand l'apprenante a réemployé le terme, trente secondes seulement après mon intervention. Les apprenants ont ensuite veillé à expliquer le concept aux nouveaux arrivants et se sont appliqués à relever chaque occurrence d'un mot interdit dans le discours de l'autre et même à s'autocorriger dans certains cas. On peut ajouter que ce rituel, accepté par le groupe, a été appliqué tout au long des ateliers suivants.

La mise en place de nouvelles consignes a encouragé l'apprenante à utiliser d'autres moyens pour développer son discours, notamment en s'autocorrigeant. Dans le graphique ci-dessous (Figure 7), cet étayage se caractérise par une situation de quasi-monopole du temps de parole de l'apprenante et des échanges largement orientés vers les autres apprenants. On peut donc considérer cet étayage comme réussi.

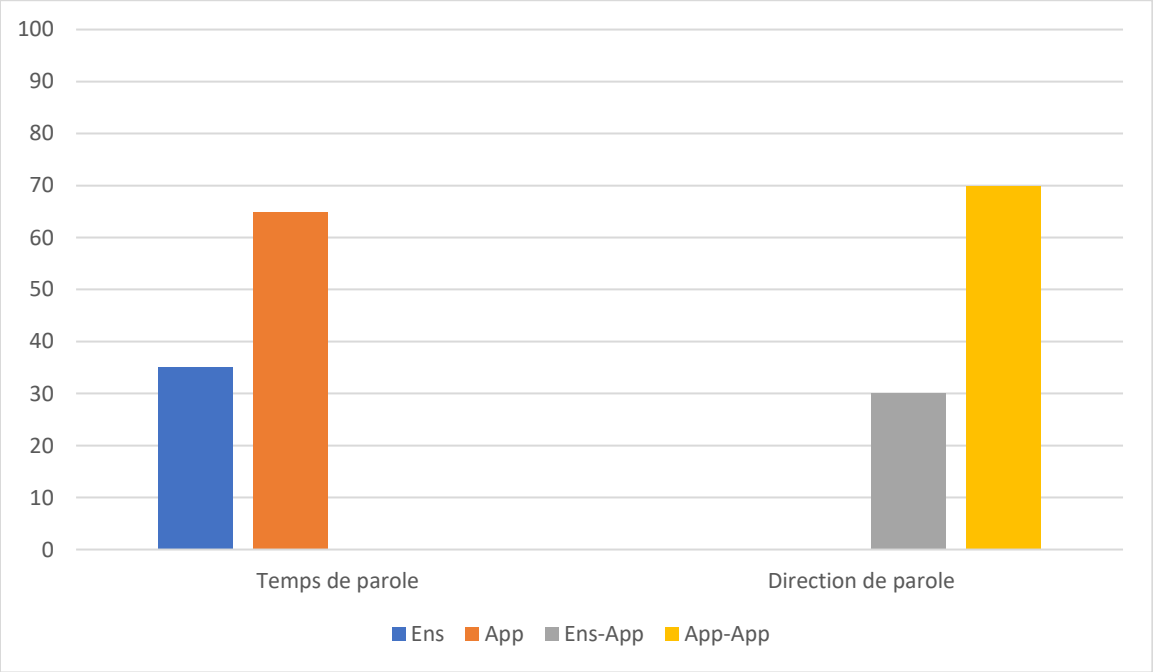


Figure 7: Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 1

2. Extrait 2 : Les plats traditionnels – la salade de pommes de terre

Dans cet extrait issu du même atelier que le précédent, une autre apprenante intervient pour décrire un plat traditionnel de son pays. La direction de cet échange, d'abord orientée vers l'enseignant va progressivement se tourner vers d'autres apprenants qui s'impliquent dans la conversation, suite à une situation d'incompréhension.

Intervenants

E : enseignant

G01 : apprenant bangladais

F01 : apprenante iranienne

F02 : apprenante albanaise

E	et toi, est-ce que tu as un plat typique à nous présenter ?
F01	c'est une salade qui s'appelle *olibia*, il y a des pommes de terre, des saucisses, des petits pois, de la mayonnaise //
E	est-ce que tout le monde voit ce que c'est les petits pois ?
G01	oui
F02	oui c'est vert ! moi j'adore ça !
E	et les pommes de terre aussi ?
F01	oui
E	on peut aussi dire patates
F01	::: c'est une salade il y a des pommes de terre et des petits pois, c'est simple //
G01	après on mange comme ça ?
F01	ouais
G01	on mange comme ça pommes de terre ?
F02	non ! (rires)
F01	non, c'est une salade ! ça veut dire que c'est tout mélangé ensemble !
G01	mais pommes de terre on mange comme ça ?
F02	non, euh...
F01	attends, c'est une salade ! ça veut dire que tu vas mélanger tout ensemble !
E	peut-être qu'il ne comprend pas le mot 'salade' ?
G01	oui, j'ai compris 'salade' ! mais 'pommes de terre' ?

F01	mais la pomme de terre comme ça, tu peux pas manger, ça fait mal ! il faut cuire !
E	les pommes de terre crues, c'est toxique !
G01	c'est comme le pomme ?
E	généralement les pommes de terre on les fait bouillir avec de l'eau chaude, la pomme c'est autre chose, c'est un fruit
G01	ah ok, oui, ok

Dans cet extrait, le temps de parole est dominé par les apprenants, tout comme la direction des échanges comme le montre le graphique ci-dessous (Figure 8). On peut également remarquer que celle-ci évolue à mesure que les interactions progressent. D'abord axée vers l'enseignant, elle s'oriente ensuite vers les autres apprenants. Au début de l'échange, j'interroge l'apprenante au nom du groupe, en parlant à la 1ère personne du pluriel, pour l'inciter à s'exprimer vers les autres interlocuteurs et ainsi capter leur attention. En interrogeant le reste du groupe à propose d'une unité lexicale (petits pois), je tente d'impliquer tous les apprenants à la conversation. L'intervention de l'apprenant G01 souligne une incompréhension de l'unité lexicale 'salade de pommes de terre', qui fait réagir deux apprenantes qui tentent de lui faire comprendre l'expression. Afin d'appuyer leurs propos, je décide de donner une explication supplémentaire, afin d'éviter toute confusion, avant de clore l'échange. On peut supposer que l'absence d'intervention des autres apprenants dans la conversation traduit un manque d'assurance pour s'exprimer à l'oral au sein du groupe, par insécurité linguistique. Cet échange montre donc qu'il faut encourager la personne qui parle à s'exprimer vers les autres, afin de susciter la réaction des autres apprenants. Il faut aussi parfois apprendre à se mettre en retrait afin de permettre aux apprenants de jouer le rôle de transmetteurs de savoirs tout en conservant son rôle d'animateur pour permettre aux apprenants d'échanger entre eux dans de bonnes conditions.

