



HAL
open science

La photographie, déclencheur de parole en classe de conversation : une expérience avec un groupe d'apprenants de niveau débutants au Brésil

Carolina de La Vega Soledade

► To cite this version:

Carolina de La Vega Soledade. La photographie, déclencheur de parole en classe de conversation : une expérience avec un groupe d'apprenants de niveau débutants au Brésil. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03662238

HAL Id: dumas-03662238

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03662238>

Submitted on 9 May 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.

La photographie, déclencheur de parole en classe de conversation

*Une expérience avec un groupe d'apprenants de
niveau débutants au Brésil*

**Carolina
DE LA VEGA SOLEDADE**

Sous la direction de Catherine MULLER

UFR LLASIC
Département Sciences du langage
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 Mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : SDL – Français Langue Etrangère et Seconde

Année universitaire 2020-2021

La photographie, déclencheur de parole en classe de conversation

*Une expérience avec un groupe d'apprenants de
niveau débutants au Brésil*

**Carolina
DE LA VEGA SOLEDADE**

Sous la direction de Catherine Muller

UFR LLASIC
Département Sciences du langage
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 Mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : SDL - Français Langue Etrangère et Seconde, orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Catherine Muller, pour ses encouragements et pour sa gentillesse.

Je remercie également Najat Zekhnini pour m'encourager quand j'avais envie de désister et pour avoir toujours cru que j'en serais capable. Je n'y serais pas arrivée sans son soutien et son aide précieuse.

Finalement, je consacre ce travail à ma mère, enseignante par vocation et amour, qui m'a appris la valeur et le goût pour les études, ainsi qu'à mon petit frère Daniel, mon exemple de réussite.

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 : Carolina

NOM : DE LA VEGA SOLEDADE

DATE : 21 NOVEMBRE 2021



Sommaire

Table des matières

.....	1
Remerciements.....	2
Sommaire.....	5
Introduction.....	8
Partie 1 - Présentation du contexte et de la méthodologie.....	10
1. LE STATUT DU FRANÇAIS AU BRÉSIL.....	11
2. L'ALLIANCE FRANÇAISE DE SÃO CARLOS.....	12
3. LES MISSIONS ET LA COMMANDE DE STAGE.....	14
CHAPITRE 2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	17
1. LE DISPOSITIF CONÇU.....	17
2. LA DÉMARCHE ETHNOGRAPHIQUE.....	21
3. MÉTHODOLOGIES DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNÉES.....	24
4. CONCLUSION PARTIELLE.....	29
Partie 2 - Cadrage théorique.....	30
CHAPITRE 3. L'IMAGE COMME SUPPORT PÉDAGOGIQUE DÉCLENCHÉUR DE PAROLE.....	31
1. UN BREF RETOUR AUX ORIGINES.....	31
2. LA PLACE DE LA PHOTOGRAPHIE COMME DÉCLENCHÉUR DE PAROLE.....	33
3. PHOTOGRAPHIE ET CRÉATIVITÉ DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES.....	35
4. CONCLUSION PARTIELLE.....	36
CHAPITRE 4. L'INTERACTION, UN CONCEPT AMPLE ET COMPLEXE.....	37
1. LA NOTION D'INTERACTION.....	37
2. LA CONVERSATION, UN TYPE D'INTERACTION PARTICULIÈRE.....	37
3. CONCLUSION PARTIELLE.....	38
CHAPITRE 5. LA CLASSE DE LANGUE ET L'ATELIER DE CONVERSATION, DEUX CONTEXTES DISTINCTS....	39
1. L'INTERACTION EN CLASSE DE LANGUE.....	39
2. L'ATELIER DE CONVERSATION.....	41
3. CONCLUSION PARTIELLE.....	44
CHAPITRE 6. LES LIMITES DE LA CLASSE DE CONVERSATION.....	45
1. UNE SITUATION EXOLINGUE.....	45
2. LA FINALITÉ EXTERNE DE LA CONVERSATION : L'APPRENTISSAGE.....	46
3. UNE RELATION, MALGRÉ TOUT, VERTICALE.....	47
4. CONCLUSION PARTIELLE.....	47
Partie 3 - Analyse des données.....	48

CHAPITRE 6. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES.....	49
1. LE PROFIL ET LES ATTENTES DES APPRENANTS : QUESTIONNAIRE D'AVANT PROJET.....	49
2. LE QUESTIONNAIRE DE FIN DE PROJET.....	51
CHAPITRE 7. ANALYSE DES INTERACTIONS DANS LES ATELIERS DE CONVERSATION.....	55
1. DIFFÉRENTES INTERPRÉTATIONS D'UNE MÊME PHOTOGRAPHIE.....	55
2. L'ASPECT CONVERSATIONNEL DES INTERACTIONS AUTOUR DES PHOTOGRAPHIES DANS LES ATELIERS DE CONVERSATION.....	61
3. LES LIMITES DE L'ATELIER : L'ASPECT DIDACTIQUE PREND LE DESSUS.....	65
4. CONCLUSION PARTIELLE.....	71
Conclusion.....	73
Bibliographie.....	75
Table des illustrations.....	78
Table des annexes.....	79
Table des matières.....	102
Partie 1 - Présentation du contexte et de la méthodologie 9.....	102
1. LE STATUT DU FRANÇAIS AU BRÉSIL 10.....	102
2. L'ALLIANCE FRANÇAISE DE SÃO CARLOS 11.....	102
3. LES MISSIONS ET LA COMMANDE DE STAGE 13.....	102
CHAPITRE 2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE 16.....	102
1. LE DISPOSITIF CONÇU 16.....	102
2. LA DÉMARCHE ETHNOGRAPHIQUE 20.....	102
3. MÉTHODOLOGIES DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNÉES 23.....	102
4. CONCLUSION PARTIELLE 28.....	102
Partie 2 - Cadrage théorique 29.....	102
CHAPITRE 3. L'IMAGE COMME SUPPORT PÉDAGOGIQUE DÉCLENCHÉUR DE PAROLE 30.....	102
1. UN BREF RETOUR AUX ORIGINES 30.....	102
2. LA PLACE DE LA PHOTOGRAPHIE COMME DÉCLENCHÉUR DE PAROLE 32.....	102
3. PHOTOGRAPHIE ET CRÉATIVITÉ DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES 34.....	102
4. CONCLUSION PARTIELLE 35.....	102
CHAPITRE 4. L'INTERACTION, UN CONCEPT AMPLÉ ET COMPLEXE 36.....	102
1. LA NOTION D'INTERACTION 36.....	102
2. LA CONVERSATION, UN TYPE D'INTERACTION PARTICULIÈRE 36.....	102
3. CONCLUSION PARTIELLE 37.....	103
CHAPITRE 5. LA CLASSE DE LANGUE ET L'ATELIER DE CONVERSATION, DEUX CONTEXTES DISTINCTS 38	103
1. L'INTERACTION EN CLASSE DE LANGUE 38.....	103
2. L'ATELIER DE CONVERSATION 40.....	103
3. CONCLUSION PARTIELLE 43.....	103
CHAPITRE 6. LES LIMITES DE LA CLASSE DE CONVERSATION 44.....	103
1. UNE SITUATION EXOLINGUE 44.....	103

2. LA FINALITÉ EXTERNE DE LA CONVERSATION : L'APPRENTISSAGE 45.....	103
3. UNE RELATION, MALGRÉ TOUT, VERTICALE 46.....	103
4. CONCLUSION PARTIELLE 46.....	103
Partie 3 - Analyse des données 47.....	103
CHAPITRE 6. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES 48.....	103
1. LE PROFIL ET LES ATTENTES DES APPRENANTS : QUESTIONNAIRE D'AVANT PROJET 48.....	103
2. LE QUESTIONNAIRE DE FIN DE PROJET 50.....	103
CHAPITRE 7. ANALYSE DES INTERACTIONS DANS LES ATELIERS DE CONVERSATION 54.....	103
1. DIFFÉRENTES INTERPRÉTATIONS D'UNE MÊME PHOTOGRAPHIE 54.....	103
2. L'ASPECT CONVERSATIONNEL DES INTERACTIONS AUTOUR DES PHOTOGRAPHIES DANS LES ATELIERS DE CONVERSATION 60.....	103
3. LES LIMITES DE L'ATELIER : L'ASPECT DIDACTIQUE PREND LE DESSUS 64.....	103
4. CONCLUSION PARTIELLE 70.....	103

Introduction

Dans le cadre de la deuxième année du Master Didactique des Langues, parcours Français Langue Étrangère et Seconde (désormais FLES), j'ai été amenée à effectuer un stage professionnalisant d'une durée de six cents heures. Le dossier qui suit constitue le résultat de mon projet de stage réalisé au sein de l'Alliance Française de São Carlos, au Brésil du 10/04/2021 au 15/08/2021 en distanciel. Toutefois, les premiers questionnements qui m'ont amenée à élaborer mon projet pédagogique ont vu le jour au tout début de mon parcours dans l'univers du FLE, en décembre 2016, en tant qu'apprenante.

Étant professeur de Portugais depuis plus de 10 ans, j'ai conservé un regard à la fois observateur tout en étant très curieuse de connaître les nuances entre l'enseignement de L1 et celui de langue étrangère. Lors de ma première formation en FLES, en tant qu'apprenante de niveau A1.1, je me suis donc posée la question suivante : « comment inciter les apprenants à parler en langue étrangère ? ». A cette époque, ce questionnement a été motivé par le fait que, moi même, je ne prenais pas beaucoup la parole en classe, à moins que l'enseignant ne me désigne. Même en tenant compte de l'importance de parler en classe pour améliorer ma compétence communicative, je ne me sentais pas capable de le faire. Prendre la parole en classe était alors souvent source d'inquiétude.

Quelques années plus tard, j'ai eu la chance à travers ma formation de Master 1 d'observer une classe de niveau A2.8 pendant 16 heures au Centre universitaire d'études françaises (CUEF) à l'Université Grenoble Alpes. Au cours de ce stage, j'ai assisté à des manifestations ponctuelles, voire rares, de prise de parole de la part des apprenants et cela a fortement attiré mon attention, notamment car elles étaient étroitement liées au support didactique utilisé par l'enseignant. C'est donc tout naturellement que je me suis intéressée à l'utilisation des supports didactiques en classe de langue.

A cette occasion, au cours d'un premier temps de réflexion, j'ai estimé que le faible volume de prise de parole de la part des apprenants était dû au fait qu'il s'agissait d'un groupe où ils venaient tout juste de faire connaissance. Pourtant, au cours de ce stage d'observation, j'ai remarqué que ce comportement changeait face à certaines activités proposées par l'enseignante. Finalement, la dernière séance d'observation m'a permis d'être témoin d'un moment inédit lors d'une activité réalisée autour de photographies. Les apprenants étaient invités à créer des récits, des slogans ou des dialogues à partir de photographies publicitaires, d'affiches de films en noir et blanc ou de tableaux choisis par l'enseignante. Les apprenants étaient clairement motivés à s'investir dans l'accomplissement de la tâche, ce qui a provoqué des interac-

tions orales spontanées entre eux. Dans un deuxième temps de réflexion, j'ai donc commencé à me questionner sur ce qui pourrait inciter les apprenants à parler et j'ai pu rapidement établir un lien avec le support pédagogique.

Malheureusement, je n'avais pas suffisamment de données pour aborder ce sujet dans mon mémoire d'observation de classe. Néanmoins, les réflexions issues de cette expérience n'ont jamais quitté mon esprit. C'était donc dans l'optique d'approfondir cette question des supports pédagogiques en tant que déclencheurs de parole que j'ai entamé mes recherches de stage professionnel.

Après quelques heures d'observation de terrain à l'Alliance française de São Carlos (désormais AFSC), j'ai pu constater le manque d'un espace dédié aux apprenants de niveau débutant pour qu'ils puissent pratiquer leur compétence orale. De plus, pour la directrice de l'AFSC, la création d'un projet qui visait spécifiquement ce public semblait stratégiquement nécessaire. J'ai donc assez vite eu les clés en mains pour concevoir un projet pédagogique de façon à répondre à la fois aux besoins de mon terrain de stage mais également à mon désir de revenir sur la question de la photographie comme support pédagogique. Dans ce contexte, j'ai proposé la création d'ateliers de conversation pour les apprenants de niveau grand-débutant. L'objectif étant de répondre à de nombreux questionnements qui persistaient dans mes réflexions en tant que future enseignante de FLE : « L'image peut-elle faire parler des apprenants de français de niveau grand-débutant ? », « La photographie d'auteur peut-elle être un support adapté à des ateliers de conversation ? », « Quels types de réactions l'utilisation de ce type de support peut provoquer chez les apprenants ? », « Quelles types d'interactions peuvent se produire à travers des activités ou des discussions autour de photographies d'auteur ? ». Au cours de mon stage, ces interrogations, associées à des apports théoriques provenant de mon parcours d'étudiante, m'ont amenée à formuler la problématique suivante : « **En quoi l'utilisation de la photographie d'auteur comme support didactique favorise la communication orale des apprenants de niveau débutant ?** »

En vue d'apporter une réponse à cette question, nous allons, dans une première partie, décrire le contexte du stage et détailler la méthodologie de travail employée. Ensuite, dans une deuxième partie, nous présenterons le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche, basée d'abord sur la photographie en tant que support pédagogique puis sur les enjeux de la classe de conversation en opposition à la classe langue. Enfin, une dernière partie sera consacrée à l'exploitation des données recueillies sur le terrain ainsi qu'à l'exposition de nos analyses et des conclusions que nous pouvons en tirer.

Partie 1

-

Présentation du contexte et de la méthodologie

Chapitre 1. Présentation du contexte du stage

La première partie de ce chapitre sera consacrée à décrire l'organisme d'accueil où le stage a eu lieu ainsi que son fonctionnement. Ensuite, nous nous attacherons à présenter la commande de stage et à répertorier les missions que j'ai pu réaliser durant cette période.

1. Le statut du français au Brésil

L'enseignement des langues étrangères en milieu exolingue implique souvent une compétition entre différentes langues étrangères. Dans le cas du Brésil, la présence du français peut être considérée comme faible en comparaison à de l'anglais et à de l'espagnol, qui sont majoritaires dans l'enseignement classique. Dans les écoles secondaires, l'apprentissage d'au moins une langue étrangère est obligatoire et grâce à son importance dans le contexte des relations internationales, l'anglais apparaît en première place suivi de l'espagnol. Le français arrive donc à la troisième place dans l'enseignement des langues étrangères.

En ce qui concerne précisément l'apprentissage du français langue étrangère au Brésil, nous pouvons d'ailleurs mettre en évidence trois grands axes d'enseignement : les écoles secondaires, les écoles de langues privées et les Alliances Françaises. Ces institutions jouent un rôle important dans la diffusion de la langue et de la culture française puisque celle-ci n'est pas présente de manière massive dans l'enseignement classique. L'apprentissage du français est, d'ailleurs, en règle générale, motivé soit par des obligations ou impératifs professionnels soit par la possibilité de faire des études universitaires dans un pays francophone ou simplement par loisir ou bien encore dans un but touristique.

1.1. Cadre institutionnel : brève présentation de La Fondation Alliance française

La première Alliance française (notée ci-après AF), a été créée en 1883 à Paris. A présent, le réseau des Alliances françaises est réparti dans plus de 1100 établissements installés dans 136 pays. L'ensemble des AF est d'ailleurs sous l'égide de la Fondation Alliance française¹ et établie selon le droit local du pays qui l'accueille. Les principales missions de la Fondation Alliance Française sont les suivantes : le développement de l'enseignement du français dans le monde, la diffusion de la langue française et de la culture francophone dans le monde ainsi que la promotion de la diversité culturelle.

¹ Site Internet consultable: <http://www.fondation-alliancefr.org/>

En 1885, deux ans après sa création à Paris, l'AF est arrivée au Brésil, premièrement à Rio de Janeiro, et comptabilise actuellement plus de 40 associations dans les principales villes du pays.

2. L'Alliance française de São Carlos

Mon stage a eu lieu à l'Alliance française de São Carlos². Fondée en 1994, dans la ville de São Carlos, au nord-ouest de São Paulo, elle intègre le réseau des Alliances françaises.

En outre, connue pour des activités industrielles, notamment de haute technologie, São Carlos est une ville de référence nationale en ce qui concerne l'enseignement supérieur, avec une population universitaire qui atteint les 20.000 étudiants. Première école enseignant le français dans la région, l'AF de São Carlos s'insère donc dans un réseau universitaire local en plein développement. Actuellement, une partie importante du public d'apprenants est composée d'étudiants qui préparent leur échange universitaire dans un pays francophone. D'ailleurs, en partenariat avec Campus France Brésil, l'AF de São Carlos offre aux apprenants un service de soutien pour la constitution de leur dossier et les démarches à suivre.

Depuis 2012, elle est également centre de passation DELF/DALF/TCF/TEF et TEFAQ ayant en moyenne 8 inscrits par session.

2.1. Hiérarchie

L'institution est gérée par un conseil d'administration composée d'un président, d'une assistante d'administration et de deux secrétaires. L'équipe pédagogique est composée d'une directrice, qui occupe également les fonctions de coordinatrice pédagogique et responsable d'examens DELF/DALF, d'une coordinatrice pédagogique adjointe et d'un adjoint d'examens DELE/DALF qui travaillent en étroite collaboration. D'autres employés complètent l'équipe : un chargé de médiathèque « accueil et communication », un comptable et un responsable numérique. Les cinq enseignants, francophones natifs ou ayant passé de nombreuses années dans un pays francophone, complètent l'équipe pédagogique de l'AF de São Carlos.

2.2. La structure physique et matérielle

L'Alliance Française de São Carlos possède différents espaces dédiés à l'apprentissage du français, à savoir des salles de classe climatisées avec tableau blanc interactif (TBI) et vidéoprojecteur ; une bibliothèque avec toutes sortes de documents pédagogiques pour tous les niveaux, y compris des CD, DVD, ainsi que des romans, des bandes-dessinées et un piano

²site Internet consultable : <http://www.afsaocarlos.com.br/>

à disposition des apprenants ; des salles de travail, une salle informatique et une cuisine pédagogique.

Afin de promouvoir des activités culturelles, le centre dispose d'un amphithéâtre et d'un terrain de pétanque. Pour ce qui est du numérique, en plus d'offrir aux apprenants une version numérisée des manuels utilisés, l'AF de São Carlos est associée à la culturethèque du réseau AF. Il s'agit d'une plate-forme digitale qui rassemble différents types de contenus digitaux gratuits comme des e-books, journaux, revues, musiques, films, documentaires et la plate-forme en ligne TV5MONDE EDU, la web tv éducative de la TV5MONDE. Les apprenants peuvent d'ailleurs s'inscrire à la culturethèque et accéder à des contenus disponibles en dehors des cours de français.

2.3. Les cours

Les cours de français sont dispensés de façon collective depuis le début de sa création. Soit en rythme extensif, semi-intensif, intensif, ou préparatoire DELF/DALF, les cours ciblent également les apprenants de niveau A1.1 jusqu'au niveau C1 selon les critères du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL) (Conseil de l'Europe, 2021). Du surcroît, parallèlement aux cours réguliers, le centre offre également divers ateliers tels que : l'atelier de conversation, l'atelier de lecture / écriture ou encore l'atelier de vie pratique.

Les activités de l'AF de São Carlos se sont diversifiées au fil des années afin de s'adapter à un public de plus en plus varié. En dehors des classes de français standards, de nouveaux cours ont d'ailleurs vu le jour, notamment ceux à destination de personnes ayant des besoins particuliers. L'offre de parcours personnalisé et un atelier de voyage ont donc été plus récemment créés ainsi qu'un cours de français pour les enfants. En outre, des mini-cours comme « Grammaire en contexte » ou « Réussir le DELF B1 / B2 » sont régulièrement mis en place afin de fidéliser les apprenants et de les stimuler à poursuivre leur apprentissage.

2.4. Les activités culturelles

Des nombreuses activités sont proposées par le centre afin de stimuler l'échange culturel. Les apprenants sont périodiquement invités à participer à des conférences liées à la culture francophone, à des dégustations, des cours de cuisine, des concerts, des expositions, des journées pétanque, des séances de cinéma, des rencontres francophones, etc. Les apprenants ont également la possibilité d'utiliser l'espace du centre pour organiser des goûters ou des petits repas commémoratifs. De plus, les événements comme la fête de la musique, les Francofolies de Montréal, le Festival VARILUX du cinéma français et la Fête nationale font également partie des activités culturelles de l'AF de São Carlos.

3. Les missions et la commande de stage

Dans cette partie, nous présenterons, dans un premier temps, la commande de stage à l'origine de ma mission principale. Dans un deuxième temps, nous nous occuperons de répertorier les différentes missions que j'ai effectuées au sein de l'AF de São Carlos pendant ma période de stage, y compris celles de nature non didactique.