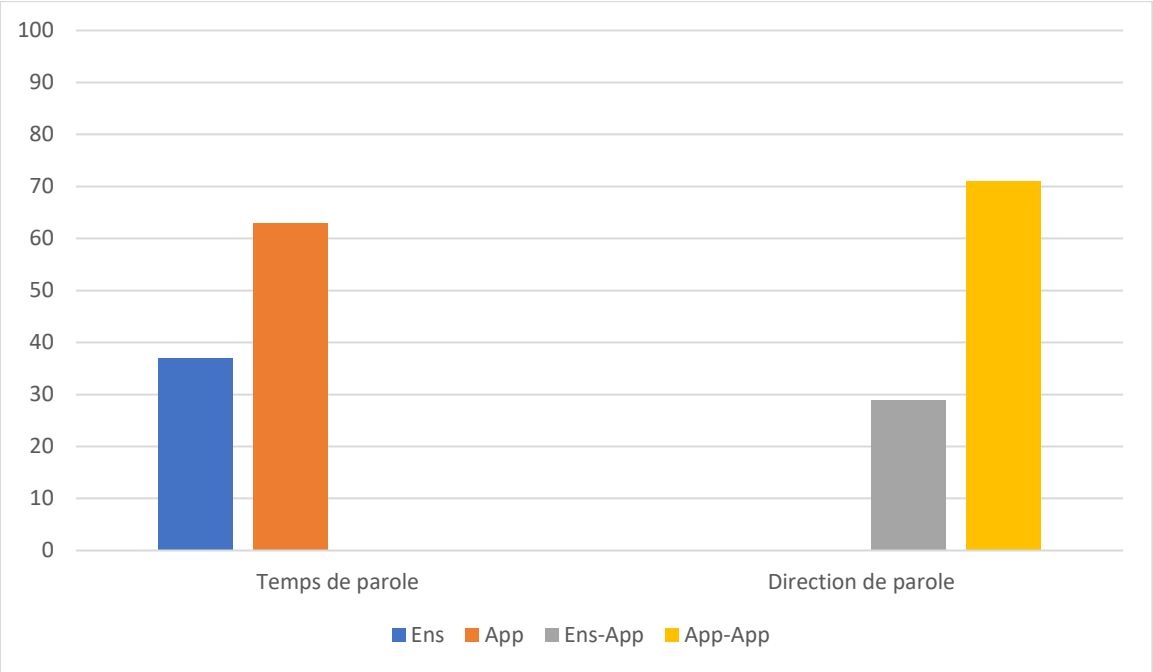


Figure 8: Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 2

3. *Extrait 3 : La sécurité routière - le Permis E*

Pour cet atelier, huit apprenants étaient présents, assis en cercle dans la salle de classe. Suite au visionnage d'un clip de prévention routière sur la pratique du vélo en zone urbaine, un débat a été initié au sein du groupe sur l'âge légal pour obtenir le permis de conduire dans le pays de chacun des apprenants à l'atelier.

Intervenants

E : enseignant

G01 : apprenant bangladais

G02 : apprenant syrien

G05 : apprenant turc

F01 : apprenante iranienne

G05	dix-huit juste voiture...
E	oui :::
G05	vingt euh... (en baissant la voix) voiture, moto, bus

F01	vingt ?
E	et la moto, c'est à quel âge ?
G05	Vingt
E	vingt ans, ok
G05	c'est… non E. dix-huit B. vingt E ! ... permis E !
E	permis E ? qu'est-ce que c'est le permis E ? (rires dans la classe) essaye de réexpliquer ! ... alors, la voiture, c'est à dix-huit ans ?
G05	Oui
E	le bus, vingt ans ?
G05	Oui
E	et la moto ? (rires dans la classe) ... la moto c'est seize ou dix-huit ?
G05	moto euh... moto, voiture, pas même
E	c'est pas la même chose. (après un léger moment de flottement, G05 échange avec G02 en langue turque de leur côté)
F01	je pense qu'il voulait dire que c'est la même chose
G01	non c'est pas la même, bus c'est vingt ans, voiture c'est dix-huit ans, et moto, n'importe qui
F01	n'importe qui ? mais attends, par exemple quelqu'un qui a deux ans comme ça, c'est pas possible ?
E	il faut lui reposer la question si on n'a pas bien compris ? est-ce que G02 toi, tu as mieux compris ?
G02	il a dit il y a deux permis, permis E et permis B
E	permis E c'est quoi ? c'est le vélo ?
G05	permis E, toute
E	tous les moyens de transports ? et le permis B ?
G05	et permis B, juste voiture … électrique
E	ah ok !

Cet extrait souligne la difficulté dans la construction des échanges avec des apprenants de niveaux hétérogènes. On observe ici une tentative d'étayage avec un apprenant (G05) d'un niveau plus faible que le reste du groupe. Suite à une certaine incompréhension au départ, j'ai essayé d'aider l'apprenant à reformuler son propos mais cela s'est traduit par un échec. Les interventions d'autres apprenants n'ont pas non plus permis à l'échange de progresser.

Pour ne pas rester bloquer, j'ai proposé à un apprenant de traduire la question. Dans certains cas, les tentatives d'étayage de la part de l'enseignant ou de co-construction venant d'autres apprenants n'aboutissent pas. Il faut donc s'adapter et trouver d'autres moyens, comme une langue source commune par exemple, afin de développer l'échange. Dans le graphique ci-dessous (Figure 9), on observe ici une répartition plutôt équitable du temps de parole mais une direction des échanges orientée vers l'enseignant.

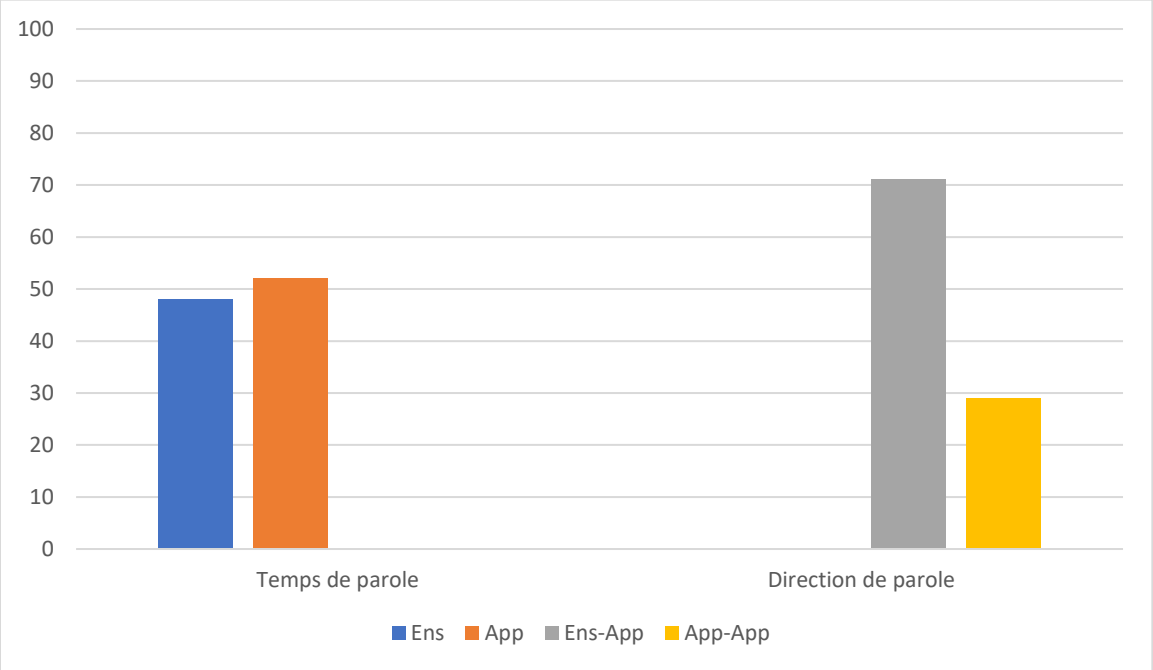


Figure 9: Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 3

4. Extrait 4 : Le jeu Ni oui/Ni non

La dimension ludique des ateliers de conversation favorise la curiosité et donc l'intérêt des apprenants. Pour que l'ensemble du groupe s'implique, et dans une démarche de différenciation pédagogique, il est important de varier le type d'activités proposées. J'ai donc proposé pour cet atelier d'initier les huit apprenants du groupe au jeu du 'Ni oui/Ni non', en ayant choisi les mots à trouver à l'avance. Ils étaient assis en cercle dans la salle de classe.

Intervenants

E : enseignant

F01 : apprenante iranienne

F03 : apprenante brésilienne

G02 : apprenant syrien

G05 : apprenant turc

E	alors, je vais intégrer une nouvelle règle... chacun imagine une balle de tennis ou de football et on pose une question à tour de rôle, parce que sinon après c'est trop le bazar, (je me tourne vers l'apprenant G05) alors, c'est pour toi ! (je fais un geste avec les bras pour lui lancer une balle imaginaire)
G02	(faisant un geste pour attraper une balle) euh...il est noir ?
F03	peut-être... ça dépend
E	alors ? une nouvelle question ? à qui tu lances la balle ? (je me tourne vers G05 qui vient de recevoir la balle), c'est quoi ta question ?
G05	c'est poulet ?
F03	pas du tout
E	alors il faut poser une question plus générale ! ... c'est un animal sauvage... tu peux poser une question sur la taille de l'animal par exemple ?
G05	euh...
F03	il est grand, il est petit… (5s)
E	essaye de poser la question
G05	question ?
F01	l'animal il est grand, il est petit ?
E	(en s'adressant à G02) tu veux l'aider ?
G05	(me regardant) il est grand ?
E	ce n'est pas à moi qu'il faut poses la question !
F03	ça dépend, mais euh… je pense il est grand
E	bien :::: alors tu peux lancer le ballon à qui tu veux, pour une nouvelle question !