3.1. La commande de stage

Mon projet de stage ne répondait pas à une commande formalisée par l'institution sous forme d'offre de stage. Il est le fruit de nombreux échanges entre la directrice de l'AF de São Carlos, ma tutrice et moi-même et s'est construit progressivement à partir de mes observations de classe.

Lors de ma première réunion avec la directrice et la coordinatrice pédagogique adjointe, elles m'ont signalé le fait que les cours de français général, étant très centrés sur le manuel utilisé, ne donnent pas suffisamment de la place à la pratique de l'oral. En effet, lors de mes observations de classe, j'ai pu moi-même constater que les exercices proposés par le manuel ne sont pas suffisants pour permettre aux apprenants d'interagir en classe. Les enseignants avaient, bien évidemment, la liberté de rajouter des activités, mais à condition d'être à jour avec le chronogramme des cours établi en amont par la coordination pédagogique. En principe, les ateliers de conversation ont été créés avec l'objectif de combler cette carence et permettre aux apprenants de pratiquer la production et l'interaction orale. Pourtant, un seul créneau a été proposé et les apprenants de tous les niveaux pouvaient y participer. Finalement, cette organisation n'a pas réussi à rendre l'atelier plus productif, notamment pour les apprenants de niveau débutant.

Afin de remédier à cette situation, je leur ai proposé la création d'un atelier de conversation / production orale exclusivement dédié aux apprenants de niveau A1.1 et A1.2 / A2.1. Pour suivre la progression des cours standards, les séances de l'atelier seraient hebdomadaires et réparties en 4 séances avec les apprenants de niveau A1.1 et 4 séances avec les niveaux A1.2 et A2.1, soit un total de 8 séances d'une heure sur la plate-forme Zoom.

3.2. Mission principale

Ma mission principale a été définie, dans un premier temps, autour de la conception de fiches pédagogiques pour la mise en place d'ateliers de conversation en français dédiés aux apprenants de niveau débutant, à savoir A1.1, A1.2 et A2.1. L'objectif étant d'enrichir la base d'outils pédagogiques de l'AF de São Carlos et de donner des pistes pour les futurs ateliers dédiés aux apprenants de niveau débutant. Pour ma part, étant moi-même en charge d'animer les ateliers, j'ai décidé d'utiliser la photographie comme support didactique afin d'analyser par

la suite cet outil pédagogique en tant qu'élément déclencheur des interactions orales en classe de français langue étrangère. Dans un deuxième temps, après le deuxième atelier, nous nous sommes rendus compte de la difficulté de planifier le dérouler d'un atelier de conversation car nous avons gardé à l'esprit que l'idée était de respecter la fluidité des échanges au lieu de les couper pour suivre un planning. Finalement, nous avons accordé que je ferais juste des propositions d'interventions en utilisant des photographies.

3.3. Missions secondaires

En parallèle de mon projet de stage, d'autres missions m'ont été confiées.

- ***Le mini-cours de phonétique***

La première et plus courte mission, d'une durée de 8 heures divisée en 4 séances de 2 heures, était un « mini-cours » de phonétique ayant pour objectif de travailler les sons du français qui posent problème aux apprenants lusophones. Les séances ont été dédiées à l'entraînement des voyelles nasales, de la voyelle [ə] en opposition à la voyelle [e], de la voyelle [y] en opposition à la voyelle [u], de la consonne [R] ainsi qu'aux enchaînements et liaisons.

- ***Les cours collectifs***

Durant ma période de stage, j'ai été en charge de trois cours de français, à savoir le cours semi-intensif niveau A1.1 (34h), le cours extensif niveau A1.1 (34h) ainsi que le cours extensif niveau A2.1 (34h). Les séances de cours ont duré deux heures et le cours semi-intensif avait lieu deux fois par semaine, tandis que les cours extensifs avaient lieu une fois par semaine. Ces derniers ont été respectivement très centrés sur les manuels utilisés, à savoir *Alter-ego 1* (du dossier 0 jusqu'au dossier 3) et *Défi 2* (de l'unité 1 jusqu'à l'unité 4). Le thème des séances et les pages à travailler étaient définis en amont par la coordination pédagogique. Cependant, j'avais la liberté de rajouter des activités en complément de celles proposées par les manuels.

- ***Missions de nature non didactique***

J'ai toujours voulu profiter du fait de vivre en France pour resserrer les liens entre les apprenants brésiliens et la France ; cette envie a d'ailleurs été partagée par la coordinatrice pédagogique de l'AF de São Carlos. Nous avons donc décidé de faire des échanges en direct entre ma tutrice et moi, afin de répondre aux questions des apprenants concernant la vie en France. La première rencontre a duré une heure et a été dédiée à la vie étudiante en France. J'ai également été sollicitée pour participer à toutes les réunions pédagogiques organisées du-

rant ma période de stage et invitée à proposer de nouveaux sujets susceptibles d'être abordés dans leur revue mensuelle.

Toutes ces missions ont à la fois enrichi mon expérience au sein de l'institution en tant qu'enseignante et resserré les liens avec les membres de l'équipe administrative et pédagogique ainsi qu'avec les apprenants.

Chapitre 2. Cadre méthodologique

Ce chapitre consacré à la présentation du cadre méthodologique de ce mémoire se présente en trois parties. Dans un premier temps, nous présenterons le dispositif conçu, celui-ci sera notre terrain d'observation et source des données sur lesquelles s'appuieront les analyses présentées dans la troisième partie de ce travail. Ensuite, nous exposerons les principaux enjeux de la démarche ethnographique qui a guidé notre travail de recherche. La troisième partie porte finalement sur la méthodologie de recueil de données ainsi que les outils d'analyse pour lesquels nous avons opté.

1. Le dispositif conçu

Comme mentionné précédemment, la commande de stage consistait à mettre en place des ateliers de conversation / production orale en français destinés à un public débutant, à savoir A1.1 et A1.2 /A.2 animés par moi-même. Les ateliers, d'une durée d'une heure, avaient lieu une fois par semaine, à raison d'une fois tous les quinze jours pour chaque groupe, sur la plate-forme Zoom. La création de ces ateliers a été une proposition de remédiation à un besoin des apprenants de niveau débutant visant à pratiquer davantage le français à l'oral. Ce besoin a été dans un premier temps constaté par l'équipe pédagogique de l'AF de São Carlos et, dans un deuxième temps, confirmé par moi-même lors de mes observations et animation des cours.

Nous nous attacherons donc, dans cette première partie à présenter plus en détail les ateliers de conversation, le support pédagogique choisi ainsi que leur déroulement.

1.1. Les ateliers de conversation

Avec l'équipe pédagogique de l'AF de São Carlos, nous avons décidé que les ateliers seraient un espace complémentaire aux cours ayant comme objectif la pratique de l'oral. Les discussions devraient d'ailleurs permettre aux apprenants de mobiliser leurs connaissances acquises et ce, dans une situation moins formelle et plus naturelle que celle de la classe de français.

Avec ma tutrice de stage, qui était aussi adjointe de coordination pédagogique, nous avons établi les objectifs langagiers des ateliers de conversation pour chaque niveau selon les

critères du CECRL. De plus, afin de pouvoir organiser les ateliers, la directrice m'a donné accès au logiciel de gestion des plannings de contenu des classes. Je pouvais donc avoir un panorama général des contenus déjà travaillés par l'ensemble des apprenants qui pourraient participer aux ateliers de conversation.

Afin d'établir un canal de communication entre les apprenants et moi, avant le début des ateliers, un groupe de discussion sur l'application WhatsApp a été créé pour chaque atelier. Le lien de réunion Zoom était donc envoyé aux apprenants via cette application et ils étaient libres de participer ou non aux ateliers. La présence aux ateliers étant facultative, il n'y avait pas d'inscription à faire en amont. Cette organisation s'est avérée par ailleurs un peu contraignante car je ne pouvais jamais savoir combien d'apprenants y participeraient, ce qui compromettait parfois ma préparation.

Pour ce qui est de la conception des ateliers, j'ai fait appel à plusieurs ressources. Je me suis inspirée des réflexions et de la feuille de route conçue par Ferchiche-Jay (2019), des suggestions de Denier (2020) et des activités proposées par Yaiche (2002). Quant au choix du support didactique, j'ai décidé d'utiliser des photos d'auteur. En plus de bénéficier des droits d'auteur, ces photographies portent des enjeux esthétiques qui mettent en valeur l'identité du photographe en tant qu'auteur et créateur artistique (Morel, 2006).

1.2. Le déroulement des ateliers de conversation

Seul le premier atelier de chaque niveau a commencé par une brève présentation des participants. Par la suite, à chaque fois qu'il y avait un nouveau participant, nous faisons un tour de présentation. Les premières cinq minutes étaient alors dédiées à une brève prise de nouvelles de chacun. Ce temps d'échange servait d'ailleurs au maintien de la cohésion du groupe ainsi qu'à la création d'une ambiance détendue.

Les ateliers n'avaient pas un déroulé fixé, tout dépendait ainsi des réactions des apprenants face aux photographies et des sujets qui émergeaient naturellement. Cependant, je commençais toujours l'exploitation des photographies avec la trame suggérée par Yaiche (2002: 15) constituée d'une séquence de questions du type «Que voyez-vous sur la photo ? », « Comment s'appellent les personnages ? », « Pourquoi sont-ils dans cet endroit ? », etc. L'objectif étant à la fois de dégager les premières impressions des apprenants vis-à-vis des photos et leur permettre d'entrer dans la scène en imaginant le contexte de la photo. De surcroît, les apprenants n'avaient aucune information ni sur les photos ni sur l'auteur, ce qui

leur donnait plus de liberté d'interprétation et d'imagination. Certes, les thèmes abordés et les activités réalisées ont été choisis avec l'objectif de permettre aux apprenants le remploi des structures linguistiques acquises en cours, toutefois, je me laissais parfois porter par les échanges entre les participants et la discussion suivait un chemin différent de celui que j'avais prévu. Dans ces cas, j'ai choisi de ne pas couper la conversation et laisser la discussion avancer naturellement plutôt que d'intervenir pour revenir sur ce que j'avais planifié.

Le tableau suivant contenant les photos utilisées, les éventuels sujets abordés, le nombre d'apprenants et leur niveau décrit brièvement les ateliers réalisés.

Date	Niveau	Quantité d'apprenants	Activités / sujet	Photographie(s)
06.05	A1.2 / A1.1	1	Discussion sur les photographies La consommation	<i>Regard Oblique</i> , R. Doisneau (1948) <i>Enfants de dos face vitrine</i> , E. Boubat (1948)
13.05	A1.1	5	Discussion sur les photographies	<i>Rue Mouffetard</i> , H. Cartier-Bresson (1954) <i>Le petit parisien</i> , W. Ronis (1952) <i>La pendule</i> , Robert Doisneau (1957)
20.05	A1.2 / A2.1	1	Discussion sur les photographies L'alimentation	<i>Déjeuner sur l'herbe</i> , R. Doisneau (1936)
27.05	A1.1	3	Discussion sur les photographies Fiche d'identité	<i>Belle de Nuit</i> , Brassai (1932) <i>Modèle Dior, New-Look</i> , R. Capa (1948) <i>Assistance spontanée</i> , R. Doisneau (1961) <i>Le peintre de la Tour Eiffel</i> , M. Riboud (1953)
10.06	A1.2 / A2.1	2	Discussion sur les photographies	<i>Garçon observant une prostituée</i> , Paul Almasy, (1952)

			Description des photographies	<i>Ecoliers Curieux</i> , R. Doisneau (1953)
17.0 6	A1.1	3	Discussion sur les photographies Profil des personnages	<i>Café à Montparnasse</i> , B. Plossu (1978) <i>Conciergerie, rue Jacob</i> , R. Doisneau (1945) <i>Café Noir et Blanc</i> , « Chez Gégène », <i>avenue du général Gallieni, Joinville-le-Pont</i> , R. Doisneau (1948) <i>Autoportrait</i> , Brassai (1931/1932)
24.0 6	A1.2 / A2.1	1	Discussion sur les photographies Le mariage	<i>Le Ruban de la Mariée</i> , R. Doisneau (1951) <i>Gégène », avenue du général Gallieni, Joinville-le-Pont</i> , R. Doisneau (1948) <i>Déjeuner sur l'herbe</i> , R. Doisneau (1936)
01.0 7	A1.1	4	Discussion sur les photographies Jeu : Qui a volé le monument ?	<i>Square Richard Lenoir</i> , R. Maltête (1965) <i>Cabaret l'Enfer</i> , R. Doisneau (1952) <i>Beat the Devil, Humphrey Bogart</i> , R. Capa (1953) <i>L'œil de Biche dans le rétroviseur</i> , R. Doisneau (1955) <i>Café de Flore, Saint Germain des Prés</i> , E. Boubat (1953) <i>Lella au Concarneau</i> , E. Boubat (1948)

Tableau 1 : Description des ateliers de conversation

Le choix des photographies a été inspiré des travaux de Yaiche (2002) et Muller & Borgé (2020). Elles ont été sélectionnées par son caractère intrigant et ambigu afin de susciter des différentes interprétations de la part des apprenants.

Afin de pouvoir mener à bien l'étude au sujet de la photographie comme support pédagogique lors des interactions orales dans les ateliers de conversation, j'ai pris la décision d'effectuer un travail de recherche empirique tout en m'appuyant sur une démarche ethnographique.

2. La démarche ethnographique

Dans cette deuxième partie, nous présenterons d'abord une brève définition de la démarche ethnographique. Ensuite, nous mettrons en exergue la participation du chercheur dans le contexte observé. Finalement, nous évoquerons les enjeux de cette approche en tant que méthodologie d'étude dans le domaine de la didactique des langues.

2.1. Définition

D'après Duthoit (2016 : s.p), « l'approche ethnographique consiste, pour le chercheur, à s'immerger dans un milieu afin d'observer les activités des différents groupes observés ». Il s'agit donc d'une approche qualitative qui permet, grâce à un travail de collecte de données, de réaliser une étude descriptive d'un groupe d'intérêt afin de comprendre sa dynamique. A ce propos, Marcel Mauss dans son *Manuel d'ethnographie*, pointe l'objectivité et l'exhaustivité comme des principes phares de l'observation. Selon l'auteur, outre « d'éviter les hypothèses, historiques ou autres, qui sont inutiles et souvent dangereuses » (1926 : 7), il ne faut négliger aucun détail, « il faut non seulement décrire tout, mais procéder à une analyse en profondeur, où se marquera la valeur de l'observateur » (1926 : 7). Dans ce contexte, trois éléments ressortent comme étant des piliers de cette approche : le terrain d'observation, le chercheur-observateur et les données recueillies qui seront par la suite analysées.

L'importance accordée au terrain dans une démarche ethnographique est due au fait que c'est à partir du terrain que les hypothèses de travail se construisent. En effet, le chercheur ne peut jamais savoir à l'avance ce que le terrain réserve. Il doit donc se laisser guider par ses données qui contribueront finalement à nourrir des axes de recherches.

2.2. L'observation participante et la place de l'observateur

La démarche ethnographique est dite « participante » dans la mesure où l'observateur, présent sur le terrain, est « quelqu'un qui se trouve dans le groupe avec la fonction d'observer, que son rôle est reconnu par les acteurs et qu'il est intégré dans le champ même de l'observation. » (Cambra Guiné, 2003: 17). En d'autres termes, l'observateur fait

partie du contexte de l'événement observé. Cette perspective serait une possibilité d'outrepasser le problème du *paradoxe de l'observateur* soulevé par Labov (1992) selon lequel la présence de l'observateur pourrait perturber le phénomène observé. D'après l'auteur, « to obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not been observed »³ (Labov 1973, p. 113).

En 1987, Patricia et Peter Adler dans l'ouvrage *Membership roles in field Research*, établissent trois degrés ou trois formes de rapport au terrain, selon le niveau de présence de l'observateur-chercheur sur le terrain. Il peut s'agir soit d'une *observation participante périphérique*, quand l'observateur est reconnu comme membre, mais il ne joue pas un rôle important dans le contexte observé ; soit d'une *observation participante active*, dans laquelle l'observateur s'implique et participe de manière active à des activités réalisées, mais toujours en gardant une distance, ou encore d'une *observation participante complète*, quand le chercheur est également impliqué en tant qu'acteur de son objet d'étude. Dans tous les cas, l'observation participante implique inévitablement la présence du chercheur sur le terrain.

2.3. La place de l'observateur dans notre étude

Dans notre étude, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une observation participante. En effet, j'étais complètement immergée dans le terrain d'observation, ce qui m'a permis de comprendre les mécanismes du groupe observé. Nous pouvons également estimer que nous avons fait, en majeure partie, une observation participante complète puisque j'ai pu vivre la réalité des sujets observés tout en ayant un rôle particulier. En tant qu'animatrice des ateliers, j'ai observé une collectivité sociale dont j'étais moi-même membre. En outre, j'ai participé activement, et au même titre que les acteurs, aux interactions verbales qui font partie de notre corpus d'analyse.

L'une des problématiques de l'observation participante complète est la distance nécessaire au chercheur afin de ne pas perdre l'objectivation de ses interprétations. En effet, une participation de près implique des risques d'interférer dans le comportement du groupe observé et ainsi compromettre les analyses. En d'autres termes, avec un degré d'implication trop important, l'observateur participant complet risque d'être dérouté par l'action. A ce sujet, Traverso (2003) insiste sur les risques interprétatifs auxquels il peut s'exposer en vertu d'avoir un grand nombre d'informations qui ne font pas partie des données enregistrées mais

³ « Pour obtenir les données les plus importantes pour la théorie linguistique, nous devons observer comment les gens parlent quand ils ne sont pas observés » (notre traduction)

qui sont résultat de son intégration complète dans le milieu observé. Ces informations peuvent donc éloigner le chercheur de l'objectivité dans ses analyses. En revanche, comme rappelle Laplantine (1996), la description est une activité d'interprétation et, en tant que telle, c'est l'expression du point de vue de l'observateur adressée à un destinataire. Cette interprétation ne peut d'ailleurs pas échapper à un certain degré de subjectivité puisqu'au final elle représente la lecture du chercheur sur les phénomènes observés.

Afin d'éviter de tomber dans cette contradiction, Diaz (2005) suggère que l'observateur participant complet fasse émerger l'un ou l'autre rôle selon l'occasion, c'est-à-dire, être « participant » lors des moments d'interaction avec le groupe et « observateur » seulement en privé. Selon l'auteur, cette posture permettrait un équilibre entre les deux rôles en empêchant une possible interférence d'un pôle sur l'autre. En effet, le lien que nous avons créé au sein du groupe m'a permis d'avoir accès à des informations concernant parfois la vie privée des participants qui pourraient guider ma lecture des faits ou même détourner non analyse du corpus. C'est pourquoi nous avons décidé de concilier au maximum la nécessité méthodologique de l'implication dans le groupe avec le recul nécessaire au rôle de chercheur tout gardant à l'esprit la subjectivité due à notre position dans la nature de notre travail de recherche.

2.4. L'approche ethnographique dans le domaine de la didactique

Depuis le milieu des années 1950, les recherches autour des contextes scolaires ont recours à l'ethnographie, notamment dans des travaux sur les interactions en salle de classe ou sur l'acquisition des langues. Elle est reconnue comme une stratégie méthodologique pertinente pour la recherche en didactique, car elle permet l'accès à la pratique de l'enseignement, en tenant compte de l'interaction entre l'enseignant et les étudiants au lieu et au moment même où l'action se déroule, dans la salle de classe. Selon Cambra Guiné (2003:19) « l'ethnographie s'intéresse à la réalité des situations éducatives : la classe n'est pas abordée en termes de ce qu'elle devrait être, mais de ce qu'elle est et de ce que professeur et apprenants y font effectivement. » L'auteur rappelle l'importance accordée à tous les acteurs du contexte d'enseignement-apprentissage dans la démarche ethnographique dont le but est « de décrire finement et d'interpréter les actions et interactions des apprenants et des enseignants à partir de données empiriques, afin de dégager des modèles explicatifs ». (Cambra Guiné, *ibid.* : 18)

Cette approche nous permet donc de fournir une image aussi fidèle que possible de notre terrain de recherche, la salle de classe et tous ces acteurs compris. Nous allons

désormais exposer les différentes méthodes de récolte de données employées dans le présent travail.

3. Méthodologies de recueil et d'analyse des données

Dans cette partie, nous allons exposer les étapes de la constitution de notre matériel d'analyse dans les différentes phases du projet. Afin de mener à bien ma mission principale, à savoir la conception et l'animation des ateliers de conversation pour les niveaux débutants, j'ai mis en place un système de récolte de données dont la première étape consistait en l'observation des classes. Ensuite, il m'a paru indispensable d'aller vers les participants en leur proposant de répondre à deux questionnaires, l'un avant le début du projet et l'autre à la fin (annexes 1 et 2 respectivement). Enfin, pour compléter notre éventail de données, j'ai enregistré et réalisé la transcription des interactions verbales dans les ateliers de conversation.

3.1 Avant la mise en place des ateliers : l'observation des classes

Afin de connaître les réels besoins des apprenants, notre première démarche a été d'observer les classes pour comprendre la dynamique des cours de niveau débutant et plus précisément quelle était la place de l'oral dans le contexte des cours à distance. Nous avons fait un total de 10 heures d'observation, réparties en 2 heures dans une classe de niveau A2.1 et 8 heures dans deux classes de niveau A1.1 avec deux enseignants différents. A cette occasion, nous pouvons dire que nous avons fait une observation participante périphérique selon les termes proposés par Adler & Adler (1987) puisque notre présence n'avait aucune autre fonction qu'observer le déroulement de la classe et le niveau des apprenants.

Cette période d'observation nous a permis de confirmer le fait que les cours de français étaient très centrés sur le manuel utilisé. Les enseignants avaient un programme à suivre et les pages du manuel à travailler lors des séances étaient préalablement établies par la coordination pédagogique. Chaque enseignant avait la possibilité de proposer d'autres activités afin de compléter ou renforcer certains points de langue selon les besoins du groupe, néanmoins cela dépendait de la gestion du temps car les pages indiquées dans le planning étaient prioritaires. Dans ce contexte, la prise de parole était, en règle générale, limitée aux activités proposées par le manuel et aux questions posées par les apprenants en cas de doutes concernant un point de langue. J'ai pu également constater que, malgré l'importance accordée à la production / interaction orale pour l'apprentissage des langues, celle-ci était la compétence la moins développée dans les cours à distance de l'AF de São Carlos.

3.2. Recueil auprès des participants des ateliers : l'analyse quantitative des questionnaires

En plus de mes observations de classe, il m'a paru indispensable d'aller vers les apprenants. A cet effet, j'ai élaboré deux questionnaires, à savoir un d'avant-projet et un autre d'après-projet, constitués de questions à choix multiples et de questions ouvertes. Le questionnaire d'avant-projet avait pour objectif de dresser le profil des apprenants, leurs difficultés et leurs attentes par rapport aux ateliers de conversation. Alors, en plus des informations personnelles, je leur ai demandé par exemple pour quelles raisons ils apprenaient le français, s'ils avaient l'habitude de prendre la parole en classe, et quelles étaient leurs difficultés. Le questionnaire d'après-projet, celui un peu plus long, avait quant à lui pour objectif d'avoir un retour des participants à la fin du projet, notamment au sujet de leur compétence à l'oral ainsi que leur avis concernant les photographies utilisées. Il était constitué de trois parties. La première reprenait quelques questions du questionnaire de début de projet afin de comparer les réponses concernant leur confiance en eux à l'oral. Pour la deuxième partie, j'ai ajouté des questions concernant l'atelier de conversation et, pour finir, les dernières questions portaient sur les photographies utilisées.

Les questionnaires ont été conçus à partir de l'outil *Google Forms* et envoyés par courrier électronique aux apprenants qui avaient participé au moins une fois aux ateliers. Nous avons décidé d'utiliser cet outil en raison de ses aspects pratique et fonctionnel qui nous permettent d'obtenir une synthèse très claire des données recueillies. Les réponses obtenues sont agrégées sous forme statistique et représentées de manière très visuelle, ce qui facilite le travail d'analyse.

Portant principalement sur les représentations des apprenants concernant leur compétence orale et leur rapport aux ateliers de conversation, ces questionnaires ne visaient pas à la réalisation d'une analyse quantitative exhaustive. De plus, le nombre de réponses enregistrées n'étant pas conséquent, nous ne pouvons pas nous pencher pour une analyse chiffrée selon les principes de la méthode d'analyse quantitative. Cependant, nous avons pu tout de même accéder à des informations importantes concernant les impressions des participants vis-à-vis des ateliers et de leur potentiel progrès à l'oral. Ces informations ont complété les données recueillies de mes observations et des transcriptions des interactions et m'ont permis d'affiner mes analyses à posteriori.

3.3. L'enregistrement des ateliers : l'analyse qualitative des interactions

Pour pouvoir analyser les interactions au sein des ateliers de conversation que j'ai animés, il était crucial d'avoir recours à des enregistrements et des transcriptions. En effet, étant moi-même l'animatrice des ateliers, je ne pouvais pas réfléchir à mon objet d'étude ou prendre des notes au moment des échanges.

Avant le premier atelier de chaque niveau, j'ai expliqué la thématique de mon projet aux participants et j'ai évoqué la possibilité d'enregistrer les ateliers. Dans un premier temps, j'ai ressenti une réticence chez certains des apprenants. Selon eux, leur « non-maîtrise » de la langue ne méritait pas d'être mise en valeur et ils avaient honte de savoir que leur image serait utilisée en dehors de nos séances. Ce n'est qu'après leur avoir expliqué que leur image ne serait pas diffusée et que je procéderais à une transcription de nos échanges afin de constituer mon corpus d'analyse que j'ai obtenu leur accord pour pouvoir enregistrer nos séances. Cette autorisation a été officialisée par la signature d'un formulaire de consentement reproduit en annexe 3.

En complément de l'analyse quantitative des questionnaires, les enregistrements ont fait objet d'une analyse qualitative qui m'a permis, avec du recul, d'examiner de façon objective et détaillée les comportements et les interactions verbales entre les participants, y compris moi-même en tant qu'animatrice. De surcroît, j'ai pu observer l'impact de la photographie sur la communication et distinguer quels types d'interactions leur utilisation a déclenché.

Le corpus enregistré constitue des données dans sa forme brute. Les enregistrements ont alors dû être transcrits avant de d'être analysés dans le but de permettre au lecteur une appréhension plus claire des phénomènes mis en évidence par le chercheur.

La transcription des enregistrements

La transcription s'impose comme une étape cruciale et obligatoire pour procéder à l'analyse des interactions, puisqu'elle va « mettre à plat la succession chronologique des échanges verbaux » (Bigot, 2018 : 76). La transcription doit d'ailleurs être la plus précise possible afin de rendre compte du déroulement des échanges interactionnels et par conséquent, permettre au chercheur d'explicitier son analyse. Néanmoins, Traverso (1996) nous rappelle que les transcriptions ne doivent pas être privilégiées au détriment des enregistrements (données primaires) lors des analyses. En effet, ce n'est qu'à partir de ces derniers que le chercheur peut accéder à des phénomènes oraux qui peuvent se révéler difficiles à être reproduits. En résumé, nous pouvons estimer que l'analyse des interactions se fait à partir d'un mouve-

ment de va-et-vient entre les transcriptions et les enregistrements puisque, dans la mesure où de nouvelles hypothèses naissent, le chercheur peut être amené à réécouter certains passages et soit à affiner sa transcription soit à transcrire certains éléments des données primaires jugés négligeables jusque là (Bigot, 2018 : 78).

D'après Mondada (2008 : 79), pour qu'une transcription ait du sens, elle doit être rattachée à un code, une convention de transcription. N'étant pas figée, cette dernière peut varier selon le chercheur et l'objectif de la transcription. Pourtant, elle doit être cohérente et rendre la transcription le plus efficace possible. Ainsi, une transcription avec l'écriture orthographique est préférable si l'on veut une lecture plus fluide, alors que si l'on cherche à rendre compte des phénomènes oraux de façon plus fidèle, une transcription phonétique sera plus adaptée. Dans un souci de lisibilité, la transcription phonétique est utilisée seulement dans des situations ponctuelles quand on cherche à mettre en évidence une divergence entre la prononciation du locuteur et la norme attendue. Lorsque la transcription phonétique est introduite dans une transcription orthographique classique, il s'agit de ce que Bigot (2018 : 79) appelle « transcription mixte ».

La convention des transcriptions utilisée dans le présent travail, fournie dans l'annexe 4, est basée sur celle proposée par l'équipe IDAP (Interactions didactiques et agir professoral) et DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures, Paris 3) indiquées par Catherine Muller. Outre les énoncés des participants, elle signale certains phénomènes paraverbaux, comme des rires et l'intonation, ainsi que non verbaux, comme des gestes qui peuvent élucider la nature d'un acte de parole (un sourire ironique par exemple).

En plus d'être notre source de données la plus conséquente, les interactions se sont avérées très riches du point de vue linguistique. Cependant, par souci d'objectivité, j'ai pris la décision de focaliser seulement sur certains aspects pour approfondir nos analyses. Donc, sur la quarantaine d'enregistrements d'une moyenne de 60 minutes chacun, j'ai fait donc le choix de transcrire seulement les passages que j'ai estimé pertinents et utiles en regard de ma recherche.

Le découpage des interactions verbales

Egalement partie intégrante du travail de l'analyste interactionnel, le découpage du corpus est l'étape qui suit la transcription des enregistrements. Dans cette phase, l'analyste doit scinder son corpus et définir les unités d'interaction afin de procéder à une analyse plus

précise et détaillée de ses données. Afin d'élucider cette notion de découpage, Bigot (2018 : 93) fait une analogie avec un texte écrit qui peut être découpé en parties et sous-parties qui s'organisent en unités comme le chapitre, le paragraphe, le phrase et le mot. Tout comme un texte écrit, le flux des échanges verbaux peut aussi être découpé en unités d'analyse.

Parmi de nombreux modèles de découpage de corpus utilisés par différentes branches des sciences du langage, Vion (1992), Taverso (1999) et Kerbrat-Orecchioni (1992) proposent des modèles hiérarchiques. Il s'agit d'un type de découpage de la chaîne verbale en unités et sous-unités interactionnelles dont ces dernières, plus petites et simples, sont circonscrites dans des unités plus complexes, de rang supérieur. Le tableau ci-dessous présente de façon résumée les cinq rangs distingués par Kerbrat-Orecchioni (1992) comme étant pertinents dans l'analyse de la conversation.

	Rang	Définition
Unités dialogales	Interaction / conversation	Unité de rang supérieure définie par la présence d'un groupe de participants qui parlent d'un sujet dans un cadre spatio-temporel précis. L'interaction est constituée d'au moins une séquence.
	Séquence	Unité de deuxième rang définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique. Les séquences d'ouverture et de clôture encadrent le corps de l'interaction.
	Echange	La plus petite unité dialogale formée d'unités monologiques. C'est la base du dialogue au sens strict (instauration et flux de la communication).
Unités monologiques	Intervention	Contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier.
	Acte de langage	La plus petite, c'est l'unité fonctionnelle de base de la grammaire conversationnelle.

Tableau 2 : Modèle hiérarchique de l'interaction

La délimitation de ces unités n'est pas stricte et constitue le thème de nombreux travaux, notamment en ce qui concerne les notions de séquence et échange comme l'indique Bigot (2018 : 110-111) en citant les travaux de Vion (1992) et de Kerbrat (2005) à propos des synthèses de débats. Dans notre étude, nous allons considérer l'échange comme une séquence courte, voire minimale, qui ne peut pas être découpée en séquences plus petites. La séquence sera, à son tour, considérée comme une chaîne d'échanges liés par une cohérence sémantique. Puisque ce travail a pour objectif l'analyse des interactions orales déclenchées par les

photographies d'auteur chez les apprenants de niveau débutant, ce sont à priori leurs interventions et réactions vis-à-vis des images qui ont guidé le découpage de notre corpus. En d'autres termes, ce sont leurs interventions qui ont conditionné notre choix d'inclure ou non des séquences dans notre corpus.

4. Conclusion partielle

Dans ce travail, nous avons pris le parti de mener une méthodologie d'analyse aux termes de la démarche ethnographique. En effet, nous sommes parties de l'observation d'un terrain, à savoir les ateliers de conversation en Fle, à partir duquel nos données ont été construites. Par la suite, nous avons procédé à une phase d'exploitation de ces données afin d'en dégager des phénomènes linguistiques récurrents et les analyser.

Ce n'est qu'après la fin des ateliers que j'ai pu avoir une vision assez complète des données récoltées. Je me suis également rendu compte que j'avais en mains des données issues de différents techniques de récolte, ne pouvant donc pas être traitées de la même manière ; j'ai donc dû faire appel à des méthodes d'analyse distinctes selon l'origine des données. En fin de compte, la majorité des données recueillies ne se prêtant pas à une analyse quantitative, le choix pour une méthodologie d'analyse de données du type qualitative s'est naturellement imposé.

La méthodologie de travail étant maintenant exposée, je vais par la suite développer les points théoriques qui ont guidé ma réflexion et sur lesquels je me suis appuyée pour réaliser mes analyses.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 3. L'image comme support pédagogique déclencheur de parole

Dans ce chapitre, nous ferons dans un premier temps un bref retour sur les méthodologies ainsi que sur des exemples de pratiques de classe dans lesquels l'image en tant que support pédagogique a été mise en valeur. Dans un deuxième temps, nous présenterons différentes recherches qui attestent que l'image est un support pédagogique déclencheur de parole. Enfin, pour clore ce chapitre, nous aborderons la notion de créativité suscitée par les activités autour de la photographie.

1. Un bref retour aux origines

L'utilisation des images comme support pédagogique n'est pas propre à la didactique des langues. En effet, différentes disciplines au sein des sciences humaines et sociales, chacune avec un objectif spécifique, s'appuient sur les supports visuels pour favoriser l'expression verbale. La psychologie par exemple utilise des images iconiques pour faire émerger des traits de personnalité à travers des productions verbales ; dans le domaine de la psychologie sociale, la méthode *Photolangage* (Baptiste et al., 1991) a recours à la photographie pour stimuler la communication en groupe ; l'anthropologie visuelle repose quant à elle sur des entretiens à l'aide de photographies appelés « photo-interviews » créés par J. et M. Collier (1967).

En didactique des langues, le manuel *Cours de langue et de civilisation françaises* conçu par G. Mauger et al. (1953), est le premier à faire appel aux images pour illustrer les thèmes des leçons. Pourtant ce n'est qu'à la fin des années 1950 que l'image est systématiquement insérée dans l'enseignement du français langue étrangère avec les manuels *Voix et Images de France* (1958) et *De Vive Voix* (1972). Ces derniers, conçus par le Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (Crédif), sont fondés sur la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) qui se base sur le triangle : situation de communication / dialogue / image. Dans le manuel *Voix et images de France*, les apprenants sont invités à associer des bandes magnétiques à des diapositives projetées. Les images sont d'ailleurs une traduction visuelle des énoncés et doivent ainsi rendre visible le contenu sémantique des messages. Il s'agit donc d'une technique de production orale dans laquelle la fonction accordée à l'image est de faciliter l'accès au sens et la compréhension globale de la situation de communication. Dans le manuel *De Vive voix*, les diapositives avec des images

représentant des situations de communication sont présentées dans un premier temps avant les enregistrements et les apprenants sont invités à verbaliser les possibles énoncés des personnages ainsi qu'à faire des commentaires à propos des situations à l'aide de ce qu'ils ont déjà appris dans les leçons précédentes. Dans ce type d'activité, l'enseignant assume le rôle d'animateur et se charge de corriger les réalisations verbales des apprenants.

Cette association systémique entre l'image et l'enregistrement sonore arrive à son terme avec l'arrivée de l'approche communicative dans les années 80. Dans le manuel *Archipel* (Courtyllon & Raillard, 1982), les enregistrements sonores ne sont plus attachés à des images. En contre-partie, des documents authentiques comme des publicités, des dessins humoristiques, des photographies et des images animées sont introduits dans l'enseignement des langues.

1.1. L'image au centre des pratiques de classe en didactique des langues

A la fin des années 1970, C. de Margerie, chercheur au Crédif, reprend les techniques de production verbale de la méthodologie SGAV qui accorde à l'image le rôle de déclencheur. Cependant, il s'éloigne de cette méthodologie dans la mesure où il s'appuie sur des documents autres que ceux proposés par le manuel (comme des publicités, des collages et des photographies) et demande aux apprenants de créer des dialogues, des légendes ou des publicités à partir de ces supports. De plus, l'utilisation de ces derniers est toujours liée à des objectifs langagiers (et grammaticaux) préalablement établis, tout en privilégiant une utilisation authentique du document. L'auteur donne comme exemple l'utilisation des catalogues, un document fait pour choisir quelque chose, qui permet de travailler l'emploi des comparatifs (Margerie, [2006] 2007:105, cité par Muller & Borgé, 2020 : 36-37) ou l'utilisation d'une publicité sur des balances afin de faire émerger la notion d'énumération et les articles partitifs en ayant recours aux éléments présents dans le document visuel (*ibid.* : 104).

Un peu plus tard, en 1986, F. Yaiche, chercheur au BELC (Bureau d'enseignement de langue et de la civilisation françaises à l'étranger), publie *Photos Expressions*, un ouvrage entièrement consacré à la photographie en noir et blanc comme support pour des activités d'expression sur le plan de la créativité. L'auteur propose des canevas et des grilles d'activités qui permettent aux apprenants d'avancer progressivement dans l'univers des photographies et d'exploiter ainsi plusieurs aspects inhérents à ce type de support, tout en suscitant leur l'imaginaire et leur créativité (nous reviendrons sur le sujet de la créativité dans la section 3 de ce chapitre). Par exemple, dans un premier temps, les apprenants sont invités à verbaliser leurs premières impressions et leurs réactions sur la photo présentée. Ensuite, ils doivent situer les personnages dans le temps et l'espace. Puis, créer leur identité et leur biographie. Ils peuvent également imaginer les couleurs pour les photos, les odeurs, les éventuelles sensations des

personnages et les raisons de leur présence dans un tel endroit afin de construire un hors-champ et un le hors-temps pour la situation représentée. En outre, l'auteur propose des activités de création de textes, de slogans ou d'histoires liés à la photographie ou même des discussions à propos des motivations du photographe (Yaiche, 2002 : 15-16). Pour ces activités, un répertoire de photographies ambiguës et énigmatiques est proposé. Il est recommandé qu'aucune information ne soit donnée aux apprenants afin de « laisser une place à l'imaginaire de celui qui les regarde, lequel va pouvoir lever les voiles de l'ambiguïté ou combler les lacunes de cette photo et de la sorte, co-construire l'univers et se l'approprier » (*ibid.* : 12).

2. La place de la photographie comme déclencheur de parole

Penser l'image (dont la photographie) comme un outil d'activation de la compétence orale nous approche de l'une des questions centrales du domaine de l'enseignement des langues : « Comment faire parler des apprenants ? » En effet, en classe de langue, il est nécessaire de leur donner des motifs pour susciter l'expression orale. A cet effet, C. Muller évoque le fait que l'image fait rentrer en classe l'environnement extérieur. Par conséquent, « les apprenants échappent ainsi à l'environnement de la classe pour imaginer des situations en relation avec ce qui est représenté sur les documents. » (2014 : 124).

La photographie en tant que document déclencheur de parole peut d'ailleurs être vue sous deux angles : si d'un côté elle n'offre aucun *input* verbal, de l'autre elle n'impose aucune contrainte linguistique étant alors accessible à tous les locuteurs (Muller, 2012a § 9). Nous pouvons donc supposer que les apprenants de différents niveaux de langue peuvent commenter la même image, c'est-à-dire que même ceux de niveau débutant trouveront des moyens linguistiques pour s'exprimer. En effet, cet aspect non discursif de l'image permet à l'observateur une multiplicité d'interprétations. A ce propos, Demougin (2012: 112) affirme que la polysémie des images permet la mise en pratique d'une démarche interprétative. Nous estimons donc que c'est dans cette démarche que la créativité favorise l'imaginaire et la production langagière des apprenants y compris ceux de niveau débutant. Dans cette perspective, la recherche menée par Muller (2008) porte sur l'utilisation des photographies d'art en classe de langue avec pour objectif d'activer la compétence d'interaction orale. Pour ce faire, l'auteur a sélectionné des images qui se distinguent par « leur ambiguïté, leur capacité à intriguer et à faire parler » (*ibid.* : 533). Il a été constaté que la nature des photos permet aux apprenants d'entrer dans des « mondes imaginaire » (Cicurel, 2003 : 10) ou « univers fantasmatique » (Yaiche, 2002 : 13). De surcroît, selon F. Cicurel, les apprenants disposent d'une « encyclopédie universelle » qui leur permet de créer des univers imaginaires liés à de « multiples scénarios que l'apprenant possède déjà mentalement » (1991 : 266). En faisant référence à Umberto

Eco, l'auteur souligne que « le lecteur interprète le fictionnel en fonction de son expérience du monde. Il en est de même dans la production d'énoncés fictifs en classe de langue » (*ibid*). Nous pouvons donc inférer que les créations des apprenants sont liées à leur expérience, leurs émotions et leur affectivité. Ce qui fait qu'ils s'impliquent dans la production de leurs discours. Pour résumer, V. Viallon, postule que l'image peut « inciter les apprenants à s'engager entièrement (émotions, sentiments), et à être réceptifs aux interactions avec les autres » (2002 : 57). D'après Muller & Borgé, « le support photographique permet ainsi de stimuler l'imaginaire des apprenants et de les inciter à s'exprimer, tout en favorisant dans cette approche l'apprentissage des formes grammaticales et lexicales » (2020 : 38).