Pour cet atelier, j'ai introduit une nouvelle règle afin de mieux répartir la direction des échanges, grâce à une balle imaginaire. Cette forme ludique et originale a été rapidement comprise et acceptée par l'ensemble du groupe, y compris par les apprenants débutants. Pour faciliter la compréhension des consignes, j'ai décidé avant de démarrer cet atelier, de les expliquer à l'oral et de les noter au tableau pour permettre à tous les apprenants de participer à l'atelier prévu. Cet extrait souligne une tentative de co-construction entre les apprenants.

Les hésitations de l'apprenant G05 s'explique par une insécurité linguistique : il n'a pas osé dire qu'il n'avait pas compris la consigne. Le déséquilibre dans la répartition du temps de parole du graphique ci-dessous (Figure 10) s'explique par l'énoncé relativement long de la consigne au départ. On observe une répartition plutôt équilibrée dans la suite de l'extrait. On peut voir enfin que l'introduction de cette nouvelle consigne a permis d'orienter la direction des échanges vers les apprenants eux-mêmes.

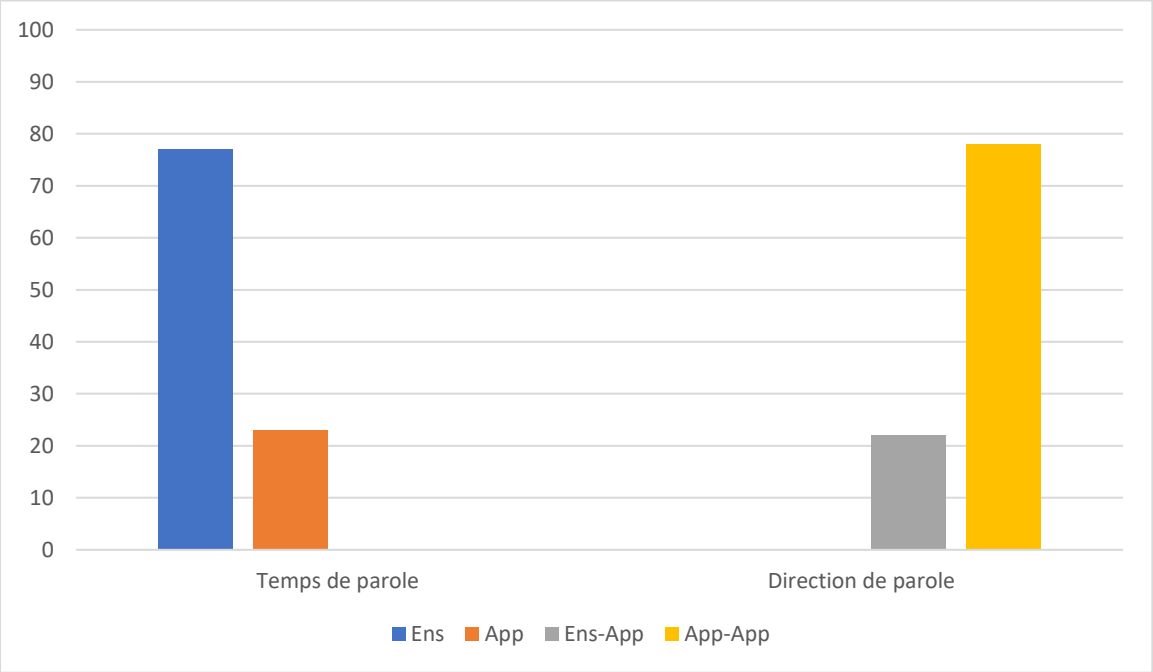


Figure 10: Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 4

5. *Extrait 5 : Présenter un article de journal*

Lors d'une séquence sur l'argumentation, il a été demandé aux apprenants de sélectionner en amont un article de journal pour le présenter brièvement au reste de la classe pendant l'atelier de conversation. Les articles étaient issus de plusieurs numéros du quotidien pour enfants 'Mon Petit Quotidien'[17], journal qui traite de manière succincte trois ou quatre

[17] Annexe 3 : Première page du journal pour enfants 'Mon Petit Quotidien' du 03 Mai 2021

thèmes chaque jour sur deux doubles pages. Chaque jeune avait pour tâche de préparer en amont sa propre présentation au CDI du lycée.

Intervenants

E : enseignant

F01 : apprenante iranienne

F02 : apprenante albanaise

F03 : apprenante brésilienne

F06 : apprenante italienne

G01 : apprenant bangladais

G04 : apprenant bangladais

E	alors vas-y ! moi je connais mais aujourd'hui c'est un atelier de conversation donc c'est à vous de parler !
F06	ça c'est un animaux
E	un animal, oui
F06	un animal, sous la terre
E	Oui, il est grand il est petit ?
F06	il est petit
E	il a des bras ? il a des pieds ? (certains apprenants s'agitent)
F06	non, il a … je ne sais pas
E	alors, il est petit, mais il est de quelle couleur ?
F06	il est blanc… ou marron
E	il a des yeux ?
F06	Non
E	il n'a pas de bras, il n'a pas de pattes, comment il fait pour se déplacer ? pour se déplacer ?
F06	avec le corps
E	avec le corps, ouais, et qu'est-ce qu'il mange ?
F06	euh… herbe
E	oui ::: qu'est-ce qu'il peut manger d'autres ?
G01	il habite sur euh…

G04	sur la terre
G01	un peu des trois... trous, comme des trous
F03	moi j'aime pas ça
G04	comme serpent
F01	ça ressemble à un petit serpent !
F02	ah :::: je sais ! G*usano* ! Ewww !
G04	attrapez poisson ! poisson ! f*ishing* monsieur ! f*ishing* ! (agitation de la classe)
E	(se tournant vers G02) alors, tu avais une idée, dis-le à tout le monde !
G04	comme *'fishing'* !
F03	comme la pêche
F02	pour la pêche
G04	comme pêcher ver, après comme ça (mimant le geste de mettre un ver sur un hameçon), bien manger poisson
F01	c'est le plat préféré d'oiseaux
F02	ah oui ! et des poissons aussi !
G04	oui beaucoup oiseaux aimer ça !
E	donc on dit un verre de terre
G01	ah ouais, il a pas de pieds, il a pas de bras, il a juste son corps
E	il a juste son corps, oui, il y a plusieurs espèces de ver, bien, très bien, bravo

Suite à la prise de parole d'un apprenant, j'ai réalisé une brève parenthèse grammaticale pour expliquer à l'ensemble du groupe le sens de certains mots homophones de la langue française (vert/vers/verre). C'est à ce moment qu'une apprenante très réservée est intervenue pour expliquer le sens du mot 'ver de terre'. Grâce à plusieurs questions et reprises, j'ai participé à la construction de son propos afin qu'elle aide les autres apprenants à trouver le sens du mot recherché. Cette séquence d'étayage a permis l'émergence d'une longue et riche séquence de co-construction entre les apprenants. Le rôle de l'enseignant dans ce cas-là consiste, en tant qu'animateur, à veiller à conserver une distribution des échanges la plus harmonieuse possible pour que tous les apprenants puissent intervenir.

L'analyse du graphique ci-dessous (Figure 11) indique une répartition équitable dans la répartition du temps de parole et dans la direction de la parole. Mais si on regarde plus en détails l'extrait, on peut noter que la direction des échanges est d'abord focalisée sur moi,

puis s'oriente presque uniquement vers les apprenants pendant la séquence de co-construction. De même, mon temps de parole se réduit à partir du début de la séquence de co-constructions.

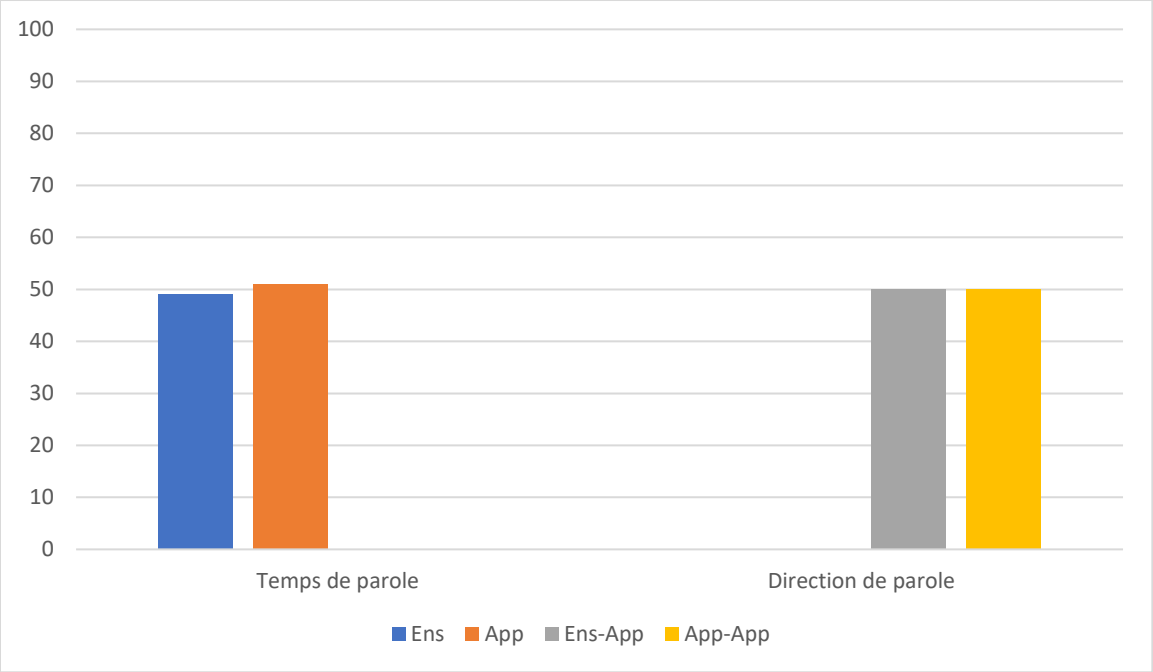


Figure 11: Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 5

Chapitre 3: Thématiques clés dans les entretiens et réponses aux questionnaires

L'analyse des réponses obtenues suite aux questionnaires que j'ai soumis aux apprenants[18] souligne qu'ils ont globalement apprécié de pouvoir participer aux ateliers de conversation. Dans leurs commentaires, ils insistent sur leur sentiment d'avoir progresser dans leur capacité à s'exprimer à l'oral en français, notamment par l'apprentissage de nouveaux éléments lexicaux. Ils mettent aussi en avant la diversité des activités proposées, et tout particulièrement les mini-débats, notamment les apprenants du Groupe 2. Selon eux, les

[18] Annexe 6 - Traduction des réponses aux questionnaires retournés par les apprenants

ateliers ont aussi permis d'instaurer une ambiance joyeuse et détendue dans le groupe. Enfin, ils ont apprécié de pouvoir découvrir de nouveaux éléments culturels qui pourront leur être utile au quotidien.

Les entretiens semi-directifs réalisés successivement auprès de la responsable du CASNAV, de la coordinatrice des UPE2A et de ma tutrice de stage m'ont permis de mettre en évidence certains points communs sur le thème de la différenciation pédagogique. Elles reconnaissent d'abord qu'il s'agit d'un vaste sujet qui regroupe des réalités multiformes. Elles considèrent aussi l'hétérogénéité des profils d'apprenants non pas comme un obstacle mais comme une réelle chance pour la dynamique des groupes et une opportunité de renouveler leurs méthodes d'enseignement. Le rôle de l'enseignant est d'abord, je cite, d'« accompagner l'apprenant dans sa progression, à son rythme, vers son objectif » dans une démarche de pédagogie différenciée.

Synthèse

L'analyse des données récoltées met en évidence que la mise en œuvre d'une dynamique de pédagogie différenciée à travers des ateliers de conversation recouvre plusieurs dimensions. Elle permet d'abord de rendre compte de la diversité des situations d'étayage dans les deux groupes. Ces étayages, qui se caractérisent le plus souvent par une répartition équitable du temps de parole, favorisent l'intervention des apprenants même les plus réservés. Ces séquences d'étayage impliquent un monopole important dans la direction des échanges vers l'enseignant, comme le montrent les graphiques du Groupe 1. Ce monopole s'explique par le niveau global des apprenants qui implique que l'enseignant reste le 'moteur' de la conversation. L'enseignant peut essayer se mettre en retrait pour laisser les apprenants échanger mais cette perte de contrôle des échanges comporte un risque que la conversation devienne anarchique. L'enseignant aura donc plutôt tendance à conserver les rôles d'animateur et d'évaluateur dans le groupe.

On remarque aussi que certaines séquences d'étayage peuvent conduire à une co-construction des échanges entre les apprenants (Partie 3 Chap 2.5). Celle-ci se manifeste par une direction des échanges orientée vers les apprenants. On remarque que les séquences de co-construction sont plus nombreuses dans le Groupe 2, mais sont toutes précédées d'une séquence d'étayage de la part de l'enseignant. Dans les cas de co-construction, on constate

que les apprenants adoptent plus facilement les rôles d'animateur et/ou de vecteur d'informations à la place de l'enseignant. Pour finir, on peut mentionner que les temps de parole sont globalement plus équilibrés que dans l'autre groupe, composé d'apprenants relativement moins à l'aise à l'oral.

L'ensemble de ces éléments sont à mettre en perspective avec la démarche adoptée tout au long de l'animation de ces ateliers de conversation. L'ultime partie de ce mémoire a pour objectif de porter un regard critique sur cette démarche et de proposer des améliorations du projet.

Partie 4 : Analyse de la démarche d'enseignement pédagogique et propositions d'amélioration du dispositif

L'analyse des données effectuées dans la partie précédente a permis de mettre en évidence les éléments qui favorisent les séquences d'étayage et de co-construction dans les ateliers de conversation. Dans cette dernière partie, divisée en deux chapitres, j'aborderai l'analyse de la démarche d'enseignement pédagogique suivie au cours de mon stage. Cette analyse a pour but de porter un regard critique sur la démarche adoptée. Puis je proposerai quelques pistes d'amélioration pour les enseignants ou futurs enseignants souhaitant mettre en place des ateliers de conversation avec un public allophone en UPE2A.

Chapitre 1. Analyse de la démarche d'enseignement pédagogique

L'objectif principal des ateliers de conversation est de faire parler les apprenants en s'approchant le plus possible des conditions réelles et authentiques d'une conversation naturelle. Cependant, plusieurs facteurs peuvent freiner le but recherché. Dans cette première partie, je vais d'abord montrer l'influence du contexte sur l'implication des apprenants.

1. L'influence du contexte sur l'implication des apprenants

Dans le cadre des ateliers de conversation, mon analyse s'inspire en partie du mémoire de stage de Nadi Ferchiche-Jay (2019) qui a travaillé à la conception d'un guide pour l'animation d'ateliers de conversation à destination d'étudiants du Master FLES de l'Université de Grenoble-Alpes. Parmi les aspects qui distinguent le plus les ateliers de conversation mis en place au cours de mon stage avec ceux évoqués par Ferchiche-Jay, on peut citer l'implication des apprenants au cours de l'atelier. Les jeunes lycéens que j'ai accompagné au cours de mon stage n'étant en effet pas volontaires, leur motivation à s'impliquer dans les différents ateliers proposés était donc très variable, selon leur profil. De son côté, Ferchiche-Jay porte son analyse sur des ateliers réalisés au sein de la bibliothèque Bulles de l'université iséroise, à destination d'un grand nombre d'étudiants étrangers allophones, souhaitant développer leurs compétences orales en français, sur la base du

volontariat. L'absence d'un espace suffisant ou d'une salle dédiée pour les ateliers peut aussi se révéler être un obstacle à l'implication des apprenants qui ne se sentiront pas mis en valeur par l'enseignant. Tous les ateliers qui ont abouti à des séquences de co-construction se sont déroulés dans une salle de classe où les apprenants étaient assis en cercle.

En parallèle, dans le cadre de leur projet professionnel, les apprenants savent qu'ils seront amenés à se présenter pour un entretien d'embauche et à valoriser leurs compétences. C'est dans cette optique que les ateliers proposés en lien avec le monde professionnel peuvent faire apparaitre, comme le montre l'extrait 1 'se présenter : le coffrage' (Partie 3 – Chap1.1), des séquences d'étayage favorables à la prise de parole des apprenants. Dans cet extrait, l'apprenant a profité de l'échange avec l'enseignant pour expliquer une notion technique, le coffrage, que le reste du groupe ne connaissait pas. L'enseignant doit savoir s'adapter pour proposer des activités en lien avec les compétences et les capacités des apprenants présents.