Au sujet de la photographie, C. de Margerie déclare que « quand la photo s'adresse à vous, éveille des souvenirs, des questionnements, ces questionnements pour retrouver des réponses passent par la parole » ([2006] 2007:102, cité par Muller & Borgé, 2020 : 37). En effet, la force expressive de la photographie, pour son rapport au réel, peut interpeller les apprenants et susciter des réactions verbales. Demougin (2012 : 107) met en avant sa fonction de déclencheur verbal et définit l'image comme un « stimulateur verbal », c'est-à-dire un support didactique qui en plus d'activer des compétences linguistiques, socio-pragmatiques et culturelles, incite particulièrement à l'expression orale de l'apprenant. Cette perspective est d'ailleurs confirmée par le travail de Muller (2012a) qui met en évidence les enjeux communicatifs et l'implication des apprenants à travers l'analyse des interactions verbales lors d'une activité de commentaire sur une photographie d'auteur. Le chercheur a pu observer des manifestations verbales comme des prises de position avec l'emploi de verbes d'opinion, des discussions portant des jugements de valeur sur une scène, et même des remarques à caractère humoristique qui sont typiques de la conversation à bâtons rompus (Traverso, 2004 : 152).

Concernant les possibles réactions des apprenants face à des photographies, Muller (2011) a mis en place par le biais d'une activité de commentaire de photographies d'auteur, un dispositif didactique visant l'expression et l'interaction orale de différents groupes d'apprenants allant du niveau A1 jusqu'au B2. L'analyse des interactions lui a permis de répertorier sept formes de réactions verbales différentes qui montrent les rapports des apprenants à la vue des photographies : les réactions descriptives, la production du récit, les jugements de goût, l'immersion fictionnelle, les possibles fonctions des images, les jugements interprétatifs et finalement la mise en relation avec d'autres productions culturelles (Muller 2012b : sp). Cette même typologie de réactions est sollicitée lorsque des apprenants sont confrontés à des activités de production verbale à partir de photographies dans des méthodes de français langue étrangère, ce qui nous témoigne sa capacité à susciter des échanges verbaux dans divers

contextes ainsi que la variété d'activités possibles autour de la photographie ayant pour objectif la production et l'interaction verbale.

3. Photographie et créativité dans la didactique des langues

La notion de créativité est présente dans de nombreux domaines, et nous en retrouvons différentes approches selon les disciplines comme la littérature, les arts, la psychologie, etc. T. Lubart, en prenant en compte cette pluralité de perspectives, définit la créativité comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (2003: 10).

Dans le domaine de la didactique des langues, la créativité est comprise comme un facteur qui permet à l'apprenant de sortir de l'ordinaire allant au-delà de la communication purement utilitaire du quotidien et des situations d'enseignement-apprentissage. En ce sens, Cuq pointe le fait que « la communication sans créativité condamne les échanges à la plénitude et à l'utilisation d'une langue tellement neutre, banal et si prévisible qu'une machine peut remplacer un énonciateur humain comme, dans une gare, l'achat d'un billet à un distributeur automatique » (2003 : 60).

La relation entre créativité et photographie est étroite dans la mesure où cette dernière favorise la constitution des univers imaginaires qui encouragent l'expression des apprenants ainsi que l'interaction entre eux. De surcroît, la créativité permet d'éviter de « brider l'expression personnelle des apprenants » et d'« ouvrir et aiguïser leur liberté énonciative et discursive » (Jean-Claude Beacco, 2007 : 242, cité par Muller, 2009 : 92). Dans la même perspective, Ronald Carter souligne que la créativité apporte une libération de l'expression des apprenants de langue seconde. (2005 : 213, cité par Muller, 2009 : 92). Concernant l'interaction entre les apprenants, la photographie fait place à une « interaction de type conversationnelle entre pairs » (Bigot, 1996) dans laquelle l'enseignant est exclu. En effet, les apprenants échangent entre eux à propos des différentes possibilités interprétatives, des jugements de valeur ou afin de combler des lacunes rencontrées dans une énonciation interprétative. Cela nous permet donc de supposer que la créativité favorise une relation de coopération et de co-construction entre les apprenants.

Pour ce qui est du processus créatif, Muller affirme que « la créativité verbale désigne la capacité à créer des énoncés figuratifs en réponse à une situation donnée ». En d'autres termes, la créativité consiste à produire « sous la contrainte » (2008 : 91). L'auteur définit la contrainte comme un moteur de la créativité et, dans ce cas, la photographie est désignée comme telle car les apprenants doivent parler d'une image qui leur a été imposée. Ils ont

d'ailleurs un problème à résoudre et doivent trouver des solutions aux questions posées par l'enseignant à propos des images.

Les apprenants proposent donc des solutions créatives qui peuvent être à l'origine des repérages d'indices, comme l'expression des personnages, les objets présents ou l'environnement de l'image ; d'analogies, c'est-à-dire des similitudes avec d'autres domaines ; ou de la combinaison d'idées. Selon Muller (2009), ce phénomène se vérifie également dans les productions des apprenants de niveau débutant. C'est pourquoi nous pouvons dire que les activités de commentaires de photographies favorisent l'implication des apprenants lors de la résolution de la tâche (Muller, 2009 : 103).

Les activités de pratique de classe proposées par Yaiche (2002) évoquées plus haut font également appel à la créativité puisque les images sont présentées sans aucune indication sur la signification, l'origine ou l'auteur des photographies. Cela permet aux apprenants de s'en tenir seulement aux indices de la photographie et faire appel à leur imagination et leur regard sur le monde pour répondre aux questions posées par l'enseignant.

4. Conclusion partielle

Dans ce chapitre nous avons mis en relief la place de l'image en tant que support déclencheur de parole. Nous avons pu voir qu'il s'agit d'un recours utilisé par une multitude de domaines des sciences sociales y compris dans le domaine de la didactique des langues. A propos des photographies, les différents travaux présentés nous montrent que, dotées de forts enjeux communicatifs, elles ont le pouvoir d'inciter les apprenants de tous les niveaux de langue à prendre la parole et ce, dans de nombreux contextes. De plus, le caractère insolite des certaines photographies sollicite l'imaginaire des apprenants et favorise des productions créatives à partir d'indices et de relations que ces derniers établissent avec le monde. Cela ouvre au didacticien ainsi qu'à l'enseignant un large champ de possibilités d'activités ayant pour but de faire parler les apprenants.

Chapitre 4. L'interaction, un concept ample et complexe

Nous présenterons dans ce chapitre la notion d'interaction en deux parties. Premièrement, dans un sens plus ample et général, nous aborderons la notion d'interaction en tant que phénomène social et langagier. Deuxièmement, nous tenterons de définir la conversation, un type spécifique d'interaction avec ses propres caractéristiques.

1. La notion d'interaction

Contrairement à la production qui est à sens unique, l'interaction est une situation de production à double sens dans laquelle un locuteur a une influence sur son (ou ses) interlocuteur(s). Kerbrat-Orecchioni affirme : « Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc les "interactants" exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles – parler, c'est échanger, et c'est échanger en échangeant » (1991 : 17).

Dans une tentative d'intégrer l'ensemble des phénomènes associés à l'interaction, R. Vion postule que ce terme « intègre toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative mettant en présence deux ou plusieurs acteurs » (1992 : 17). Toutefois, vue la complexité de cet objet, pouvant d'ailleurs rassembler une infinitude d'actions sociales insérées dans l'ordre du langage, comme la communication, la transmission d'informations ou même la conversation ordinaire, l'auteur ne nie pas la difficulté de le délimiter : « Le seul véritable problème ne réside pas dans la délimitation de l'objet, mais dans la manière d'effectuer une telle délimitation » (*ibid.* : 20). Afin de restreindre la notion d'interaction aux champs de la communication et des activités langagières, l'auteur se réfère à Kerbrat-Orecchioni en parlant d'interaction verbale, qui serait un exercice de parole qui implique un échange entre les participants, ayant des influences les uns sur les autres (*ibid.* : 18).

Étant donné que le présent travail s'inscrit dans les domaines précédemment cités, nous avons choisi de privilégier cette définition dans nos analyses.

2. La conversation, un type d'interaction particulière

Dans le langage courant, le terme conversation désigne un « échange de propos » caractérisé comme « naturel » et « spontané » (Le petit Robert, 2016). Avant de poursuivre, il

nous semble pertinent de définir la notion de conversation en tant qu'objet de recherche. Selon R. Vion (1992: 120), la conversation est reconnue comme étant un « fonctionnement quotidien et parler ordinaire ». D'après l'auteur, elle est caractérisée par : un nombre réduit de participants ; un rapport de place symétrique, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de hiérarchie entre les participants en raison d'un statut professionnel ou institutionnel prédéfini ; une relation de coopération entre les participants afin de « construire l'interaction dans laquelle ils sont engagés » (Traverso, 1998) ; une finalité interne, centrée sur le contact et la réaffirmation des liens sociaux, ainsi qu'un certain degré d'informalité dû à la spontanéité des échanges qui sont régis par des règles implicites de circulation de parole. En bref, dans une conversation, il n'y a pas d'objectif explicite, de cadre social particulier ou de thèmes imposés, alors les participants « peuvent changer de thème sans prendre de précaution » (Cicurel, 2011 : 24).

Dans la même perspective, V. Traverso définit un genre interactionnel spécifique : la conversation à bâtons rompus. Il s'agit d'une conversation marquée par son « caractère social », donc sa finalité interne, et caractérisée par une « continuité de la parole » ainsi que par une « discontinuité thématique ». En d'autres termes, il s'agit d'une activité interactionnelle qui sert à créer ou à maintenir des liens sociaux, donc sans rôles interactionnels pré-définis, et dont les thèmes abordés changent au fur et à mesure sur le fil des échanges (2004 : 149).

3. Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons pu constater combien la notion d'interaction est vaste et concerne plusieurs domaines. D'où la difficulté de la définir en la limitant aux champs de la communication et du langage. Pourtant, dans tous les cas, ce phénomène implique une relation à double sens d'influence entre des interactants qui peut se traduire par des échanges. Concernant la conversation, la notion d'échange entre les interactants est omniprésente. Toutefois, la conversation se caractérise par certains paramètres qui nous permettent de conclure qu'il s'agit d'un type particulier d'interaction.

Chapitre 5. La classe de langue et l'atelier de conversation, deux contextes distincts

F. Cicurel définit l'interaction didactique comme un type d'échange social spécifique « par le cadre participatif (un professeur et des élèves) » (2011 : 19) dans lequel les « interactants ont des buts partiellement convergents (à visée didactique), préexistant à l'interaction et la légitimant (programmes, objectifs à atteindre, résultats) » (Cicurel, 2002 : 3). Mettant en évidence son objectif principal, il s'agit « d'un dialogue finalisé dont le but est l'apprentissage » (Cicurel, 1994). A cet effet, le thème privilégié par les interactions didactiques est la langue.

Dans ce chapitre, nous aborderons l'interaction dans deux types de situations : dans un premier temps, dans la classe de langue et, dans un deuxième temps, dans l'atelier de conversation. Nous tenterons de les définir à travers leurs enjeux ainsi qu'à travers les rôles des participants afin de mettre en évidence les aspects qui les distinguent malgré le fait qu'il s'agisse, dans les deux cas, de contextes didactiques.

1. L'interaction en classe de langue

Pour ce qui est de la didactique des langues, c'est par le biais de l'interaction en classe que se réalise l'apprentissage. A ce titre, normalement ce sont les aspects linguistiques de la langue-cible qui sont l'objet de la plupart des thèmes des interactions puisque l'objectif est d'améliorer des connaissances d'un (ou de plusieurs) interlocuteur(s) afin de le(s) rendre plus compétent(s). Pourtant, avec les approches communicatives, dont le but est d'encourager la pratique de la langue-cible, les apprenants sont de plus en plus stimulés à prendre la parole, ainsi les « dire » des apprenants font également partie de la thématisation des interactions. Par conséquent, l'interaction didactique peut parfois se rapprocher d'un échange moins formaté et plus proche d'une conversation quotidienne dans laquelle la prise de parole est plus spontanée (Cicurel, 2011 : 11). Par ailleurs, il n'est pas toujours simple de définir le thème des échanges en classe de langue, « qu'il s'agisse de l'actualité, d'un point grammatical ou de la réalisation d'une activité, « le thème se confond souvent avec l'activité didactique » (Cicurel, 2011a : 24).

Le Cadre européen de référence pour les langues (CECRL) évoque également la notion d'interaction et souligne son importance dans le processus d'apprentissage d'une langue :

«On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication » (Conseil de l'Europe, 2001: 18).

F. Cicurel (*ibid.* : 26) propose un cadre d'analyse pour les interactions en classe de langue dans lequel elle répertorie un certain nombre de traits qui composent et déterminent le contexte didactique. Il s'agit de l'existence d'un cadre spatio-temporel déterminé par une institution, des interactants avec des rôles et statuts prédéfinis, un but fixé au préalable, un objet de discours (médiatisé par des activités didactiques), un déroulement ritualisé, un canal (dans ce cas en forme dialogué) et des stratégies discursives (afin de favoriser l'intercompréhension entre les participants).

Selon Ali Bouacha, en termes d'interaction didactique, un cours est une « intervention cognitive réglée » pendant laquelle le participant expert a pour obligation de mettre en discours son savoir et de le partager avec autrui. Cette obligation liée à l'enseignement nous permet de créer un lien avec la notion de « directionnalité » de l'interaction, qui se base sur la finalité pédagogique « je dis pour que tu le saches » (1984, cité par Circurel, 2011 : 21).

Il est important de souligner que toutes les relations à caractère didactique sont régies par un « contrat didactique » afin d'assurer le bon déroulement d'un cours. Il s'agit d'un compromis, c'est-à-dire d'un ensemble de comportements acceptés par tous les participants en vue d'assurer le résultat attendu, dans ce cas l'apprentissage d'une langue étrangère.

1.1. Les rôles interactionnels, une relation asymétrique

La notion de « rôle », émerge des théories du modèle dramaturgique du sociologue et linguiste Erving Goffman et fait référence au fait de se conformer à un « certain nombre d'attitudes langagières mises en œuvre de façon relativement ritualisée » (*ibid.* : 28) dans certaines situations spécifiques d'échange. Cette notion peut d'ailleurs s'appliquer au contexte de l'enseignement-apprentissage dans la mesure où ce dernier met en relation un participant ayant un rôle prédéterminé, à savoir celui d'enseignant donc expert dans son domaine, face à d'autres participants qui jouent le rôle d'apprenants. Selon F. Cicurel (*ibid.*), le rôle des participants se manifeste de différentes manières : par des actes de parole propres à chacun (le professeur est celui qui demande, interroge et corrige alors que l'élève est celui qui répond) ; par le volume de prises de parole propre à chaque rôle (dans une classe de langue par exemple, en moyenne un tour de parole sur deux revient à l'enseignant) ainsi que par la conduite de l'interaction (à la charge du professeur).

Dans une interaction d'enseignement, l'un des interactants, à savoir l'enseignant, à pour fonction de transmettre le savoir, tandis que l'autre, l'apprenant, doit, en plus de fournir les efforts nécessaires pour son apprentissage, prouver qu'il a acquis des nouvelles connaissances (Cicurel, 2011 : 26). D'après Dabène (1984), l'enseignant exerce trois fonctions majeures : il est vecteur d'information (un expert de la matière enseignée), meneur de jeu (il dirige l'interaction, distribue la parole, propose des activités) et évaluateur (il juge les productions des élèves). Pour exécuter toutes ces fonctions, l'organisation de l'espace de la classe lui accorde une position dans laquelle tous les regards convergent vers lui. C'est pourquoi, selon les chercheurs de l'école de Palo Alto, concernant l'interaction, l'enseignant occupe une place dite « haute » en opposition à une place « basse ». Dans cette configuration : « La place de l'enseignant est considérée comme 'haute' dans la mesure où il dirige les échanges, régule les tours de parole, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir, indique la façon dont doit s'accomplir le travail, donne une appréciation sur le travail produit » (Watzlawick, 1972, cité par Cicurel, 2011 : 28).

Dans la même perspective, Cambra Giné (2003 : 89) indique que « la relation entre l'enseignant et les apprenants est une relation verticale, ce qui montre les rapports de domination qui se manifestent à travers les taxèmes ou indicateurs des rapports de place, des signes qui ont une pertinence décisive dans le déroulement des interactions asymétriques ». Cette verticalité des relations associée à la « directionnalité » de l'enseignant évoquée par Ali Bouacha confère à l'interaction didactique une dimension asymétrique dans laquelle les rôles des interactants est également asymétrique.

2. L'atelier de conversation

Le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, présente le concept de « classe de conversation » qui surgit dans les années 1950 en parallèle à la méthodologie SGAV : « On appelait classe de conversation l'activité qui consistait pour l'enseignant à faire parler les élèves sur un thème donné en les faisant dialoguer ou en organisant un débat, à partir des documents sonores et/ou visuels relatifs au thème choisi » (Robert, 2008 : 54). Cette méthodologie, se concentrant sur l'apprentissage par le biais de la pratique de la communication à l'oral, a permis le développement de ce type d'activité de classe. En effet, c'était l'occasion de consacrer un moment du cours de langue pour donner la parole aux élèves afin qu'ils réutilisent des éléments langagiers appris précédemment (Cuq *et al.*, 2003 : 6). C'est pourquoi la classe de conversation est aussi parfois considérée comme un appendice du cours de langue,

dédié particulièrement à l'oral et à la révision (Chevalier & Trubert-Ouvrard, 1996 (n.p.)). Les auteurs soulignent l'importance du cours de conversation « car il est le seul à s'intéresser directement à l'évaluation de la compétence communicative orale de l'apprenant » (*ibid.*). Dans la même optique, Dernier décrit l'atelier de conversation comme « un moment en général régulier et organisé pour échanger, discuter jouer, débattre ... dans une langue étrangère et ainsi améliorer sa pratique orale » (2020: 8).

A présent, de nombreuses institutions comme les Alliances françaises, les centres et écoles de langues, ainsi que des associations comme La Croix Rouge et l'ODTI (Observatoire sur les discriminations et les territoires interculturels), proposent des ateliers de conversation comme une alternative à des cours de langue plus traditionnels. Notamment sous forme de réunions comme dans le film « Atelier de conversation »⁴, de « tables rondes » ou de « cafés des langues », le répertoire de thèmes possibles est assez vaste, pouvant être les mêmes que ceux typiques d'une conversation courante. A vrai dire, tout est susceptible de devenir un sujet de conversation : « Ce qui compte surtout, c'est que les gents parlent, peu importe de quoi, finalement ! » (Denier, 2020: 8)

Pour ce qui est du niveau des apprenants, le cours de conversation se situe normalement au début de l'apprentissage car, d'après M. Shaub, « encore débutants, les étudiants doivent mettre en pratique leurs premières connaissances dans des situations plus ou moins authentiques et informelles » (2012: 241).

2.1. Les objectifs de la classe de langue : cers une conversation à bâtons rompus ?

Concernant les pratiques d'enseignement, M. Shaub préconise que, dans la classe de conversation il faut « valoriser l'expression orale : l'oral seul devrait être utilisé pendant la séance » (2012: 241) afin de rendre les échanges les plus proches possible de la conversation à bâtons-rompus qui se rapproche notamment de la conversation à caractère informelle et spontanée (Traverso, 2004). A ce propos, Shaub ajoute « qu'en effet, la spontanéité et l'imédiateté d'une conversation ne peut souffrir d'une prise de notes » (*ibid.*).

Les ateliers de conversation, placés d'ailleurs entre une situation d'enseignement-apprentissage et la vie quotidienne, permettent en effet la mise en œuvre de compétences interactionnelles « dans un cadre moins formel qu'un cours de langue, mais plus sécurisant qu'une conversation ordinaire en milieu naturel » (Rivens Mompean, cité par Delorme & Gaijeot, 2017 : §3). A ce titre, Chevalier & Trubert-Ouvrard distinguent ce type de cours comme

⁴Film documentaire sur les ateliers de conversation ayant lieu à la Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou à Paris. Réalisateur : Bernhard Braunstein. Date de sortie, 7 février 2018.

étant une sorte de mini-bain linguistique où les apprenants seraient confrontés à « une certaine réalité de la langue française » afin qu'ils « puissent tenir une conversation dans une situation naturelle et réelle, donc hors cours ou extra-scolaire » (1996 (n.p.)). Denier atteste quant à lui que « c'est quand les participants oublient qu'ils échangent dans une langue étrangère que l'expérience est réussie. » (2020: 8).

2.2. Vers une symétrie des rôles interactionnels

Nous venons de voir que l'interaction du type conversationnelle tend vers une certaine informalité. Par conséquent, elle remet en cause certains schémas habituels de la classe de langue, particulièrement en ce qui concerne le rôle de l'enseignant et la relation qu'il entretient avec les apprenants. En effet, l'atmosphère informelle de la conversation implique une certaine proximité entre les participants.

A ce propos, C. Tagliante présente la notion de relation « horizontale » de la transmission des savoirs qui se produit donc dans une relation « plus égalitaire » (2006 : 27). Dans cette configuration, les savoirs sont transmis « dans une relation d'égal à égal » et l'enseignant endosse « une position d'animateur », celui qui incite les apprenants à « construire leur propre savoir au lieu de le dispenser » (*ibid.* : 28). Nous retrouvons cette relation dans les ateliers de conversation dans la mesure où les animateurs d'ateliers « ne se donnent pas pour but d'enseigner de nouveaux éléments grammaticaux ou de transmettre quelque savoir académique » (Chevalier et Trubert-Ouvrart, 1996, (n.p.)). Leur fonction est d'inciter les participants à prendre la parole, à échanger, donner leurs avis et leurs impressions. Dans cet esprit, l'enseignant, dans son rôle d'animateur, « est alors producteur d'idées, il encourage au lieu de juger » (Caré & Talarico, 1983 : 12).

Toutefois, la prise de conscience du passage d'un rôle dominant à celui d'animateur n'est pas évidente. En 1969, Burney & Damoiseau soulignaient déjà cette difficulté:

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

Dans cet extrait, les auteurs évoquent ce qui peut être à la fois un obstacle pour le professeur et les objectifs qu'un animateur d'ateliers de conversation essaie d'atteindre : effacer quelque peu sa propre parole pour donner la place à l'expression des apprenants-partici-

pants. Considérant cette difficulté de se reconnaître dans des rôles distincts, lors des analyses de données dans la troisième partie de ce travail, nous privilégierons les termes d' « enseignant-animateur » pour désigner l'animateur et de « participant-apprenant » pour désigner les participants des ateliers de conversation.

3. Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons montré que la classe de langue et la classe de conversation en langue étrangère sont des contextes distincts. En effet, les enjeux et les relations entre les participants sont différents. D'un côté, le cadre institutionnel pré-défini ; la notion de transmission du savoir par le biais d'un type d'interaction bien formatée, à savoir l'interaction didactique ; ainsi que des rapports de places bien marqués caractérisent la classe de langue. De l'autre côté, un cadre plus sécurisant qui se veut moins formel par rapport à celui de la classe de langue ; un type d'interaction plus décontractée donc plus proche du naturel ainsi qu'un esprit de coopération entre les participants qui entament une relation qui tend vers une horizontalité définissent l'atelier de conversation. Néanmoins, ces deux contextes se croisent quelque part puisque, dans les deux cas, la langue est l'élément central. De plus, soit en classe de langue, soit en classe de conversation, le but est toujours d'améliorer la compétence communicative d'un (ou de plusieurs) participant(s). Nous ne pouvons donc pas fermer les yeux sur l'aspect didactique de ces deux contextes.

Chapitre 6. Les limites de la classe de conversation

Notre expérience d'enseignant ainsi que de nombreux travaux à propos des limites du cours de conversation nous montrent que malgré les aspects informels et conversationnels des ateliers et classes de conversation, nous ne pouvons pas négliger le fait qu'ils constituent avant tout un cadre d'enseignement-apprentissage comportant alors certaines caractéristiques propres aux échanges didactiques qui s'imposent comme obstacles au déroulement d'une conversation « naturelle » (Delorme & Gaigeot, 2017 : §6). En effet, « le cadre social interactif, marqué, avant tout par le caractère didactique de la situation de conversation, 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 :1-2).

1. Une situation exolingue

Dans une classe de langue ainsi que dans une classe de conversation, le code de communication marque une inégalité de compétences entre l'enseignant et l'apprenant (Porquier, 1984). En effet, les interlocuteurs interagissent par le biais d'une langue qui n'est pas commune à tous les interlocuteurs. On parle alors de situations exolingues en opposition aux situations endolingues - qui s'effectuent dans « une langue commune aux interlocuteurs (*ibid*). Cette notion peut également s'appliquer à la conversation exolingue : « Le terme 'conversation exolingue' désigne donc les conversations dans lesquelles la langue utilisée est familière pour un (ou plusieurs) participant(s) et non familière pour l'autre (ou les autres » (Matthey, 1996).

Cette notion s'applique de manière générale à la façon dont des interlocuteurs échangent dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. C'est-à-dire, quand un locuteur communique avec une langue qui n'est pas la sienne avec un locuteur natif d'une langue donnée, et quand un locuteur communique dans sa langue maternelle avec un non natif. La réussite de ce type d'interaction se base sur un principe d'« adaptation réciproque » et de « coopération ». Cette notion peut d'ailleurs s'étendre à d'autres situations qui impliquent « des inégalités, des disparités ou des asymétries » les moyens langagiers qui y sont engagés dans une conversation (De Pietro, 1988, cité par Cuq (dir.) 2003 : 98). Il se peut par exemple que les interlocuteurs partagent la même langue maternelle, mais n'ont pas le même niveau d'expertise sur le sujet d'interaction. Prenons l'exemple d'un neurologue et d'un didacticien du FLE qui

auraient une conversation soit sur le fonctionnement du cerveau, soit sur les interactions en classe de FLE. Dans les deux cas de figure, un des deux interlocuteurs assume le rôle du locuteur expert, puisqu'il s'agit de son domaine de spécialité. La compréhension de l'échange par le locuteur 'novice' dépendra ainsi des moyens langagiers que l'expert mettra en place pour lui éclairer des termes ou concepts spécifiques. Comme un apprenant de FLE qui discute avec un francophone natif, le locuteur non expert acquière potentiellement de nouvelles connaissances langagières.

Nous rencontrons des situations de communication exolingue dans différents contextes. Pourtant, c'est dans les situations d'enseignement-apprentissage, et donc en classe de langue et en classe de conversation, qui nous observons la coexistence d'interactions avec des objectifs distincts, entre autres communicatifs, mais aussi didactiques.

2. La finalité externe de la conversation : l'apprentissage

L'interaction peut être définie par ses paramètres « externes » (objectifs, propriétés du site et des participants) et « internes » (stylistiques, thématiques, etc.) (Bigot, 1996 : 2). Comme nous avons évoqué plus haut, une des caractéristiques propres à la conversation est sa finalité interne. Cependant, dans une classe de conversation, le but est « sinon de modifier l'interlangue de l'apprenant, du moins de faire évoluer sa compétence communicative » (*ibid* : 3), plus précisément sa compétence orale. Cela correspond donc à un paramètre externe de la conversation puisque le but de l'interaction ne consiste pas en un événement social, mais bien en l'apprentissage ou en la pratique de la langue.

Une autre question inhérente au contexte d'enseignement-apprentissage est la correction des erreurs. Selon V. Bigot, dans une classe de conversation où les interactions se veulent « naturelles », il n'est pas conseillé que le professeur se limite à des réflexes typiques de l'interaction didactique propres à la classe de langue tels que corriger, traduire ou souffler le mot qui manque (*ibid* : 4). A ce sujet, l'auteur fait référence à des recherches qui montrent que les hétéro-reprises correctives font partie d'une conversation exolingue même dans les conversations naturelles. Pourtant, elles sont motivées par des enjeux communicatifs, tandis que lorsque l'interaction se passe sous un contrat didactique, les corrections ont essentiellement une valeur normative (*ibid*).

3. Une relation, malgré tout, verticale

Une autre question inhérente au contexte d'enseignement-apprentissage est la correction des erreurs. Selon V. Bigot, dans une classe de conversation où les interactions se veulent « naturelles », il n'est pas conseillé que le professeur se limite à des réflexes typiques de l'interaction didactique propres à la classe de langue tels que corriger, traduire ou souffler le mot qui manque (*ibid* : 4). A ce sujet, l'auteur fait référence à des recherches qui montrent que les hétéro-reprises correctives font partie d'une conversation exolingue même dans les conversations naturelles. Pourtant, elles sont motivées par des enjeux communicatifs, tandis que lorsque l'interaction se passe sous un contrat didactique, les corrections ont essentiellement une valeur normative (*ibid*).

Du côté de l'apprenant-participant, il finit par se plier à la volonté de l'enseignant-animateur puisqu'il n'a pas l'opportunité de parler des sujets de son choix, sachant que c'est toujours l'animateur qui choisit les thématiques en amont. En outre, le temps de parole de chacun est également contrôlé par l'animateur, vu que c'est lui qui ouvre et clôture les séquences interactionnelles.

4. Conclusion partielle

Au cours de ces trois chapitres, nous avons pu voir que malgré le fait que l'interaction de type conversationnel, privilégiée dans les classes ou ateliers de conversation, s'efforce d'être plus informelle et proche du « naturel », elle préserve un « caractère fortement didactique » (Bigot, 1996 : 4). En effet, il semble que les contraintes imposées aux échanges lors d'un cours de conversation sont bien différentes de celles d'une conversation naturelle. D'abord, la finalité externe, à savoir l'évolution de la compétence orale des apprenants, risque de prendre le dessus sur la finalité interne de la conversation. Ensuite, les rapports enseignant-animateur/apprenant-participant demeurent déséquilibrés et ce déséquilibre est d'ailleurs renforcé par le contexte exolingue de la situation de communication. Ces contraintes, qui s'opposent à la finalité interne et à la symétrie des relations propre à une conversation ordinaire, auxquelles les participants ne parviennent pas à échapper, sont une barrière au développement d'une véritable conversation. Enfin, le caractère didactique de l'interaction conversationnelle finit par prendre le pas sur la spontanéité et le naturel qui, à priori, définissent la conversation.

Partie 3

-

Analyse des données

Chapitre 6. Analyse des questionnaires

Nous allons à présent analyser les réponses données aux deux questionnaires passés au début et en fin de semestre. Par leur observation, nous allons tenter dans un premier temps dresser un profil des apprenants et vérifier si leurs attentes sont en accord avec ce profil. Dans un second temps, nous espérons déterminer dans quelle mesure, selon eux, l'utilisation de photographies d'auteur dans les ateliers de conversation en français leur a été bénéfique dans leur habilité à prendre la parole

1. Le profil et les attentes des apprenants : questionnaire d'avant projet

Dans un premier temps, ce questionnaire avait pour objectif connaître les apprenants. Nous nous sommes donc focalisés sur leur niveau de contact avec la langue française, leurs motivations, leurs difficultés en classe de langue et leurs attentes vis à vis de l'atelier de conversation. Dans un second temps, le but de ces questions était de nous aider à déterminer si les apprenants se sentaient plus à l'aise pour communiquer à l'oral en français après leur passage par l'atelier de conversation.

Concernant le profil des apprenants, comme montre la figure 1, la plupart d'entre eux sont des étudiants universitaires qui veulent apprendre le français pour communiquer en voyage et/ou faire une partie de ses études en France. Concernant leur rapport au cours de français, contrairement à mes observations (cf. chapitre 2), selon eux, la compétence orale est la plus travaillée en classe comme l'illustre la figure 1. Pourtant, ils ne font pas la différence entre production et interaction orale. En effet, les apprenants sont invités à produire à l'oral en classe, néanmoins seulement pour répondre aux questions des leçons. Les activités d'interaction proposées par le manuel sont peu nombreuses et finissent par être négligées.

Quelles sont les compétences les plus travaillées en cours ? (plusieurs réponses possibles)

7 réponses

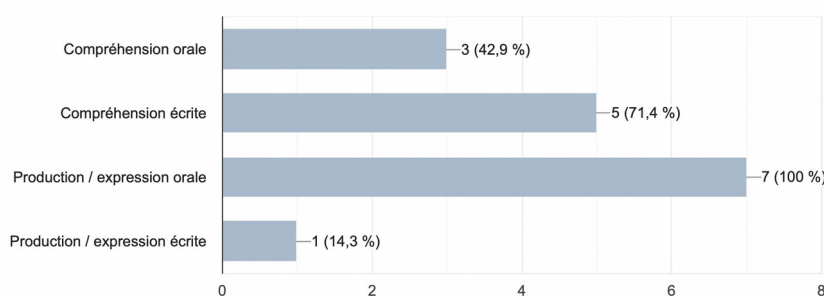


Figure 1 : Réponses des apprenants - Les compétences le plus travaillées en cours

Quant à leur rapport à l'oral, presque la totalité (à l'exception d'un apprenant) n'a pas peur de prendre la parole en classe. Cependant, comme montre la figure 2, ils assument tous avoir certaines difficultés notamment au niveau de la grammaire et de la phonétique. Cela confirme l'importance de la création d'un espace hors des classes standards comme des ateliers de conversation. De plus, cette difficulté est tout à fait naturelle en raison de leur niveau (A1.1 ou A1.2) et également du manque de contact avec la langue française en dehors des cours dû au statut de cette langue au Brésil évoqué dans la partie 1.

As-tu des difficultés quand tu parles français ? Si oui, lesquelles (grammaire, vocabulaire, phonétique, syntaxe des phrases, etc.)?

7 réponses

Un peu, avec grammaire.

Minha maior dificuldade é definir (mantendo o ritmo de fala) o que é masculino e o que é feminino, ainda não peguei o jeito de fazer isso no automático.

Parfois j'ai des difficultés sur le vocabulaire e la grammaire.

Oui, parce que je suis au niveau A1.1 et j'ai difficultés avec grammaire, vocabulaire, etc

Oui, j'ai le niveau débutant, mais d'après mon niveau je pense que c'est la phonétique

Oui. Le vocabulaire, la phonétique et faire des phrases.

Figure 2 : Réponses des apprenants - Les difficultés dans la compétence orale des apprenants

Au sujet de leurs attentes sur les ateliers de conversation, les réponses des apprenants reproduites dans la figure 4 montrent qu'ils reconnaissent l'objectif des ateliers évoqué par Chevalier & Trubert-Ouvrad (1996), Shaub (2012) et Denier (2020), à savoir l'amélioration de la compétence communicative orale. En réalité, c'était même la principale raison pour laquelle ils se sont inscrits aux ateliers.

Pourquoi as-tu choisi de participer aux ateliers de conversation?

7 réponses

Je Trouve que c'est très important de savoir se communiquer et pratique ça aux ateliers c'est un chemin

Não.

Je pense que parler c'est très important, parce que nous habituons avec la langue. Écouter les personnes c'est important aussi.

J'ai choisi de participer pour essayer de mieux m'exprimer et d'apprendre plus vite.

Parce que je pense que la classe seule ne me donnerait pas les compétences en communication que j'aimerais avoir

Pour améliorer mon niveau de français et pour parler plus en français.

Figure 3 : Réponses des apprenants - Des raisons pour s'inscrire dans l'atelier de conversation.

L'aspect informel et spontané des ateliers de conversation a également été mentionné dans les questionnaires (cf. figure 4). En outre, le fait d'être un espace où la prise de parole est privilégiée leur donnerait plus de liberté pour s'exprimer et leur concéderait un temps de parole plus important qu'en classe. Par ailleurs, à contre-pied de leurs réponses à propos de la compétence la plus travaillée en classe, l'atelier serait un moment concentré « sur la capacité de communiquer » tandis que la classe « se concentre sur la grammaire et le vocabulaire ».

Penses-tu que les ateliers de conversation sont-ils différents du cours de français en classe? Si oui, en quoi sont-ils différents?

7 réponses

- Oui, je pense que aux ateliers nous avons plus de temps pour prendre la parole et gagner vocabulaire
- Os ateliês de conversaçã são ótimos. Apesar de eu não ter problemas em me expressar durante a aula é muito bom ter uma espaço destinado apenas a conversaçã, conversar e falar é o foco da aula e com o tempo isso vai dando confiança em seguir falando cada vez mais.
- Oui, parce que aux ateliers nous pouvons parler plus et produire les conversations avec plus de liberté.
- Oui, parce que nous avons l'occasion de parler plus qu'en classe. On doit apprendre beaucoup de choses dans le cours (grammaire, vocabulaire, etc.) et c'est normal. Les ateliers sont spécifique pour parler.
- Oui, il est différent car il se concentre sur la capacité de communiquer et d'acquérir du vocabulaire et la classe se concentre sur la grammaire et le vocabulaire.
- Oui, parce que c'est un cours pour parler des sujets différents en français pour communiquer mieux à l'oral.

Figure 4 : Réponses des apprenants - Les ateliers de conversation

Ces réponses, en plus de tracer un profil des apprenants, confirment le besoin et l'importance des ateliers de conversation à leurs yeux. En effet, s'agissant d'un espace complémentaire au cours régulier, ils comptent sur la possibilité de mettre en place leurs acquis ainsi que de travailler davantage leur compétence à l'oral en parlant de sujets variés et ce, dans un cadre plus décontracté que celui de la classe de français. Les attentes des apprenants vont donc à l'encontre de la nature des classes de conversation.

2. Le questionnaire de fin de projet

Le deuxième questionnaire avait pour but de recueillir les impressions des apprenants par rapport à l'atelier, notamment en ce qui concerne son aspect didactique, et l'utilisation des photos. Pour ce faire, les premières questions portaient sur l'atelier en soi et ce qu'il a pu apporter, et les dernières questions sur le support pédagogique.

Pour ce qui est de l'atelier de conversation, observons la figure 5 qui regroupe l'avis de tous les participants qui ont répondu au questionnaire.

Qu'est-ce que tu as aimé dans les ateliers de conversation? Dis-moi quels sont les points positifs à garder pour les prochains ateliers. :)

6 réponses

Les photos sont très bien est le groupe aussi.

Parler avec mes camarades et augmenter mon vocabulaire. Nous passons un bon moment en groupe parce que nous sommes tous débutants.

Parler des photos, le groupe, tout le monde parle un peu, faire les blagues et parler français sans le livre.

Tout le monde parle et c'est drôle. Nous pouvons donner notre opinion.

C'est très bien pour parler français avec plus de liberté. Les photos aussi sont très intéressantes.

Les photos et le professeur. J'aime le groupe aussi.

Figure 5 : Réponses des apprenants - Avis sur l'atelier de conversation

Le caractère naturel et spontané de la conversation, confirme ce que nous avons montré dans le chapitre 4 : « nous passons un bon moment en groupe » et « faire des blagues ». Le fait d'être un moment dédié à la prise de parole a été également évoqué à plusieurs reprises dans les réponses des apprenants : « parler avec mes camarades », « tout le monde parle un peu », « c'est très bien pour parler français avec plus de liberté » et sans le livre ». Cela peut sembler logique puisqu'on parle d'un atelier de conversation. Néanmoins, le cadre didactique de cet atelier ne peut pas être négligé, surtout car il est offert par un centre de langue et donc, considéré comme « un appendice du cours de français » comme pointent Chevalier & Trubert-Ouvrard (1996) évoqués dans la section 2 du chapitre 5 de ce travail. Par ailleurs, les réponses des apprenants ne font pas allusion à cet aspect et démontrent une reconnaissance de l'objectif principal, à savoir produire à l'oral. Dans ces réponses, une légère mention de l'aspect didactique est illustrée par « augmenter mon vocabulaire ».

Toujours dans cet esprit de valorisation de l'orale évoqué par Shaub (2012), l'aspect 'moins didactique' de l'atelier de conversation est d'ailleurs souligné lorsque les apprenants le distinguent de la classe de français comme montre la figure 6. Les expressions « nous n'avons pas de matière », « nous ne faisons pas d'exercices de grammaire » et « en classe de français nous avons seulement des exercices à faire » marquent l'opposition entre la classe de conversation et la classe de français en ce qui concerne l'aspect didactique de ces deux types de classe.

Selon toi, quelles sont les différences entre l'atelier de conversation et la classe de français?

6 réponses

- Dans l'atelier de conversation nous n'avons pas de matière et nous parlons tout le temps. Nous avons plus de liberté. En classe nous avons le livre.
- Dans l'atelier nous parlons tout le temps. C'est un cours seulement pour parler et la prof nous fait des questions et nous parlons avec nos collègues.
- Parler de choses différents, faire des blagues, je peux parler avec mes collègues en français.
- Pendant l'atelier, nous parlons tout le temps et nous ne faisons pas des exercices de grammaire. Les ateliers sont plus légers.
- Dans l'atelier nous avons plus de temps pour parler de tout.
- En classe de français, nous avons seulement des exercices à faire et dans l'atelier nous parlons de beaucoup de choses et tout le monde parle.

Figure 6 : Réponses des apprenants - Les différences entre la classe de français et l'atelier de conversation.

Le contexte d'enseignement-apprentissage, ou la fonction externe de la conversation souligné par Bigot (1996), se dévoile intégralement dans les réponses relatives à leur compétence orale. Comme l'illustre la figure 7, tous les apprenants affirment avoir senti une amélioration dans cette compétence et avoir également pu utiliser leurs connaissances acquises en classe dans les ateliers ce qui confirme les propos de Cuq *et al.* (2003) évoqués dans le chapitre 5, section 2.

Les ateliers de conversation, ont-ils t'aidé à améliorer ta compétence orale en français?