2. Une relation didactique difficile à atténuer en milieu scolaire

Un des principaux défis à relever dans le cadre des ateliers de conversation proposés en milieu scolaire demeure les rôles partagés par l'enseignant et les apprenants. Dans mon recueil de données, après avoir récupéré tous les questionnaires soumis aux apprenants, j'ai pu constater par exemple, que certains d'entre eux n'évoquaient aucun aspect négatif concernant les ateliers dans leur réponse. Cette absence de feedback négatif peut s'expliquer d'après moi selon deux perspectives : soit les ateliers ont été bénéfiques pour les apprenants et ils n'y ont trouvé aucun inconvénient. Soit la forme du questionnaire a été jugée trop ouverte. Ils n'ont donc pas osé critiquer mon projet, évitant ainsi de 'froisser' mon image et mon égo. Un questionnaire sous forme de questions semi-ouvertes, comme un QCM[19] par exemple, aurait peut-être permis d'obtenir des réponses plus constructives. Cela confirme que même dans ces circonstances, il est difficile pour les apprenants débutants d'adopter le rôle d'évaluateur, normalement occupé par l'enseignant. Le rôle le plus facile à adopter pour les apprenants reste celui de vecteur d'informations.

[19] QCM : questionnaire à choix multiples

3. Des thématiques et des types d'activités parfois inadaptées

Pour susciter l'intérêt des apprenants et leur implication dans les activités proposées, il est nécessaire de varier le format et les thèmes évoqués lors de ces activités dans une perspective de différenciation pédagogique.

Le choix des thèmes abordés lors des ateliers de conversation était toujours en lien avec la séquence étudiée par le groupe d'apprenants. Ainsi, les ateliers sur les aliments et les plats traditionnels se sont déroulés pendant une séquence portant sur l'environnement. Afin de pouvoir comparer la progression thématique dans les échanges à partir d'un même thème de départ entre les deux groupes d'apprenants, j'ai essayé, dans la mesure du possible, de leur proposer les mêmes activités. L'un des premiers ateliers consistait pour les apprenants à se présenter brièvement en nommant son animal préféré. Cet atelier a été réalisé successivement dans les deux groupes et les sujets évoqués ont conduits à des échanges très différents. Si les apprenants du Groupe 1 ont évoqués, avec une certaine fierté, les animaux symbolisant leurs pays respectifs, ceux du Groupe 2 ont rapidement échangés sur d'autres sujets, comme les idées reçues sur certains animaux ou la notion de réincarnation présente dans certaines cultures. Cet atelier, comme celui évoqué par l'extrait 'présenter un journal' (Partie 3, Chap2.5) a été l'occasion de nombreuses séquences d'étayage qui ont permis l'émergence de séquences de co-construction entre les apprenants.

Parfois, le type d'activité choisi par l'enseignant se révèle être peu adapté au niveau du groupe. L'extrait 2 (Partie 3, Chap 1.2) sur le thème des fruits et légumes, qui consistait à poser plusieurs questions courtes à partir d'un jeu de cartes[20] en est un exemple concret. Le lien entre les différentes questions choisies n'a pas semblé évident pour tous les apprenants. Certaines questions étaient d'un niveau trop difficile pour eux (ex : décrire le plat typique de son pays / dire si on aimerait manger tous les jours la même chose et expliquer pourquoi). Rapidement, la participation des apprenants a baissé et pour conserver une certaine dynamique dans les échanges, j'ai préféré changer d'activité.

Avec ce même groupe, l'enseignante a initié un mini-débat, à propos de la vie sur la Lune (Partie 3, Chap1.5). Elle s'est appuyée sur des photos numériques et cet atelier s'est révélé

[20] Annexe 4 - Jeu 'Pour ou Contre' – Minus Editions

beaucoup plus dynamique que le précédent. Elle a réussi à susciter la curiosité et la participation des apprenants sur un thème relativement compliqué.

4. L'atelier de conversation, une activité à privilégier pour des niveaux supérieurs

Suite à mes recherches sur les ateliers réalisés dans d'autres contextes non scolaires, notamment en milieu naturel ou universitaire, j'ai pris conscience que ce type d'activité pouvait ne pas être adapté pour certains groupes d'apprenants, notamment pour ceux des niveaux débutants. Le documentaire 'Ateliers de conversation' de Bernhard Braunstein (2018), par exemple, met en avant des ateliers proposés au sein de la BNF[21] à Paris auprès d'adultes allophones. Au fil du documentaire, on observe que la majorité des apprenants possède un niveau minimum équivalent au B1 en Français. De son coté, Ferchiche-Jay (2018: 9) s'intéresse, dans son projet de mémoire, à des groupes d'apprenants à partir du niveau A2 dans les ateliers proposés à la bibliothèque Bulles. Dans leur grille d'évaluation concernant la compétence orale 'prendre part à une conversation', les auteurs du CECR[22] indique à propos du niveau B1 « Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité) ». Parallèlement, pour le niveau A2, il est indiqué « Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation ». Ces éléments montrent qu'en UPE2A, les rôles de l'enseignant au sein des échanges et la quantité d'échanges co-construits entre les apprenants eux-mêmes sont à mettre en relation avec le niveau du groupe. Un groupe principalement composé d'apprenants de niveau A1/A2 aura davantage de difficultés à développer la thématique des échanges sans s'appuyer sur l'enseignant.

[21] Bibliothèque Nationale de France

[22] Cadre Européen Commun de Référence

Chapitre 2. Propositions d'amélioration

1. Favoriser la dimension ludique

Je pense que pour favoriser la différenciation pédagogique à travers les ateliers de conversation avec des groupes en UPE2A, il faut développer le plus possible la dimension ludique dans les activités proposées, afin de susciter l'intérêt de tous les apprenants. Dans la mesure du possible, il est préférable de proposer des activités ludiques relativement simples à mettre en place, comme le jeu du 'Ni oui/Ni non' ou celui du 'Post-It' par exemple que j'ai pu réaliser avec les deux groupes. Les consignes de ces jeux doivent aussi être faciles à intégrer pour que chaque apprenant puisse s'impliquer dans les échanges. En plus de les expliciter à l'oral, il faut aussi prévoir de les écrire au tableau pour que les apprenants puissent à tout moment s'y référer ou en cas d'incompréhension.

Pour une meilleure cohésion au sein du groupe et pour inciter les apprenants à adopter le rôle d'animateur dans la distribution des échanges, j'ai proposé au cours d'un atelier qu'une balle imaginaire soit utilisée à chaque fois qu'un apprenant souhaite intervenir (voir extrait n°4 p.65). Cette consigne, dont je doutais qu'elle soit vraiment acceptée par le groupe car elle me paraissait inadaptée en raison de l'âge des apprenants, s'est finalement révélée être une véritable source de jeu entre eux, certains y trouvant même une dimension humoristique. C'est dans ce même atelier que les apprenants ont aussi appris à jouer au jeu du 'ni oui/ni non'. Ce type de jeu encourage la prise de parole de tous les apprenants et peut aussi être à l'origine de débats entre les apprenants.

2. Se préparer à l'imprévu

Pour qu'un atelier de conversation soit accepté et considéré comme réussi, il faut avant tout préparer l'activité au niveau matériel et logistique. En règle générale, il est recommandé de ne pas trop préparer les ateliers de conversation afin de laisser une plus grande liberté de parole aux apprenants, comme dans le cas d'une conversation naturelle dans un cadre extra- scolaire. L'atelier 'présenter un journal' (Partie 3, Chap2.5) comporte de nombreuses séquences d'étayage qui sont suivies d'une co-construction entre les apprenants. Certains sujets choisis pendant cet atelier ont amené les apprenants à échanger sur des thèmes très variés qui n'avait pas été évoqué auparavant. Dans ces cas-là, l'enseignant doit se préparer à l'imprévu. Par nature, la conversation conserve un caractère imprévisible mais c'est la

mission de l'enseignant de veiller à ce que chacun puisse s'exprimer sur le sujet qu'il souhaite.

3. Encourager les mises en situation réelles

Tout au long des différents ateliers de conversation réalisés au cours de mon stage, j'ai réalisé que les jeux de rôles participaient à une implication plus importante de la part des apprenants. Avec les deux groupes d'apprenants, j'ai mis en place plusieurs situations différentes qu'ils pouvaient rencontrer en dehors de la classe. J'ai par exemple proposé un jeu de rôle impliquant plusieurs apprenants jouant une scène pour commander dans un restaurant, avec d'un côté les clients et de l'autre les serveurs, ou à la gare routière, pour acheter un billet de bus, avec un client et un vendeur. J'ai ensuite demandé aux autres apprenants d'observer les erreurs commises par les acteurs, afin de pouvoir ensuite en discuter ensemble après le jeu de rôle. Ces mises en situation représentaient pour les apprenants l'opportunité de se mettre en scène, certains ayant plus d'aisance que d'autres pour jouer un personnage. Lors de ces jeux de rôles, dans le but d'amener à une dynamique de pédagogie différenciée, je veillais dans la mesure du possible à faire des binômes d'apprenants n'ayant pas les mêmes compétences à l'oral. Cette mixité a permis aux apprenants les moins avancés de se sentir plus à l'aise dans les échanges avec leurs pairs.

Afin de développer cette différenciation pédagogique, je pense que la création de scénarios d'apprentissage-action peut favoriser l'autonomie des apprenants et l'interdisciplinarité dans une approche actionnelle. S'inspirant du modèle de la simulation globale popularisé par Debyser (1996 : IV)[23] dans les années 80, Bourguignon (2007 : II.2) explique que le scénario d'apprentissage-action se définit comme :

« une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un

[23] Selon Debyser, il s'agit d'« un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants (…) de créer un univers de référence, un immeuble, un village, une île, un cirque, de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu thème de référence et un univers de discours, est susceptible de requérir » (Debyser, 1996 : IV).

objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale ». Bourguignon (2007 : II.2).

Elle explique que le scénario mise en place se caractérise par une mission, qui donne du sens à la tâche proposée aux apprenants, dans un contexte donné et un domaine thématique et culturel précis.[24] Dans les jeux rôles proposés pendant mon stage, les apprenants ont beaucoup appréciés ce type de situations, se sentant réellement impliqués, en tant qu'acteur ou comme évaluateur. Les séquences de partage montrent l'intérêt des apprenants à porter un regard différent sur les échanges. Un des apprenants a par exemple évoqué l'absence de pourboire lors d'un jeu de rôles sur le thème du restaurant, ce qui a fait émerger un échange très riche sur cette notion, qui ne recouvre pas les mêmes valeurs selon les pays.

Lors de ces jeux de rôles, les apprenants occupent les rôles d'animateur et d'évaluateur, généralement dévolus à l'enseignant. Je pense que cette inversion des rôles permet aux apprenants de se sentir davantage responsables et autonomes dans la construction des échanges : en effet, selon le degré d'intervention de l'enseignant dans la conversation, les apprenants peuvent se sentir proche d'une conversation authentique et naturelle.

[24] *« Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action »*, Conférence de Claire Bourguignon, 07 mars 2007 - Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble

Conclusion

Au début de mon stage avec des groupes d'apprenants en UPE2A, j'avais pour mission la création d'activités numériques autocorrectives pour favoriser leur autonomie dans l'apprentissage. J'ai cependant réalisé avec l'équipe pédagogique, qu'ils avaient d'abord des besoins d'amélioration de leur compétence conversationnelle. Ma mission principale a donc été modifiée pour se focaliser sur l'animation d'ateliers de conversation.

L'analyse de ces ateliers de conversation m'a permis de mettre en lumière des situations de co-construction qui ont favorisé l'implication dans les échanges des apprenants en UPE2A, même les plus réservés. Comme le souligne la coordinatrice des UPE2A que j'ai rencontré, la pédagogie différenciée a pour objectif de « coller au plus près aux besoins des jeunes, pour les motiver » et veiller à ce que chaque apprenant puisse « donner le meilleur de lui-même, chacun à sa hauteur ». Pour atteindre cet objectif, j'ai essayé d'intégrer une dynamique de différenciation à plusieurs niveaux : à l'échelle des deux groupes et également à l'échelle des apprenants eux-mêmes, afin de permettre à chaque apprenant de développer ses compétences selon son propre rythme et son propre niveau. L'objectif principal de ces ateliers a donc été rempli et on peut dire qu'ils ont été réussis.

Cette démarche visait aussi à considérer l'hétérogénéité des groupes d'apprenants en UPE2A comme une ressource à développer et non comme un obstacle. J'ai pu constater que cette diversité avait permis l'émergence d'une redistribution des rôles dans les interactions avec l'enseignant, signe d'une co-construction entre les apprenants.

L'étayage et la co-construction sont nécessaires pour que les apprenants progressent et développent leurs connaissances. On peut penser que cette démarche est identique pour l'enseignant qui lui-même doit savoir se remettre en cause et tirer profit de ses expériences pour s'adapter face à des situations toujours nouvelles.

Bibliographie

Bange, P. - Carol, R. & Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris : l'Harmattan

Bigot, V. (1996). « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? », *Les Carnets du Cediscor*, 4, p.33-46

Bourguignon, C. (2007), Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action. *Les langues modernes.* Disponible en ligne à http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865

Braunstein, B. (2018) - Documentaire 'Ateliers de conversation' – Autriche-France, vidéo 70 min.

Bruner, J.S. (1983). Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire. Paris: PUF

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, p.28

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique en classe de langue*. Paris : Didier, p.70-71

Charaudeau, P. (1993). "Le contrat de communication dans la situation classe", in *Inter-Actions*, J.F. Halté, Université de Metz, 1993

Dabène, L. (1984). Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. In Centre de didactique du français (dir.) *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue.* Grenoble : ELLUG, Université de Grenoble 3, pp.129-138

David, C. & Aubry, D. (2018). *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée*, Hachette français langue étrangère, p.55

Dejean, C. - Lauginie, A. & Moïse, C. (2019) – *Interactions en classe de langue et Didactique de l'oral*. Cours de Master-1 mention Didactique des langues, parcours FLES, p.30

Delorme, V. et Gaigeot, N. (2017). « Ateliers de conversation et démarche qualité au CRL: vers la construction d'une culture commune », Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol. 36 N°1

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

Fournier, M. (1996, février-mars). La pédagogie différenciée. *Sciences humaines, Hors-série 12*, p.26

Kerbrat-Orecchioni C. (1986). « Nouvelle communication » et « analyse conversationnelle ». In: *Langue française*. Communication et enseignement, sous la direction de Michèle Verdelhan-Bourgade, n°70. Editions Larousse. pp.7-25

Kerbrat-Orecchioni, C. (2016). L'analyse des conversations. Dans : Jean-François Dortier éd., *La Communication : Des relations interpersonnelles aux réseaux sociaux* Auxerre, France: Éditions Sciences Humaines. pp. 122-129

Legrand, L. (1984). La différenciation pédagogique, Scarabée, CEMEA, Paris

Mondada, L (2006). « *La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants.* » Bulletin VALS-ASLA. pp. 83-119

Meirieu, P. (1989). Différencier la pédagogie. *Cahiers Pédagogiques, n°277*, p.7

Meirieu, P. (1995) L 'école, mode d'emploi. « *des méthodes actives à la pédagogie différenciée* » ESF éditeur, Pédagogies

Grangeat, M. (2016). Lev S. Vygotski : l'apprentissage par le groupe. Dans : Martine Fournier éd., *Éduquer et Former : Connaissances et débats en Éducation et Formation* (pp. 134-141). Auxerre, France : Éditions Sciences Humaines

Robbes, B (2009). La pédagogie différenciée : problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. Disponible en ligne à https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, University of Rochester Press, pp.25 et 54-67.