6 réponses

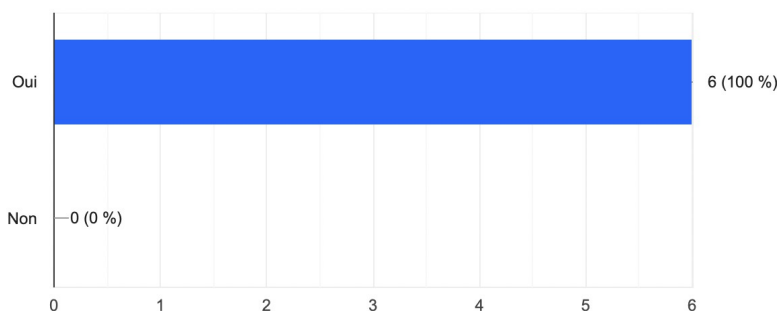


Figure 7 : Réponses des apprenants – La compétence orale

Quant à l'utilisation des photographies, selon les apprenants, elles ont été considérées comme un bon recours pour les aider à parler en conformité avec Muller (2008, 2012). Comme l'illustre la figure 8, les photographies ont sollicité leur imaginaire et les ont stimulés à parler davantage.

Qu'est-ce que tu penses des photographies utilisées dans les ateliers? Elles t'ont aidé à t'exprimer en français?

6 réponses

- Oui, je peux parler des photos comme je veux et utiliser tout que aqueris en classe.
- Oui, nous pouvons imaginer des histoires et utiliser le vocabulaire.
- Oui, pour imaginer les choses parce que elles sont différentes.
- Oui, parce que nous pouvons imaginer l'histoire des personnes.
- Oui, parfois je n'ai pas beaucoup de choses à dire donc j'invente pour parler plus.
- Oui, parce que je peux imaginer beaucoup de choses différentes.

Figure 8 : Réponses des apprenants - Les photographies comme déclencheur de parole.

L'intégralité des réponses font allusion au fait que, avec les photographies, ils peuvent se laisser porter par leur imagination. En effet, même quand ils n'ont pas de choses à dire, ils peuvent inventer « pour parler plus ». Dans la même optique, la créativité a été, selon eux, la compétence la plus stimulée par le photographie. En outre, parler de ce support leur a permis de réutiliser le vocabulaire acquis pendant les classes. En effet, les activités de commentaire réalisées lors des ateliers, inspirées par les canevas proposés par Yaiche (2002), ont été propices à la créativité parce qu'elles configurent un véritable champ ouvert à l'imagination.

Si oui, dans quel aspect? (plusieurs réponses possibles)

6 réponses

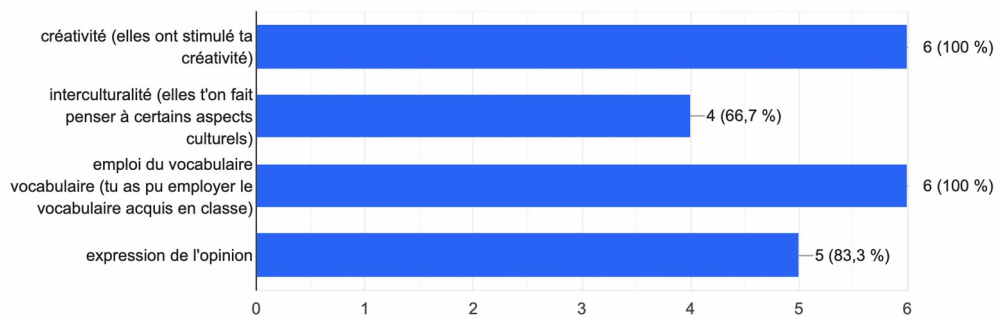


Figure 9 : Réponses des apprenants - Les compétences stimulées par les photographies.

Nous avons par la suite analysé les interactions verbales dans les ateliers de conversation.

Chapitre 7. Analyse des interactions dans les ateliers de conversation

Ce chapitre est consacré à l'analyse des interactions verbales au sein de l'atelier de conversation⁵. Dans un premier temps, nous mettrons en lumière la polysémie des images qui peut être à l'origine de différentes interprétations d'une même photographie. Dans un deuxième temps, nous aborderons la question de la créativité présente dans les productions verbales des apprenants lorsqu'ils sont confrontés aux photographies d'auteur. Ensuite, nous analyserons les interactions verbales en mettant en évidence l'aspect conversationnel des interactions et nous finirons ce chapitre avec une analyse des interactions sous l'angle de l'aspect didactique de la conversation, malgré son caractère informel, comme évoqué dans le chapitre 6 de notre cadrage théorique.

1. Différentes interprétations d'une même photographie

Comme nous avons explicité dans le chapitre 3, de nombreux travaux attestent que la photographie d'auteur est un support pédagogique déclencheur de parole et ce, même à des niveaux débutants. En effet, les photographies choisies pour la réalisation de ce projet, ainsi que les activités proposées au sein des ateliers de conversation, ont été présentées sans aucune indication sur la signification ou le contexte des photos, ce qui donne de la liberté aux apprenants. En outre, la « polysémie » des images permet que cette dernière soit interprétée de différentes manières selon les expériences de chacun ainsi que selon leur regard sur le monde. Pour illustrer ce postulat, nous allons observer quelques extraits de corpus d'un atelier de conversation lors d'une activité de commentaire sur la photographie *Rue de Monteffard*, d'Henri Cartier-Bresson (1954) reproduite dans l'annexe 5. Les participants de l'atelier, de niveau A1.1 ont été invités à répondre à la question « Qu'est-ce tu vois sur cette photo ? » afin d'en dégager leur premières impressions.

Transcription n°1

14. E et toi + Rodrigo + qu'est-ce que tu vois + sur la photo ↑
15. R je : je pense que::: les filles + euh: la fille + euh: c'est très très admirée avec le garçon ++ euh: parce que: c'est un garçon avec deux bouteilles X
16. GC (rires)
17. E tu penses que ce sont deux bouteilles de quoi ↑
18. R AH deux bouteilles de vin
19. CG (rires)
20. E DE VIN ↑
21. R AH OUI *absolumentement* (en portugais)
22. CG (rires)
23. R comment dire::: observer ↑(les doigts vers les yeux)

⁵ Afin de préserver l'anonymat, le nom des apprenants a été modifié. Quand identifiés, ils sont désignés par des noms fictifs dans ce mémoire.

24. E observer
 25. R observe la face *desse* (en portugais) garçon
 26. GC (rires)
 27. E tu penses qu'il est: content↑
 28. R PLUS PLUS content + il est::
 29. E il est: heureux↑
 30. R PLUS PLUS ++ IL EST: SUPER il est SUPER SUPER ++ il est le roi + le roi du monde + parce que::: il porte deux bouteilles de vin.
 31. GC (rires)

Dans cet extrait, nous pouvons observer que l'apprenant R exprime son avis à propos du contenu des bouteilles : « deux bouteilles de vin » (TP 18). Il justifie d'ailleurs son idée avec les éléments qui sont en second plan sur la photo (TP 15) ainsi qu'avec l'expression du visage du garçon (TP 25). Il suggère une certaine fierté du garçon en disant qu'il se sent le roi du monde (TP 30) du fait que les deux filles au fond de la photo le regardent avec ses deux bouteilles de vin. Cette même image a été interprétée d'une autre manière selon le participant F. Considérons la séquence n°2 qui donne suite à cet échange.

Transcription n°2

32. E et toi Marie ++ Qu'est-ce que tu vois sur la photo↑
 33. M un garçon *com* (en portugais) avec deux [buto] euh : eau + un garçon très très content + content↑
 34. E oui
 35. M euh:: il y a + deux enfants + observe↑ comment ça se dit↑ (les doigts sur les yeux) regarder↑
 36. E oui regarder
 37. M Regarder::: euh le garçon + euh parce que garçon *foi comprar*↑ (en portugais)
 38. E a acheté
 39. M a acheté deux [buto] +++ il euh regardé + regardé + non + il est *volar* (en portugais) la maison↑
 40. E AH il RENTRE à la maison + donc tu penses que lui + il rentre à la maison avec les deux bouteilles↑
 41. M oui je pense euh : que la [buto] il y a : eau↑
 42. E tu penses que c'est une bouteille d'eau↑ DEUX (geste pour montrer avec les doigts) bouteilles↑
 42. M oui + deux bouteilles d'eau (l'apprenant confirme avec les doigts et secoue la tête) +++ oui deux bouteilles d'eau

Cette fois-ci, le garçon porte « deux bouteilles d'eau » (TP 40) qu'il a acheté pour les ramener « à la maison » (TP 38). Ces deux extraits nous montrent une « démarche interprétative » (Demougin, 2012) propre à chaque participant due à la polysémie de la photographie à laquelle nous avons fait référence dans le chapitre 3 (section 2).

Cette lecture de l'image provoque un échange dans lequel l'apprenant Rodrigo remet en cause l'interprétation de la participante Marie. Juste après le tour de parole de Marie (TP 42), Rodrigo lève la main et l'interpelle (TP 43) comme montre la séquence n° 3 que voici :

Transcription n°3

43. R PROF + un moment ++ Marie + pourquoi tu penses + euh + penses + que le garçon + c'est très content + avec deux bouteilles de eau ↑ Pourquoi ↑ MON DIEU
44. M la photo + je pense que + c'est une situation difficile ++
43. R mais + la bouteille + c'est une bouteille de vin + parce que + il est content (*rires*)
44. M *mas* (en portugais) il est ENFANT
55. GC (*rires*)
56. M la photographie + je pense que::: elle est: *época* (en portugais) de guerre
57. E AH c'est l'époque de la guerre ↑
58. M oui oui + il a eau X sa famille
59. R ok ok + ça va

Lorsque Rodrigo questionne Marie (TP 43), il déclenche un échange argumentatif. A son avis, la raison de la joie du personnage est le fait de porter les deux bouteilles de vin. La participante Marie lui répond en lui donnant ses arguments. Avant tout, elle dit qu'il s'agit d'un enfant (TP44). L'emphase intonative de sa réponse dénonce un jugement de valeur sur l'interprétation de Rodrigo : pour Marie, un enfant ne devrait pas porter deux bouteilles de vin. De plus, elle ajoute que la photo montre une situation difficile (TP 44), vécue dans une époque de guerre (TP56), ce qui apparemment sensibilise et convainc Rodrigo. Ce dernier ne se montre pas en accord avec Marie mais accepte son interprétation qui finalement pourrait avoir du sens (TP59).

Afin de trouver un équilibre entre les interprétations de Rodrigo et de Marie, le participant Philippe donne une autre lecture possible de la photographie, reproduite dans la transcription n°4 ci dessous, qui peut être analysée comme une forme de médiation ou une conciliation.

Transcription n° 4

62. E Et toi Philippe ↑ qu'est-ce que tu vois sur la photo ↑
63. P euh: le garçon: est content + comment dire ↑ content ↑
64. E oui content
65. P content parce que::: il a acheté deux bouteilles de vin + pour sa mère
66. E alors + pour toi + les bouteilles sont pour sa mère ↑
67. P oui + pour sa mère
68. E très bien + merci Philippe

Le participant Philippe a clairement voulu contribuer à l'échange entre Rodrigo et Marie de manière à trouver un compromis entre les propos de ses camarades. Pour lui, le garçon porte deux bouteilles de vin comme a proposé Rodrigo, pourtant il les a achetées pour sa mère (TP 65), ce qui va également dans le sens des propos de Marie car les bouteilles sont destinées à un adulte.

Ces échanges nous montrent qu’une même photographie peut être lue de différentes manières et les apprenants expriment leur propre interprétation. De plus, ils renforcent la perspective défendue par Muller (2012a), présentée dans le chapitre 3 de notre cadrage théorique, sur le fait que les photographies créent « des forts besoins langagiers » qui favorisent l’engagement apprenants et provoquent des réactions verbales comme des prises de position. Malgré leur niveau débutant, ils s’investissent et trouvent dans leur répertoire linguistique des moyens d’exprimer leurs idées. Cette dimension affective des énoncés des apprenants, à savoir le jugement et la prise de position, est un reflet de leur implication à produire des énoncés en vertu du caractère intrigant de la photographie en tant qu’objet culturel. De surcroît, ces extraits illustrent également le postulat de Viallon (2020) selon lequel la photographie favorise la réceptivité des apprenants aux interactions entre eux tel qu’indiqué au chapitre 3 (section 2). En effet, l’intervention du participant Rodrigo qui s’adresse directement à la participante Marie (cf transcription n° 3) donne lieu à une « conversation entre pairs » dans laquelle l’enseignant-animateur a été exclu (Bigot, 1996).

1.1. Une entrée dans des mondes imaginaires

Dans le chapitre 3 de ce travail nous avons vu également que les photographies permettent aux apprenants d’entrer dans un monde imaginaire ou « univers fantasmatique » selon Yaiche (2002). Cela leur permettrait de dépasser le contexte didactique des interactions ainsi que l’aspect ordinaire et quotidien de la conversation pour se laisser porter par une certaine liberté énonciative motivée par la photographie pour construire des énoncés créatifs. En bref, la créativité serait enclenchée par le besoin de solutionner un problème donné. Dans le cas des activités de commentaire autour de photographies, il s’agit de dire ce qui se passe dans une telle image en répondant aux questions suivantes : Qui est ce personnage ? Pourquoi se trouve-t-il dans cet endroit ? Qu’est-ce qu’il fait ? etc. Afin de créer des univers imaginaires, les apprenants s’appuient, entre d’autres éléments, sur le repérage d’indices ou de signes donnés par les photographies. A partir de ces indices, l’apprenant établit des analogies entre la photographie et leur connaissance du monde ou leurs savoirs généraux, et construit des histoires inédites afin de répondre aux questions posées. Observons la transcription n° 5 à propos d’un commentaire sur la photo *Écoliers curieux* de Robert Doisneau (1953) (annexe 6) par un participant de niveau A2.1.

Transcription n° 5

- | | |
|------|---|
| 1. E | Qu’est-ce que ces enfants font là↑ |
| 2. J | je: je pense que cette photo + euh les enfants euh a vu une chose très différente ++ euh dans ce chambre + ils sont::: tout le monde sont: + c’est [yna] chose très drôle + tout le monde sont très animés ++ euh c’est un moment très agréable |

3. E et pourquoi c'est un: un moment très agréable
 4. J ils sont animés + euh ils sont heureux + ils ont *un sorriso* (en portugais)
 5. E un sourire
 6. J oui ils ont un sourire
 7. E et où ils sont ↑
 8. J euh + ils sont: dans la rue ++ après le: retour de collègue + de le collègue
 15. E et cette scène + elle se passe quand ↑
 16. J c'est après euh après le: le deuxième guerre mondiale + 1965 + euh tout le monde est très animé X par::: pour::: pour le fin ↑++ c'est le fin ↑ de la guerra
 17. E LA fin
 18. J la fin de la guerre euh ils sont: euh très animés + ils::: euh +++ c'est une place dans l'Europe euh je choisi l' Allemagne ++ les enfants peut être étudié euh *de novo* (en portugais) comment ça se dit ↑
 19. E à nouveau
 20. J tout le monde est très animé pour::: recommencer la vie euh la normale vie à nouveau

Cette extrait produit avant tout une « réaction descriptive » de la photographie (Muller 2012b). D'après ce que nous avons pu constater au cours des ateliers, il s'agit de la première réaction de l'apprenant quand il est confronté à une photographie et doit en parler. En observant la photographie, le participant Jean repère l'expression des enfants, leur sourire (TP 4). A partir de cet indice, il formule la raison potentielle d'une telle expression : les enfants « voient une chose très différent », « une chose très drôle » (TP 2) et qu'ils passent « un moment très agréable » (TP 2). Ensuite, le participant a recourt à l'analogie pour donner un cadre temporel à la photographie. D'ailleurs, ce même indice, associé à son « encyclopédie universelle » (référéncée dans la section 3 du chapitre 3), donne vie à un hors-temps basé sur la fin de la deuxième guerre mondiale où les enfants peuvent de nouveau étudier en Allemagne (TP 18) et « tout le monde est très animé pour recommencer la vie à nouveau ». En faisant allusion à cet épisode, nous pouvons constater que le participant s'appuie sur ces connaissances dans le domaine de l'Histoire afin de créer un hors-temps. Cet extrait illustre parfaitement le postulat de Muller (2009) : « L'expression du personnage constitue un indice employé par les étudiants pour développer des idées créatives ».

Un autre exemple d'énoncé créatif provient d'une activité conçue par moi-même appelé « Qui a volé le monument ? ». Dans un premier temps, les participants ont été invités à commenter la photo *Square Richard Lenoir* de René Maltête (1965). Cette photographie (reproduite en annexe 7) est composée d'un socle vide sur une place avec des traces de pas sur la neige seulement devant le socle. Dans un second temps, chaque apprenant a reçu une photographie différente et ils devaient expliquer pourquoi le personnage qui figure sur l'image aurait volé le monument. La transcription n°6 illustre un passage de cette activité dans laquelle un participant de niveau A1.1 commente la photo *Beat the Devil* de Humphrey Bogart (1953) (annexe 8).

Transcription n° 6

1. E QUI est + cette personne ↑
2. J Il s'appelle: Jean-Pierre ++ il a::: quarante et deux ans euh il est [yna] personne timide + et::: qui est::: euh il est opprimé↑pour [sa] épouse ++ il::: a un *machucado* (en portugais) dans la: tête euh *como é machucado*(en portugais)
2. E BLE-SSURE
3. J ça blessure euh parce que::: [sa] épouse ++ comment dire *bateu nele*↑(en portugais)
4. E l'a + frappé
5. J il *dorme* (en portugais) sur le canapé + parce que::: euh sa épouse ++ l'a frappé (*rires*)
6. E ok + TRES BIEN + il DORT sur le canapé + parce que son épouse le frappe ++ et POURQUOI + son épouse le frappe↑
7. J euh parce que::: il a [yna] blessure ++ il a mal à tête + mal à tête parce que + il a [yna] blessure de sa épouse +++ parce que: il a pas de argent pour + voyager (*rires*)
8. GC
9. J donc + il a volé + le monument + pour: gagner argent et + voyager avec [sa] épouse et *fugir* (en portugais)
10. E ok TRES BIEN est-ce que vous avez des questions↑
11. J NON::: (*rires*)
12. GC (*rires*)
13. M euh pourquoi il a + il a + beaucoup de photos + de la femme ↑de femmes↑
14. J pour *vingança* (en portugais)
15. E pour VEN-GEANCE
16. J oui + pour vengeance +++ regarde (*rires*) il est content
17. E contre son épouse↑
18. J oui oui parce que il dort↑ c'set ça ↑sur le::: canapé + donc + pour vengeance + il y a des photos de la femme ++ il ne frappe pas son épouse + mais ++ il a les photos de la femme

Le participant Jean repère tout d'abord un indice sur la photographie : son pansement (TP 2), qu'il interprète comme une blessure causée par son épouse (TP 3). Ensuite, il s'appuie sur cet indice pour formuler une solution au problème. Cette blessure a été causée par son épouse parce que il n'a pas d'argent pour voyager (TP 7). Puis, il énumère des raisons pour justifier cet acte : gagner de l'argent pour voyager avec son épouse et s'enfuir (TP9). Plus tard dans la séquence (TP 27), Jean repère un autre indice pour formuler une réponse à une question posée par un camarade à propos des photos de femmes accrochées au mur (TP 13). Il s'appuie donc sur l'expression du personnage, « il est content » (TP 16) pour justifier la présence de ces photos et il ajoute une cause : c'est une vengeance due au fait de dormir sur le canapé (TP 18). De plus, il justifie la nature de cette vengeance par une explication de caractère morale : puisqu'il ne frappe pas son épouse, il accroche des photos de femmes sur le mur (TP 18).

De nouveau, nous pouvons voir comment le regard de l'apprenant filtre⁶ certains éléments de la photographie, qui deviennent des indices ou des pistes sur lesquelles il s'appuie pour produire des énoncés créatifs. Ces indices seront d'ailleurs le fil conducteur de leur réflexion pour parvenir à la solution du problème, dans ce cas il s'agit des questions posées par l'enseignant-animateur et par un autre participant. Dans cette séquence, l'indice le plus évident repéré par le participant est le pansement sur le front du personnage de la photogra-

⁶ Cette capacité est appelée « encodage sélectif » par Lubart (2003 : 17, cité par Muller, 2009 : 95)

phie. Nous pouvons imaginer qu'il s'agit de l'élément de l'image le plus parlant aux yeux du participant puisque son histoire se construit autour de cette blessure associée à d'autres éléments comme le canapé et enfin son expression.

Ces deux séquences illustrent une prise de parole qui va au-delà de la description de la photographie et montrent que « les photographies permettent ainsi de libérer l'imaginaire des apprenants, de stimuler leur créativité et de mener à une production orale ou écrite » (Muller, 2009).