Vallat, C. (2012). Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois. Thèse de doctorat. Toulouse: Université Toulouse 2 – Jean Jaurès

Sigles et abréviations utilisés

ASE : Aide Sociale à l'Enfance

BNF : Bibliothèque Nationale de France

CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

CDI : Centre de Documentation et d'Informations

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

DELF : Diplôme d'Etudes de la Langue Française

DSDEN : Direction Des Services Départementaux de l'Education Nationale

EANA : Elèves allophones nouvellement arrivés

FLE : Français Langue Etrangère

FLES : Français Langue Etrangère et Seconde

FLIP : Français Langue d'Insertion Professionnelle

FLSco : Français Langue de Scolarisation

LE : Langue Etrangère

MNA : Mineurs non accompagnés

NSA : Non Scolarisés Antérieurement

QCM : Questionnaire à choix multiples

UPE2A : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

ZPD : Zone proximale de développement

Table des illustrations

Figure 1: Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 1 43

Figure 2: Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 2 45

Figure 3: Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 3 48

Figure 4 : Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 4.a..... 50

Figure 5: Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 4.b 52

Figure 6 : Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 5 54

Figure 7: Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 1 57

Figure 8: Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 2 60

Figure 9: Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 3 62

Figure 10: Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 4 64

Figure 11: Répartition du temps de parole et de la direction des échanges - Extrait 5 67

Table des annexes

Annexe 1 - Planning UPE2A Claret - Groupe 2 83

Annexe 2 - Convention de transcription des ateliers de conversation..... 84

Annexe 3 : Première page du journal pour enfants ‘Mon Petit Quotidien’ du 03 Mai 2021 85

Annexe 4 - Jeu ‘Pour ou Contre’ – Minus Editions 86

Annexe 5 - Transcription complète extrait 3 - Les plats traditionnels : le tô 87

Annexe 6 - Traduction des réponses aux questionnaires retournés par les apprenants 91

Annexes

Annexe 1 - Planning UPE2A Claret - Groupe 2

<table>
<tr><th></th><th>LUNDI</th><th>MARDI</th><th>MERCREDI</th><th>JEUDI</th><th>VENDREDI</th></tr>
<tr><td>08h</td><td>Mathématiques</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>09h</td><td rowspan="3">Français Langue Seconde</td><td rowspan="3">Français Langue Seconde</td><td></td><td rowspan="2">Education Physique et Sportive</td><td>Arts Appliqués</td></tr>
<tr><td>10h</td><td></td><td rowspan="2">Français Langue Seconde</td></tr>
<tr><td>11h</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>12h</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>13h</td><td></td><td>Anglais</td><td></td><td rowspan="2">Français Langue Seconde</td><td rowspan="3">Français Langue Seconde</td></tr>
<tr><td>14h</td><td>Français Langue Seconde (Salle Info)</td><td rowspan="2">Français Langue Seconde</td><td></td></tr>
<tr><td>15h</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

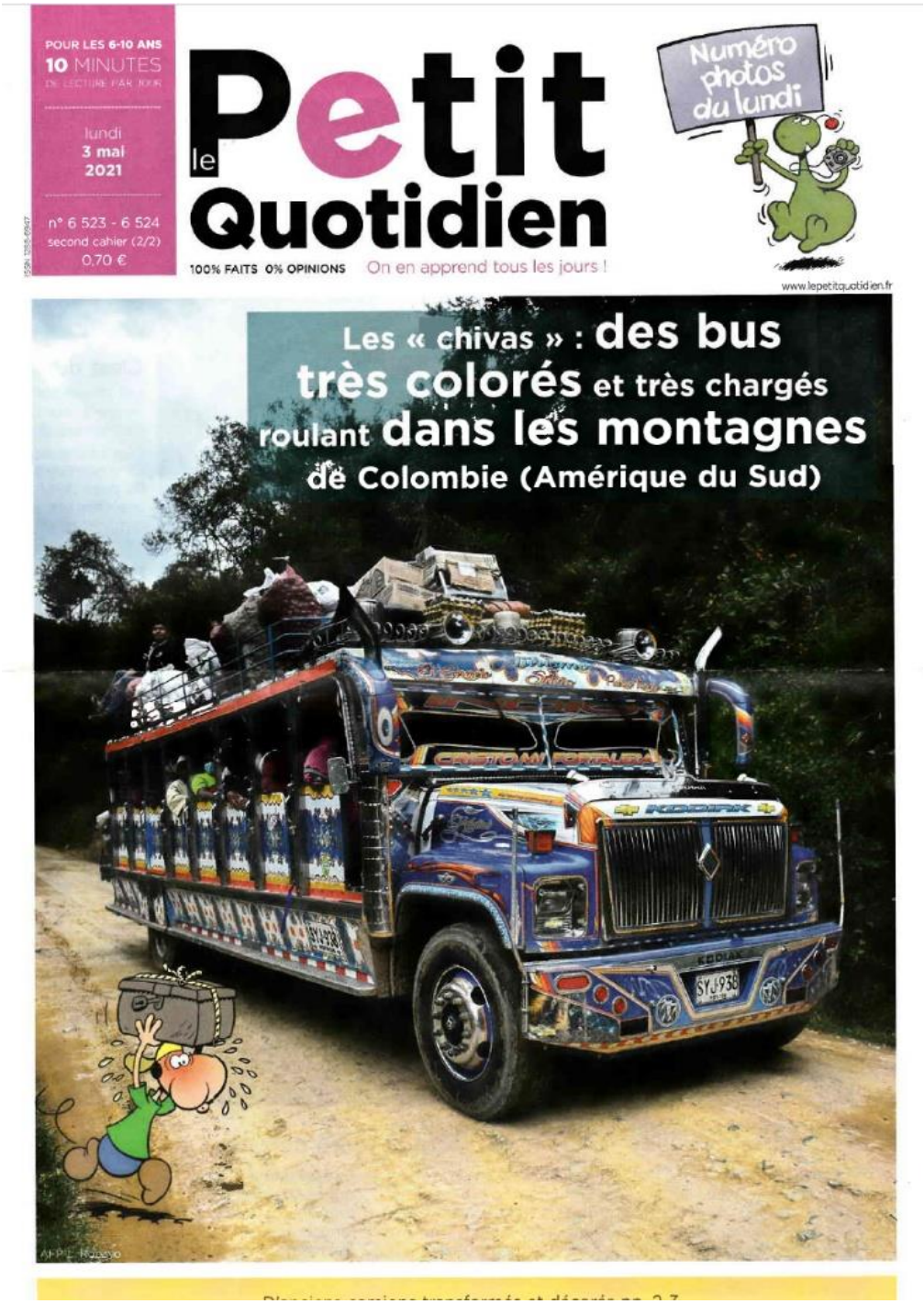
Français Langue Seconde	CE et PE - Compréhension et Production Ecrite
Français Langue Seconde	CO et PO - Compréhension et Production Orale

Total: 21 heures de cours

Annexe 2 - Convention de transcription des ateliers de conversation

Convention de transcription	Explications
Soulignement	Chevauchements de parole
+ (+ ou ++ suivant la longueur)'	Micro pause
(2s)	Pause en secondes
↑	Intonation montante
Entre parenthèses ()	Phénomènes paraverbal ou non verbal
: (::: suivant la longueur)	Allongement vocalique à la fin d'un mot
Barres obliques //	Interruption de parole
xxx	Segment incompréhensible
Mots en italiques	Mots d'origine étrangère

Annexe 3 : Première page du journal pour enfants 'Mon Petit Quotidien' du 03 Mai 2021



Annexe 4 - Jeu ‘Pour ou Contre’ – Minus Editions



Annexe 5 - Transcription complète extrait 3 - Les plats traditionnels : le tô

Transcription de 20:55 à 25:40

Intervenants

E : enseignant

G02 : apprenant malien

G04 : apprenant guinéen

G05 : apprenant bangladais

E	et toi G06, est-ce que tu peux me dire un aliment, un fruit, un légume, ou un animal un peu inhabituel, un peu extraordinaire, que tu as déjà mangé ? lui (en pointant un autre apprenant), il a déjà mangé du requin ↑ (7s), ou un fruit ou un légume un peu spécial, que tu ne trouves pas ici en France ? (5s), hier on a parlé de gombo ! moi je n'ai jamais mangé de gombo !
G04	ah ouais ?
E	non, je ne sais pas le goût que ça a, c'est sucré ?
G04	non c'est…
E	c'est piquant ?
G04	c'est glissant
E	c'est glissant ?
G04	quand tu manges seulement, quelque-chose ça descendu

G02	c’est comme ça (en pointant sa gorge de haut en bas)
E	d’accord, ok, bien, alors moi j’ai déjà mangé du tô !
G04	oh là, tô, on mélange avec le gombo, parce que ça c'est chez nous beaucoup
E	alors est-ce que tu peux expliquer ce que c’est le tô ?
G04	le tô on fait, par exemple, avec le manioc ou soit euh farine...
E	avec de la farine de manioc/
G04	farine de manioc
E	on mélange avec quoi ?
G04	on le mélange avec l’eau chaude, on chauffe de l’eau d’abord, quand on chauffe de l'eau...
G02	c'est quoi ça ?
G04	moi-même je sais faire le tô !
E	alors explique lui, il ne connait pas le manioc, qu’est-ce que c’est le manioc ?
G04	peut-être c'est un fruit/
E	c’est une racine
G04	c’est une racine qui est... au sol
E	c'est une racine qu'on peut rapper, on peut en faire une farine aussi
G04	voilà ! On fait une farine et tout, on fait de l’akéké même avec ! vous connaissez l'akéké ?
G02	akéké !
E	c'est quoi l’*akéké* ?
G04	l'akiéké, on mange avec le poisson comme ça