2. L'aspect conversationnel des interactions autour des photographies dans les ateliers de conversation

2.1 La conversation entre pairs

Nous avons vu dans le chapitre 4 (section 3) que la conversation constitue un type particulier d'interaction qui s'approche d'une conversation ordinaire et quotidienne. Selon Vion (1992), cette interaction est marquée par un aspect informel dont la circulation de la parole est régie par des règles implicites. En autres termes, la circulation de la parole n'est pas commandée par l'un ou l'autre participant, mais par des règles de conduite sociale. A cela s'ajoute une « horizontalité » entre les relations dans la mesure où il n'y a pas de rapport hiérarchique entre les participants. C'est-à-dire que la place « haute » attribuée à l'enseignant, en opposition à la place « basse » de l'apprenant, s'ajustent et donnent lieu à une relation symétrique dans laquelle l'objectif de l'échange se tourne vers le sujet traité et l'acte social mis en scène. Lors de ce projet, nous avons pu observer que le contexte conversationnel des interactions associé au support photographique a permis l'émergence de cette « naturalité » ainsi qu'une « conversation entre pairs » (Bigot, 1996) sans l'intervention ou le contrôle de l'enseignant-animateur, comme montre la transcription n° 7. Cet échange a eu lieu lors de la première partie de l'activité « Qui a volé le monument ? », mentionnée plus haut, et les échanges se passent autour de la photo *Square Richard Lenoir* de René Maltête (1965).

Transcription n° 7

- | | |
|-------|---|
| 1. E | Qu'est-ce qu'il se passe + dans cette photo ↑ Qu'est-ce qu'il s'est passé ↑ |
| 2. M | Je pense que::: la personne ++ euh comment ça se dit *subir a escada* ↑ (en portugais) |
| 3. E | monter + l'escalier + L'ESCALIER |
| 4. M | monter l'escalier euh + et:: *entrou* (en portugais) dans la pierre (<i>rires</i>) + je pense que + parce que::: les pieds (<i>rires</i>) |
| 5. R | je pense que::: le monument XXX l'escalier pour + escaler ↑ escaler le monument |
| 6. P | mais: quel monument ↑ |
| 7. R | je pense que::: il a + LA VIE +++ je vais *explicar* (en portugais) ma idée (<i>rires</i>) |
| 8. P | AH OUI s'il vous plaît (<i>rires</i>) |
| 9. GC | (<i>rires</i>) |

10. R Je pense que: la pierre est::: la base de le monument + mais il est TRES froid + TRES froid + et le monument euh c'est vivre ++ il a: la vie + il: gagné la vie euh je ne sais pas le mot ++ SORTIR + il sorti pour le froid + c'est très froid et il sorti
11. P et pourquoi il a [yna] escalier + sur la place ↑
12. R parce que + c'est le monument + de [yna] personne qui travaille comme construction de maisons + c'est le escalier de le monument
13. M NON::: le escalier + c'est pour euh faciliter la entrée *jump* ↑(en anglais) dans la pierre (*rires*)
14. R Vous pensez que + tu penses que::: comme le Mario Bros ↑(*rires*)
15. M OUI Rodrigo (*rires*)
16. GC (*rires*)

Cette transcription témoigne d'un moment où les participants échangent entre eux afin de se mettre en accord sur ce qu'il se passe dans la scène photographique. Nous pouvons comptabiliser 12 tours de parole (du TP 4 au TP 16) sans que l'enseignant-animateur n'intervienne pour distribuer la parole ou faire une correction. Dans un premier temps, lorsque le participant Rodrigo conclut que la participante Marie a fini son propos (TP 4), il prend la parole et donne son avis (TP 5), qui diffère de celui de Marie. Dans cette séquence, nous voyons que l'histoire créée par Rodrigo n'a pas été comprise par Philippe (TP 5) et ce dernier n'hésite pas à lui poser directement une question : « mais quel monument ? » (TP 6). L'explication de Rodrigo n'étant pas satisfaisante (TP 10), Philippe lui pose une deuxième question au sujet de l'escalier : « pourquoi il y a une escalier ? » (TP 11). Puis, un peu plus loin dans la transcription, c'est Marie qui suppose que le tour de parole de Rodrigo est arrivé à sa fin et reprend la parole. Elle conteste l'explication de R et justifie la présence de l'escalier dans le contexte de sa propre version (TP 13). Enfin, Rodrigo lui apporte une contribution par le biais d'un exemple pour illustrer son énoncé : « comme le Mario Bros ? » (TP 14). Il s'agit d'un personnage de jeu vidéo qui utilise des tuyaux pour se déplacer d'un endroit à un autre. Cette séquence illustre une situation dans laquelle l'objectif est exclusivement de parler de la photographie. En outre, les tours de parole passent d'un participant à l'autre comme dans une conversation à bâtons rompus (cf chapitre 4, section 2), sans aucune intervention de l'animateur. Nous pouvons également observer une situation de coopération entre les participants Rodrigo et Marie lors qu'il l'aide à illustrer son propos dans une démarche de co-construction.

2.2 L'animateur fait partie du groupe

Outre les interactions entre les apprenants, les échanges autour de la photographie d'auteur dans l'atelier de conversation ont également donné lieu à des échanges entre les participants et l'animateur à propos d'une question sociétale sans visée didactique. Dans cette situation d'horizontalité des rôles évoquée dans le chapitre 5 (section 2.2), les participants-apprenants voient l'enseignant-animateur comme quelqu'un qui peut participer à la discussion en ayant le même statut qu'eux dans « une relation d'égal à égal » selon Tagliante (2006). Ils

peuvent donc se permettre de lui poser des questions afin de connaître son avis sur un autre sujet évoqué lors des commentaires sur la photographie. Cela est illustré par la transcription n°8 lorsqu'un participant de niveau A1.1 commente la photo *Cabaret l'Enfer* de Robert Doisneau (1952) (annexe 9).

Transcription n° 8

12. E Et POURQUOI il a volé le monument ↑
 13. L parce que + il est un policier + TRES + TRES + *corrupto* ↑ *corrompido* ↑
 corrompu ↑
 14. E (geste pour confirmer la bonne forme du mot)
 15. L il adore voler beaucoup de choses ++ monument ++ les personnes qui:: il aide euh c'est ça il adore voler
 16. R comme un malade ↑
 17. L euh je ne comprends pas
 18. P est-ce que + il est + cleptomane ↑ cleptomane ↑
 19. L non::: je pense que::: il abuse de son: pouvoir + parce que + il est policier et tous les policiers + sont cor-rom-pus
 20. E ok + TRES bien Léo
 21. R c'est + vrai ++ la police + c'est::: compliqué + et toi + prof + tu penses aussi + que les oliciers sont::: corrompus ↑
 22. E je pense que nous ne pouvons pas généraliser
 23. L oui ++ mais: dans le Brésil euh beaucoup de policier + sont + corrompu ++ tu: connaître ↑
 24. E OUI + je connais quelque cas + mais je connais + aussi + des policiers honnêtes

Cet extrait apporte un autre exemple d'échange entre pairs. Cette fois-ci, Rodrigo montre l'intérêt de comprendre davantage le profil psychologique du personnage duquel parle Léo (TP 16). Ne connaissant pas l'adjectif *cleptomane*, Rodrigo utilise l'expression « comme un malade » (TP 16). Pourtant, Léo ne comprend pas le sens de son énoncé et Philippe prend la parole afin d'aider son camarade : « est ce qu'il est *cleptomane* ? » (TP 18). Nous pouvons encore une fois observer l'engagement des apprenants-participants ainsi que l'entraide entre eux afin de produire des énoncés et de se faire comprendre. De plus, un peu plus loin dans la séquence, le participant Rodrigo pose une question à l'enseignant-animateur au sujet des policiers comme si celui-ci participait à l'activité (TP 21). A ce moment là, l'animateur est considéré comme un participant ayant le même statut que les autres et dont l'avis sur le sujet discuté est également important. Cette échange illustre parfaitement ce que nous avons vu dans le chapitre 5 (section 2.2) à propos d'une réduction voire une suppression de la distance entre l'animateur et les participants comme conséquence d'une relation d'égalité ou « horizontale » entre les participants d'une conversation (Tagliante, 2006).

Dans cette même perspective d'équilibre entre les rôles des participants, le contexte conversationnel de l'atelier peut également inciter les participants à des actions propres à la pratique de l'enseignement, comme la correction ou l'élucidation d'un mot non connu par un

camarade. Prenons l'exemple de la transcription 9 issue d'un commentaire sur la photo *Café de Flore* d'Edouard Boubat (1953), reproduite dans l'annexe 10, lors d'une séance avec le groupe de participants de niveau A1.1.

Transcription 9

27. E mais c'est le chien ou le monsieur ↑
28. R c'est le: CHIEN parce que::: le monument + c'est la::: la::: le contraire de premier ++
 je ne sais pas ++ le:::
29. P et L le dernier
30. R oui + le dernier chose que: son ami regardé: avant mourir + donc + il a volé le
 monument
31. L je te dis seulement une chose ++ Rodrigo + pas de vin avant l'atelier ++ PAS DE VIN
32. GC (*rires*)

Cette séquence illustre l'initiative de deux participants, Philippe et Léo, de compléter l'énoncé de Rodrigo ayant remarqué qu'il lui manquait un mot pour donner du sens à son énoncé (TP 28 et 29). Une telle attitude est habituellement typique d'un enseignant. Dans le contexte de ce projet, cela illustre bien l'équilibration des rôles dans une interaction du type conversationnelle. En effet, le fait qu'un participant prenne le relais de l'animateur témoigne du fait qu'à certains moments, la hiérarchie inhérente à la situation didactique d'apprentissage disparaît et que, par conséquent, les participants discutent comme s'il n'y avait pas d'animateur ; Ils se chargent eux-même de gérer les potentielles difficultés relatives au fait d'échanger en langue étrangère.

Pour ce qui est de l'aspect décontracté voire humoristique de la conversation à bâtons rompus que nous avons mentionné dans notre cadre théorique (chapitre 3, section 2), il est illustré par des blagues et des rires provoqués par des énoncés inattendus de la part des participants. Par exemple, dans la transcription n°6, TP 11, quand le participant Philippe répond lui-même négativement à une question posée par l'animateur à ses camarades afin de les inciter à ne pas lui poser d'autres questions à propos de son énoncé. A ce moment là, afin de créer une atmosphère plus détendue, il fait semblant de ne plus vouloir parler alors qu'il était tout à fait ouvert et réceptif à l'échange. Un autre exemple témoignant de cette légèreté (reproduite dans la transcription 7, TP 7, 8, 9) a lieu quand le même participant répond positivement de manière ironique en disant « s'il vous plaît » au participant Rodrigo alors que ce dernier reconnaît le besoin de reformuler son énoncé afin d'éclaircir l'idée qu'il souhaite transmettre. Ajoutons le commentaire du participant Léo destiné à Rodrigo pour insinuer que son histoire était tellement irréaliste qu'il semblait être sous l'effet de l'alcool. Léo se permet alors de lui donner un conseil : « pas de vin avant l'atelier ». Ces trois épisodes ont déclenché des fous rires au sein du groupe classe ainsi que d'autres moments explicités notamment dans la trans-

cription n°7. Cela illustre bien l'aspect léger de l'atelier de conversation évoqué par les apprenants-participants eux-mêmes dans leurs réponses au questionnaire de fin de projet reproduites précédemment au chapitre 7. Nous pouvons conclure que le support utilisé a effectivement favorisé l'instauration de ce cadre accueillant et sécurisant.

3. Les limites de l'atelier : l'aspect didactique prend le dessus

Nous avons mis en exergue dans notre cadre théorique des aspects d'ordre didactique qui finissent par compromettre le caractère conversationnel des échanges dans les ateliers de conversation. Premièrement, malgré le contexte « moins formaté » des ateliers de conversation, c'est-à-dire, l'absence de manuel, d'un point de langue spécifique ou d'exercices, le cadre institutionnel est bien marqué: il s'agit d'un atelier proposé par le centre de langue exclusivement à des apprenants inscrits dans les cours de français général. De plus, l'atelier de conversation a lieu sur un créneau prédéfini et les participants ont besoin d'un lien d'accès à la salle de réunion Zoom donné par le secrétariat du centre. Finalement, pour eux, les démarches pour participer aux ateliers de conversation sont identiques à celles qu'ils effectuent pour participer aux cours réguliers.

Dans le chapitre 6, partie 2, nous avons traité de certains aspects didactiques des interactions conversationnelles au sein des ateliers de conversation qui peuvent freiner « le développement d'une véritable conversation » (Bigot, 1996). Nous avons vu dans la section 2 que, malgré la tentative de créer un cadre qui favorise des échanges du même type que ceux attendus dans une conversation ordinaire, la fonction externe de l'interaction didactique, à savoir l'apprentissage, se superpose à la fonction interne qui définit la conversation. Dans la section 3, nous avons vu que les rapports de place ne changent pas complètement, et que le rôle de l'enseignant-animateur peut toujours être associé à la place haute accordée à l'enseignant.

3.1 Converser pour apprendre

Concernant ce projet, la création des ateliers de conversation avait avant tout comme objectif de « faire évoluer la compétence communicative » des apprenants (Bigot, 1996). Par ailleurs, les activités ainsi que les photographies ont été sélectionnées afin de permettre que les apprenants-participants puissent mettre en pratique ce qu'ils avaient appris dans la classe de français comme propose Cuq *et al.* (2003) et améliorer leur pratique orale dans une langue étrangère comme nous l'avons montré dans la section 2 du chapitre 5. L'analyse des questionnaires, notamment de celui de fin de projet, a mis en évidence le fait que l'apprentissage du français faisait également partie des attentes des participants. Pour eux, l'atelier de conversation représentait l'occasion de parler plus de temps pour pratiquer l'oral et acquérir du voca-

bulaire. C'est pourquoi nous pouvons conclure que les participants venaient à l'atelier afin de converser pour apprendre le français.

Dans les ateliers observés, les situations d'enseignement-apprentissage ont certes été liées au but communicatif inhérent à la situation de communication, mais l'aspect normatif était évident. En ce sens, la composante linguistique la plus sollicitée par les apprenants-participants a d'ailleurs été le lexique. Observons l'échange à propos de la photo *Rue de Montefard*, d'Henri Cartier-Bresson (1954), reproduite dans la transcription n°10.

Transcription n° 10

35. C je pense + que + il est::: comment dire *entregador*↑(en portugais)
36. E li-vreur
37. C je pense + que + il est [livror] +++ parce que::: il est + avec *chinelos* (en portugais)
comment dire en français ↑
38. E DES TONGS
39. C il est + avec DES TONGS ↑ il est avec des tongs et les filles sont *bem vestidas* (en portugais) comment dire ↑
40. E bien + ha-bi-llées
41. C elles sont bien ha-bi-llées. Je pense que + il est [livror] + parce que + il est: avec tongs + et la fille sont + bien habillés
42. E TRES BIEN
43. C (elle lève les bras en signe de satisfaction)

Dans cette échange nous pouvons voir que la participante Coralie n'a pas assez de connaissances au niveau du lexique pour exprimer son idée. A chaque tour de parole, elle demande à l'animateur comment se prononce un mot ou une expression en français afin de compléter son énoncé. D'ailleurs, chaque fois que l'animateur lui répond, elle le répète afin de l'enregistrer et de vérifier qu'elle le prononce correctement. Les tours de parole 39 et 41 montrent que Coralie reproduit même l'intonation ou la syllabation de l'animateur. Cette attitude, associée à son expression faciale lors de l'échange nous permet de déduire son besoin de confirmer ce qu'elle avait entendu ainsi que son besoin d'avoir l'approbation de l'animateur quant à sa prononciation. A cette occasion, la fonction de l'enseignant-animateur a été d'aider la participante à s'exprimer et à acquérir du vocabulaire. Ainsi, nous pouvons également observer une manifestation de la place « haute » de l'enseignant-animateur, c'est-à-dire que, à ce moment là, il incarne le rôle de transmetteur de savoir, alors qu'en tant qu'animateur, d'après V. Bigot (1996), il n'est pas censé compléter ou corriger les participants. Nous reviendrons sur ce sujet plus tard dans la section 3.2 de ce chapitre.

La transcription n°11 rapporte un moment au cours duquel une participante se trouve en difficulté pour prononcer un mot en raison d'un son inconnu et difficile à prononcer pour des locuteurs brésiliens.

Transcription n° 11

20. M elle est: mariée + son mari est::: + poisson↑ comment ça se dit ↑[peRfoR]↑
21. E pê-cheur ++ son mari est pê-cheur
22. M son mari + il est + [pefoR] + c'est ça ↑
23. E pê-cheur ++ Il faut ouvrir la bouche (geste avec la bouche pour indiquer l'articulation)
24. M [pefeR] ↑ comment faire ça ↑
25. E il faut faire + la bouche d'un poisson (geste avec la bouche) + et avancer les lèvres (geste avec les mains pour indiquer la projection des lèvres) ++ tu peux faire + devant un miroir
26. M [pefeR] c'est difficile (*rires*) + je vais répéter à la maison

Cette échange, autour de la photographie *Lella au Concarneau* d'Edouard Boubat (1948), rend compte d'une situation typique du binôme enseignement-apprentissage des langues, à savoir celle dans laquelle l'apprenant fait des efforts pour comprendre et produire un son inexistant dans sa langue et l'enseignant lui donne les moyens d'y arriver. En effet, son appareil phonatoire n'est pas habitué à certains mouvements, donc l'apprenant se retrouve en difficulté pour les produire. Marie n'arrivant pas à bien prononcer le mot « pêcheur » (TP 22), demande une explication afin d'apprendre à le faire (TP 24). L'animateur répond à sa demande (TP 25) mais l'invite à s'entraîner devant un miroir car il s'agit d'un moment dédié à la conversation en groupe. Nous pouvons tout de même en déduire que Marie a compris l'attitude de l'animateur puisqu'elle dit qu'elle répétera à la maison, autrement dit, à un autre moment (TP 26). Cet extrait nous montre que la fonction externe de la conversation peut émerger naturellement dans un atelier de conversation parce que le but des participants est d'améliorer leur compétence orale dans la langue étrangère.

Lors d'une autre occasion, à la suite de l'échange rapporté dans la transcription n°6, le participant Philippe demande une explication à propos de la conjugaison du verbe « dormir ». Au moment de formuler son énoncé, il a préféré répéter la forme employée par l'animateur pour ne pas couper son énoncé et, seulement quelques minutes plus tard, il lui demande une explication. Voyons la transcription n°12 :

Transcription n° 12

20. P PROF + j'ai + une question ++ pourquoi se dit DORT ↑ comment conjuguer le verbe [doRme] ↑
21. E je t'explique + on dit + DORT+ parce que + le verbe DORMIR + est un verbe qui se termine par I-R + comme sortir
22. P AH + euh et ça c'est comment ↑ je ne: connaître + pas
22. E on dit + je DORS + ça s'écrit avec un S + à la fin + tu DORS + avec un S + à la fin + il DORT + avec un T + à la fin ++ après + ça ne change pas ++ c'est comme les verbes en E-R + tu les connaît
23. P euh oui + nous DORMONS + vous: DORMEZ + ils DORMENT
24. E et comment s'écrit la troisième personne du pluriel + ils↑
25. P euh avec e-n-t
26. E EXACTEMENT + BRAVO

Cette échange reflète une situation typique de la classe de langue où l'enseignant travaille un point de langue, à savoir la conjugaison d'un verbe du troisième groupe. Il est important de mettre en évidence le fait qu'il s'agit d'une initiative d'un participant qui, dans un premier temps, annonce avoir une question au sujet de la prononciation du verbe « dormir » (TP 20). Pour lui répondre, l'animateur aborde seulement la prononciation du verbe (TP 21). Nous pouvons constater qu'à ce moment là, la posture de l'enseignant prend le dessus sur la posture de l'animateur et ce dernier ne se voit pas refuser à donner une explication et répond donc « je t'explique » au début de son énoncé dans le même tour de parole. Toutefois, cela ne semble pas suffisant et Philippe demande à l'animateur des explications supplémentaires (TP 22). Dans le même sens, nous pouvons dire que le participant assume intégralement la posture d'apprenant. En effet, il veut apprendre un nouveau point de langue, à savoir comment se conjuguent les verbes qui se terminent en IR. L'enseignant-animateur lui présente alors les terminaisons au singulier uniquement mais l'apprenant en profite pour vérifier ses connaissances en incitant l'enseignant à compléter son explication : « après, ça ne change pas, c'est comme les verbes en -er, tu les connaît ? » (TP 22). Puisque Philippe joue le jeu et lui répond promptement (TP 23), l'enseignant-animateur prolonge encore ce moment purement didactique en lui demandant comment s'écrit la terminaison des verbes à la troisième personne du pluriel (TP 24) avant de clôturer cette séquence didactique avec des encouragements.

Ces échanges illustrent le fait que l'aspect didactique des ateliers de conversation peut facilement se dévoiler dès lors que les participants-apprenants verbalisent leur besoin ou leur désir d'apprendre un contenu spécifique, soit au niveau du lexique ou de la grammaire. Du côté de l'animateur, nous pouvons constater que sa position d'expert peut facilement se superposer à celle de l'animateur. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 6 (section 2) dans un atelier de conversation, l'animateur doit éviter les réflexes typiques de l'interaction didactique propres à la classe de langue comme traduire ou souffler un mot manquant (Bigot, 1996), pourtant cela s'est avéré inévitable en raison des nombreuses demandes des apprenants-participants.