G02	avec banane plantin, on mange avec
E	et alors, pour revenir sur le tô, c'est de la farine de manioc
G04	on mange beaucoup chez nous ça
	(bref échange en bambara entre 2 apprenants)
E	et on fait de la farine avec ça, on mélange avec de l'eau chaude
G04	on bouillie de l'eau. Après on prend chose, manioc, la farine on met, après quand on met, il y a quelque chose là en Afrique on fait... (bruits)
E	alors on écoute G04, qui est en train d'expliquer+
G04	quand l'eau est bouillie beaucoup, beaucoup, après tu mets ça, quand tu mets la farine, y'a un truc là, tu fais comme ça (fais un mouvement avec ses bras)
E	oui, tu mélanges
G04	jusqu'à ça devient dur
G02	ouais
G05	ça Bangladesh beaucoup, comme ça ! comme ça grande... (montre ses doigts)
G02	oui, oui, oui, oui ::::: c'est ça, c'est vrai xxx
G05	grands doigts, comme ça (nouveau geste des doigts), gronde...
E	ronds ?
G05	oui
E	et alors, quel goût ça a ?
G04	on peut faire avec manioc, même, le tô

G02	quand tu manges ça, en Afrique , chez nous y'a ça, hein !
E	mais alors c'est sucré ?
G04	non, il y a les tô qui sont sucrés, il y a les tô qui sont…
E	il y a des tô sucrés, il y a des tô salés. Et alors ça ça a le goût de quoi... du riz ?
G04	de quoi ? non
E	la texture, c'est un peu comme de la gélatine, la texture c'est un petit peu spécial
G04	ah la sauce du tô là ! On fait avec gombo, tu vois !
E	on fait du tô avec de la sauce gombo, d'accord, bien !

Annexe 6 - Traduction des réponses aux questionnaires retournés par les apprenants

Albanais	L. - L'apprentissage avec toi était très bien. J'ai beaucoup aimé. Nous avons beaucoup rigolé. Nous nous sommes beaucoup amusés mais surtout nous avons appris beaucoup de nouvelles choses. Nous avons appris beaucoup de mots que nous ne connaissions pas. Tout était très bien. Merci beaucoup et bonne chance dans votre parcours en tant que professeur. C. - 1. Jeu de devinettes pour les noms d'animaux. / 2. Des jeux pour apprendre à commander dans un restaurant. / 3. Comment acheter un billet de train, d'avion et de bus. / 4. Des jeux pour deviner le nom des fruits et légumes. / 5. Des jeux pour deviner les noms des moyens de transport / 6. Concours de dessin. Je suis content des jeux que j'ai faits car j'ai appris beaucoup de choses et j'ai amélioré mon niveau en français.
Espagnol	C. - Les points positifs : Nous avons parlé de sujets variés. Nous avons appris du vocabulaire. L'enseignant sait nous corriger et nous comprendre. Nous avons fait des débats amusants. Les points négatifs : La durée des ateliers est de plus en plus longue. Nous n'avons pas été très longtemps avec lui. R. - J'ai beaucoup aimé les ateliers de conversation. Avec lui j'ai appris plus de français et il m'a aidé à m'améliorer ou plutôt à progresser. J'aime beaucoup donner mon opinion sur presque tous les sujets et participer aux débats.
Portugais	A. - Pour être sincère, ces ateliers de conversation ont été super agréables, je pense qu'il n'y rien a redire à ce propos. Pendant les débats et les conversations, on a pu découvrir l'opinion de chacun et leur manière de penser. Je pense que nous en avons appris beaucoup grâce à ça. Merci pour tout !
Perse	L. - Tout d'abord, je voudrais vous remercier pour les efforts que vous avez fournis. En effet, j'étais très intéressé par l'ambiance et par nos discussions donc je ne pense pas que je puisse parler de ses points faibles. Les points forts

	- Connaître les différentes choses à propos de différents pays - Parler sans réfléchir aux points faibles - Savoir les avantages et les inconvenantes de la vie en France - Prendre l'habitude d'entendre les mots et les comprendre sans réfléchir à leur sens en langue maternelle Les points faibles Je ne vois pas de points faibles particuliers, mais c'est mieux de développer les divers aspects de différents sujets. En tout cas, merci, pour moi c'était une expérience extraordinaire, d'être ensemble et de parler de croyances, de pensées et parler de nous et de notre pays. Merci. Bonne chance où que vous soyez.

Table des matières

Remerciements 3
Sommaire 5
Introduction 6
Partie 1 : Présentation du contexte de stage et méthodologie 8
Chapitre 1. Le contexte institutionnel 8
1. Le CASNAV du Var 8
2. Le Lycée Professionnel de La Coudoulière 9
3. Le Lycée Professionnel Claret 10
Chapitre 2. Le contexte humain 11
1. L'équipe pédagogique 11
2. Les Apprenants 12
Chapitre 3. Le contexte pédagogique 16
1. Programme et contenu 16
2. Evaluation et certifications 16
3. Les activités mises en place 17
Chapitre 4. Contraintes pédagogiques liées au contexte actuel 22
Chapitre 5. Mes missions de stage 23
Chapitre 6. Méthodologie de recueil de données 23
1. Le journal de bord 24
2. Les enregistrements audios des ateliers de conversation 24
3. Les questionnaires 25
4. Les entretiens semi-directifs 26
Synthèse 27
Partie 2 : Le cadrage théorique 28
Chapitre 1. La Pédagogie différenciée : définition et objectifs 28
Chapitre 2. Les notions d'étayage et de co-construction 30
1. Stratégies et rapports de place 30
2. Les fonctions de l'étayage 31
Chapitre 3. La conversation vs l'atelier de conversation 32
1. La conversation 32
2. Le contrat de communication 33
3. L'analyse de la conversation 34
Chapitre 4. L'atelier de conversation 35
Chapitre 5. Les rôles des participants dans la construction des échanges 36
1. Les rôles de l'enseignant 36
2. Le rôle des apprenants 37
Synthèse 39

Partie 3 : Analyse du projet et interprétation des résultats 40
1. Convention de transcriptions et méthodologie d'analyse 40
Chapitre 1. Ateliers de conversation avec le Groupe 1 41
1. Extrait 1 : Se présenter – le coffrage 41
2. Extrait 2 : Les fruits et légumes : la prune 43
3. Extrait 3 : Les plats traditionnels : le tô 46
4. Extrait 4.a : Les nouvelles technologies – l'argumentation 49
5. Extrait 4.b : Les nouvelles technologies – le scanner 51
6. Extrait 5 : Est-ce que l'homme va habiter sur la Lune ? 52
Chapitre 2. Ateliers de conversation avec le Groupe 2 55
1. Extrait 1 : Le mot interdit 55
2. Extrait 2 : Les plats traditionnels – la salade de pommes de terre 58
3. Extrait 3 : La sécurité routière - le Permis E 60
4. Extrait 4 : Le jeu Ni oui/Ni non 62
5. Extrait 5 : Présenter un article de journal 64
Chapitre 3: Thématiques clés dans les entretiens et réponses aux questionnaires.. 67
Synthèse 68
Partie 4 : Analyse de la démarche d'enseignement pédagogique et propositions d'amélioration du dispositif 70
Chapitre 1. Analyse de la démarche d'enseignement pédagogique 70
1. L'influence du contexte sur l'implication des apprenants 70
2. Une relation didactique difficile à atténuer en milieu scolaire 71
3. Des thématiques et des types d'activités parfois inadaptées 72
4. L'atelier de conversation une activité à privilégier pour des niveaux supérieurs 73
Chapitre 2. Propositions d'amélioration 74
1. Favoriser la dimension ludique 74
2. Se préparer à l'imprévu 74
3. Encourager les mises en situation réelles 75
Conclusion 77
Bibliographie 78
Sigles et abréviations utilisés 80
Table des illustrations 81
Table des annexes 82
Annexes 83
Table des matières 93