3.2 L'animateur : une place toujours plus « haute » que celle des participants

Malgré l'intention de réduire la distance entre les interactants en raison de la nature de l'interaction conversationnelle, au cours de ce projet, nous avons pu constater que ce rapport de places est toujours présent. L'horizontalité des rôles évoquée par Tagliante (2006) est bien présente mais de façon ponctuelle. Au final, l'animateur reste le chef d'orchestre puisque c'est lui qui, entre autres, dirige les tours de parole par exemple.

Dans le cadre de notre projet, nous pouvons illustrer la place « haute » de l'enseignant-animateur dès le début. En effet, c'était lui qui a choisi les photographies et le type d'activité. Cela correspond également à la première contrainte qui a mis une distance dans les interactions au sein des ateliers car une conversation naturelle se passe sans l'imposition d'un sujet précis comme nous l'avons indiqué dans le chapitre 3 (section 2) du cadre théorique.

Concernant plus particulièrement les interactions, nous allons à présent montrer que l'animateur était aussi chargé de gérer le cadre participatif. Parfois, en s'adressant au groupe en général et dans d'autres cas en désignant un participant spécifique. Il avait donc le rôle d'inviter les participants à prendre la parole car cela n'a pas toujours été spontané comme dans une conversation naturelle. De plus, c'était toujours l'animateur qui ouvrait les échanges en posant une question au groupe et les clôturait. Considérons la transcription n°13 lors du premier atelier avec le groupe d'apprenants de niveau A1.1 et la photographie en question est *Rue de Monteffard*, d'Henri Cartier-Bresson (1954) :

Transcription n° 13 :

1. E voici la photographie + vous pouvez la voir ↑
2. GC oui
3. E alors + c'est à vous de jouer + qu'est-ce que vous voyez sur la photo ↑
4. GC (silence d'environ 10 secondes)
5. E qui veux commencer ↑+++ qui veut parler en premier ↑
6. GC (silence d'environ 8 secondes)
7. E ALLEZ + n'ayez pas peur + vous êtes TOUS là pour parler en français
8. P ok + je ne sais pas parler TRES::: bien+ mais::: je vais + commencer
9. E AH + merci Philippe + tu vas voir que tu est DEJA capable + de parler en français ++ vous êtes TOUS capable de parler en français + parce que + vous avez appris des choses en classe ++ certes ↑alors + c'est LE moment de les utiliser +++ OK ↑alors + vas-y Philippe + qu'est-ce que tu vois sur la photo ↑

Nous pouvons observer que ce n'est que lors de la troisième tentative, après deux tours de parole de longs silences (TP 4 et TP 6) que l'animateur a réussi à stimuler les apprenants. Pour ce faire, il a eu besoin de rappeler la raison pour laquelle ils étaient là, à savoir parler en français (TP 7). Nous pouvons également constater que le participant Philippe n'a pas pris la parole de son plein gré, mais par contrainte. Cela se confirme par l'emploi du connecteur « mais » ainsi que par l'exposition de la raison pour laquelle il ne s'est pas manifesté tout de suite : il ne sait pas « parler très bien » (TP 8). Cela peut être dû au fait qu'il s'agit d'un premier contact et que les participants venaient de se rencontrer. Comme l'esprit de groupe ne s'était pas encore installé, nous pouvons supposer qu'ils s'intimidaient mutuellement. Afin de remédier à cette situation, l'animateur a dû les rassurer et les tranquilliser quant à leur capacité de s'exprimer en français en faisant référence au fait qu'ils ont déjà des outils

linguistiques pour parler car ils les avaient acquis en classe (TP 9). Dans une situation naturelle, d'égalité des rôles entre les participants, ces moments de silence ne seraient probablement pas aussi longs. Nous pouvons supposer également que dans ce cas, un (ou plusieurs) interactant(s) aurai(en)t alimenté la conversation sans l'intervention d'un participant pour les encourager à prendre la parole. La condition d'expert de l'animateur a donc été un facteur déterminant pour déclencher la conversation.

Concernant également cette fonction de gestion du cadre participatif, nous pouvons observer qu'afin de faire évoluer la conversation, l'enseignant-animateur demandait souvent au groupe s'il avait des questions à propos des énoncés des participants comme illustré dans la transcription, n°6 « est-ce que vous avez des questions » (TP 10). Parfois, il lui arrivait même de les désigner directement en prononçant leur prénom, ce qui brise « l'auto-sélection du tour de parole » évoquée dans le chapitre 6 (section 3). Observons la transcription n°14 qui rapporte la suite de l'échange présenté dans la transcription n° 4 :

Transcription n° 14

68. E et vous + Léo + Coralie + est-ce que vous avez des questions ↑
 69. C euh non
 70. E et toi Léo + qu'est-ce que tu vois sur cette photographie ↑ tu n'as pas encore parlé ce soir
 71. L euh je ne sais pas + je: je suis d'accord avec Philippe ++ les bouteilles sont pour sa mère parce que::: elle aime le vin

Dans cet échange, en plus d'interpeller directement deux participants (TP 68), nous pouvons observer que l'animateur n'a pas réussi à faire participer Coralie à l'interaction. Le tour de parole 69, illustre alors une situation d'échec dans la mesure où la participante ne donne pas suite à la conversation malgré la demande implicite de l'animateur. Le tour de parole 71 peut être également interprété comme un échec étant donné qu'au lieu de répondre à la question posée par l'animateur (TP 70), le participant a choisi de rebondir sur l'énoncé de Philippe et ce, malgré le rappel du fait qu'il ne s'était pas encore exprimé.

La transcription n°15 illustre une autre attitude typique de la pratique enseignante, cette fois-ci concernant la clarté d'un énoncé et une possible incompréhension de la part des participants. Il s'agit d'une activité de commentaire autour de la photographie *Le petit parisien* de Willy Ronis (1952), reproduite en annexe 11, avec les A1.1.

Transcription n° 15

1. E et vous + qu'est-ce que vous en pensez + Rodrigo + Coralie ↑
 2. R c'est une photo très: belle +++ le garçon est #iresponsable# parce que:::

- | | |
|-------|---|
| 3. E | irresponsable ↑ c'est ça que tu veux dire ↑ |
| 4. R | * espera + eu vou terminer a frase* (en portugais) + irresponsable oui oui + il est: très irresponsable parce que::: la baguette est très: grand et il va *cair* (en portugais) |
| 5. E | tomber + il va tomber |
| 6. R | TOMBER AH *então* (en portugais) et si + il tombe + avec la baguette + la famille + toute + avec + faim |
| 7. GC | (<i>rires</i>) |

Cet échange met en évidence un autre comportement propre à la pratique enseignante. L'enseignant-animateur interrompt l'apprenant-participant afin de corriger un mot qu'il avait pensé avoir été mal compris par l'ensemble des participants (TP 3). Rodrigo répond alors avec un commentaire en portugais en indiquant qu'il va finir sa phrase. Voici la traduction : « attends, je vais finir la phrase » (TP 4). Ce commentaire indique que même si sa prononciation n'était pas correcte ou compréhensible, le contexte de son récit serait suffisant pour l'éclaircir. Cependant, l'enseignant-animateur n'a pas manqué de produire un acte typique de sa position « haute » : supposer une incompréhension et interrompre l'énoncé d'un participant.

4. Conclusion partielle

Les analyses menées dans cette partie du présent travail nous permettent d'aller dans le sens des recherches présentées dans le cadre théorique et conclure que la photographie constitue un support pédagogique efficace en ce qui concerne la capacité de susciter la parole dans le contexte de la didactique des langues. En effet, nous avons pu montrer que les apprenants de niveau débutant trouvent des moyens linguistiques pour interagir à l'oral lorsqu'ils sont confrontés aux photographies. En plus de stimuler l'interaction, nous avons pu constater que la photographie favorise l'échange entre pairs. Que ce soit pour construire des énoncés interprétatifs ou pour s'entraider nous avons observé de nombreuses situations où les apprenants conversent sans l'intervention de l'enseignant-animateur. Cela révèle les forts enjeux communicatifs des photographies qui stimulent et incitent les apprenants-participants à prendre la parole.

Ayant considéré que ces interactions se sont réalisées au sein d'un atelier de conversation, nous avons également mis en évidence ses limites. Certes, la classe de conversation constitue un contexte moins formaté que celui de la classe de langue permettant ainsi que les relations entre les participants s'établissent sous un angle différent ; il en est de même pour les interactions qui peuvent ponctuellement se rapprocher d'une conversation quotidienne. Pourtant, l'objectif des participants étant d'améliorer leur compétence communicative dans une langue étrangère, nous observons de forts traits didactiques dans les ateliers de conversation, à commencer par les interactions. Le caractère didactique de ces dernières prend souvent le des-

sus sur le caractère informel, notamment lors de corrections à la demande des participants. De même, nous avons pu constater qu'en dépit de ses efforts, l'animateur éprouve des difficultés à ne pas produire des actions caractéristiques de la place « haute » qu'il occupe en tant que médiateur et meneur du jeu. Enfin, nous pouvons l'aspect didactique du contexte de l'atelier prend le pas sur la naturalité.

Conclusion

Pour clôturer ce travail de recherche, revenons d'abord sur les objectifs à l'origine de cette recherche afin de voir s'ils ont été atteints et si oui dans quelle mesure. Notre objectif était de déterminer en quoi l'utilisation de photographies d'auteur en tant que support pédagogique pouvait bénéficier à la prise de parole des apprenants, plus précisément ceux de niveau grand-débutant. La réponse à cette question est plutôt positive, comme nous avons pu le voir notamment à partir de l'analyse des données recueillies sur le terrain. En effet, dans le chapitre 6 (section 1.2) les réponses au questionnaire de fin de projet nous permettent de constater que nombreux étaient les apprenants disant que les photographies les avaient aidé à s'exprimer parce qu'elles leur permettent d'imaginer ou d'inventer des histoires. De surcroît, nous avons pu constater à travers l'exploitation des transcriptions d'interaction (chapitre 7) que ce support a favorisé, en plus de la prise de parole, la conversation entre pairs. De par son fort aspect intrigant, la photographie encourageait naturellement les apprenants à participer et à s'impliquer dans l'interaction orale. La liberté énonciative apportée par la photographie était à l'origine de productions verbales avec un fort caractère affectif. En effet, nous avons pu démontrer que leur expérience ainsi que leur regard sur le fonctionnement du monde étaient à la base de leur productions verbales. La créativité suscitée par les photographies incitait donc grandement la prise de parole tout en faisant appel à des compétences diverses.

Dans nos analyses, nous avons également pu mettre en lumière les limites de la classe de conversation, contexte dans lequel ce projet s'est déroulé. Nous avons pu voir qu'effectivement, les interactions verbales dans un atelier de conversation sont marquées par une certaine spontanéité et des moments ponctuels d'égalité des rôles. Cependant, le but premier étant de faire évoluer les compétences communicatives des apprenants, nous ne pouvons pas ignorer son fort caractère didactique. Ainsi, nous avons constaté que la place « haute » de l'enseignant est souvent mise en évidence malgré le fait que celui-ci tente de ne pas avoir recours aux prérogatives inhérentes à son statut.

Par ailleurs, la principale difficulté qui est survenue et à laquelle nous ne nous attendions pas est celle décrite par Burney & Damoiseau en 1969 : la difficulté de « se confiner » dans le rôle d'animateur afin de laisser place à la parole des apprenants-participants (cf. chapitre 5, section 2.2). Bien que les ateliers de conversation sont un espace pour la parole libre,

il s'est avéré très difficile en tant qu'animatrice des ateliers, de prendre du recul et ne pas interrompre pour corriger, souffler ou traduire un mot trop souvent.

En outre, il semble important de souligner que la pertinence de cette étude est limitée par certains facteurs : tout d'abord par le nombre réduit d'apprenants sur lequel elle a été menée. D'autre part, la courte durée du projet ne nous permet pas de nous prononcer quant aux effets de leur participation aux ateliers sur le long terme. De plus, tous les apprenants-participants étant d'origine brésilienne, l'utilisation des photographies a été favorisée d'office puisque la culture d'apprentissage était préalablement basée sur la participation et les échanges en groupe. Enfin, le fait que tous les participants à l'atelier de conversation étaient brésiliens, l'enseignant y compris, a rendu l'échange culturel moins riche en termes de variété. Ainsi, ayant conscience de certaines limites à cette étude, il pourrait être intéressant d'approfondir cette recherche en la réalisant sur des échantillons plus grands et plus variés en terme de public par exemple.

Bibliographie

- Angers, M. 1996. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : CEC.
- Bigot, V. 1996. Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du Cediscor*, n°4, pp. 33-46.
- Burney, P., Damoiseau, R. 1969. *La classe de conversation*. Hachette : Paris.
- Cambra Giné, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Caré, J.-M., Talarico, K. 1983. *Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation*. Sèvres : CIEP.
- Chevalier, L., Trubert-Ouvrard, T. 1996. Quelle place pour le cours de conversation ? *Études de Langue et Littérature françaises de l'Université Seinan-Gakuin*, n° 35. En ligne: <http://www.seinan-gu.ac.jp/~trubert/Conversation-Seinan.html> consulté le 31/10/21.
- Chevalier, L., Trubert-Ouvrard, T. 1997. Pour un guide du cours de conversation. *Dialogues et cultures*, n°41, pp. 386-391.
- Cicurel, F. 1991. L'identité discursive d'un apprenant en langue. In C. Russier, H. Stoffel & D. Veronique (éds) *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence, pp. 259-269.
- Cicurel, F. 2002. La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°16, pp. 145-164.
- Cicurel, F. 2003. Les réagencements contextuels. *Marges linguistiques*. En ligne : https://www.academia.edu/45595823/Les_réagencements_contextuels_dans_l'enseignement_des_langues consulté le 12/11/21.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F., Dabène, L., Forestier, C., Lauga-Hamid, M.-C.1990. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier.
- Cicurel, F., Dabène, L., Forestier, C., Lauga-Hamid, M.-C.1990. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. En ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework consulté le 11/10/21.
- Cuq, J.-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Dernier, C. *L'atelier de conversation. Conseils, pistes et outils*. Grenoble : PUG.
- Dabene, L. 1984. Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de linguistique appliquée* n° 55, pp.39-46.

- Damoiseau, R. 1969. La classe de conversation. *Le français dans le monde*, n°69, pp. 58-62.
- Delorme, V., 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. En ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/5587> consulté le 22/10/21.
- Demougin, F. 2012. Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? *Linguarium Arena. Revista do programma doutoral em Didatica de linguas da Universidade do Porto*, vol 3, 103-115. En ligne: <http://ler.letras.up.pt/uploads/fichieiros/10952.pdf> consulté le 02/11/21.
- Duthoit, E. 2016. Méthodologies de recherche et d'intervention en didactique des langues : l'apport de l'ergonomie de langue française. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 35 N° 1 En ligne: <http://journals.openedition.org/apliut/5384> consulté le 25/09/21.
- Ferchiche-Jay, N. 2009. 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. Mémoire de Master 2 non publié. Université Grenoble Alpes.
- Kerbrat-Orecchioni C. 1991 (tome 1). *Les interactions verbales*. Colin : Paris.
- Robert, P. (Ed.). 2010. *Le Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française (nouv. éd.)*. Paris : Le Robert.
- Matthey, M. 1996 (2e éd. 2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Mauss, M. 1926. *Manuel d'ethnographie*. Paris : Éditions Sociales.
- Mondada, L. 2008. La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle. In M. Bilger (dir.) *Données orales : les enjeux de la transcription*. Cahiers de l'Université de Perpignan n° 37. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan., pp. 78-110.
- Muller, C. 2008. La photographie, déclencheur de parole en classe de FLE : la fiction dans les interactions. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, Paris, France. <hal-01934048>
- Muller, C. 2009. La créativité dans des commentaires de photographies en classe de français langue étrangère. *Synergies Euope*, n° 4, pp. 89-104. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Europe4/muller.pdf> consulté le 10/10/21.
- Muller, C. 2012a. La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXXI N° 1, pp. 10-27. En ligne: <http://apliut.revues.org/2224> consulté le 19/10/21.
- Muller, C. 2012b. "Observez ces photos. Imaginez ce qui s'est passé" : Analyse d'activités de production verbale à partir de photographies dans des manuels de français langue étrangère et seconde. *8ème journée Pierre Guibbert Les images dans les manuels scolaire*, Montpellier, France.
- Muller, C. (2014) L'image en didactique des langues et des cultures : Une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. *Regards de recherche sur l'avenir de la didactique des langues-cultures. Synergies Portugal*, n°2, pp.119-130. En ligne: <https://gerflint.fr/Base/Portugal2/muller.pdf> consulté le 01/11/2021.

- Muller, C., Borgé, N. 2020. *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. Dans Py, B. (dir.) *Acquisition d'une langue étrangère, III*, Université Paris-VIII et Université de Neuchâtel.
- Robert, J-P. 2008. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris :Ophrys.
- Schaub, M. Pour une méthodologie du cours de conversation. *Synergies Chine, n° 7*, pp. 239-246. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Chine7/schaub.pdf> consulté le 11/10/2021.
- Tagliante, C. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE international.
- Tellier, M. et Cadet, L. (Dir.) 2014. *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Edition Maison des langues.
- Traverso, V. 1998. *La conversation familière*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Traverso, V. 2004. Un exemple d'analyse d'un genre interactif oral : la conversation à bâtons rompus. In J.-C. Beacco, S. Bouquet & R. Porquier (dir.). *Niveau B2 pour le français, textes et références*. Paris : Didier, pp. 149-164.
- Vion, R. 1992. *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Yaiche, F. 2002. *Photos-Expressions*. Paris : Hachette.

Table des illustrations

Figure 1. Tableau 1 : Description des ateliers de conversation.....	19
Figure 2. Tableau 2 : Modèle hiérarchique de l'interaction.....	28
Figure 3. Figure 1 : Réponses des apprenants - Les compétences le plus travaillées en cours.....	49
Figure 4. Figure 2 : Réponses des apprenants - Les difficultés dans la compétence orale	50
Figure 5. Figure 3 : Réponses des apprenants - Des raisons pour s'inscrire dans l'atelier de conversation	50
Figure 6. Figure 4 : Réponses des apprenants - Les ateliers de conversation.....	51
Figure 7. Figure 5 : Réponses des apprenants -Avis sur l'atelier de conversation.....	52
Figure 8. Figure 6 : Réponses des apprenants - Différences entre la classe de français et l'atelier de conversation	53
Figure 9. Figure 7 : Réponses des apprenants - La compétence orale.....	53
Figure 10. Figure 8 : Réponses des apprenants - Les photographies comme déclencheur de parole.....	54
Figure 11. Figure 9 : Réponses des apprenants - Les compétences stimulées par les photographies.....	54

Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire d'avant-projet.....	24
Annexe 2 Questionnaire de fin de projet.....	24
Annexe 3 Formulaire de consentement.....	26
Annexe 4 Convention de transcription.....	27
Annexe 5 Photographie Rue Mouffetard, H. Cartier-Bresson (1954).....	55
Annexe 6 Photographie Ecoliers Curieux, R. Doisneau (1953).....	58
Annexe 7 Photographie Square Richard Lenoir, R. Maltête (1965).....	60
Annexe 8 Photographie Beat the Devil, H. Bogart (1953).....	60
Annexe 9 Photographie Cabaret l'Enfer, R. Doisneau (1952).....	63
Annexe 10 Photographie Café de Flore, Saint Germain des Prés, E. Boubat (1953).....	64
Annexe 11 Photographie Le petit parisien, W. Ronis (1952).....	71

Annexe 1

Questionnaire d'avant-projet

Questionnaire de début de projet

Questionnaire de début de projet

Questionnaire 1: début de projet

*Obligatoire

1. Adresse e-mail *

2. Nom et Prénom : *

3. Âge : *

4. Numéro de téléphone : *

5. Profession / spécialité : *

6. Pourquoi apprends-tu le français ? (plusieurs réponses possibles). *

Plusieurs réponses possibles.

- Faire des études supérieures en France
- Passer un examen (Delf, DalF)
- Communiquer en voyages
- Vivre en France
- Pour mon métier
- Par plaisir

7. Parles-tu d'autres langues?

Plusieurs réponses possibles.

	Niveau débutant	Niveau intermédiaire	Niveau avancé
Anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espagnol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Italien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Russe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chinois	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Japonais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mandarin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. As-tu déjà fait d'autres formations à distance? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

12. Dans quelle(s) compétences penses-tu avoir plus de difficultés ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Expression orale
- Expression écrite

13. Pourquoi? *

14. As-tu l'habitude de prendre la parole en cours? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
- Non

15. As-tu des difficultés quand tu parles français ? Si oui, lesquelles (grammaire, vocabulaire, phonétique, syntaxe des phrases, etc.)? *

16. Est-ce que tu as déjà eu peur de prendre la parole en cours? Si oui, pourquoi?

17. Pourquoi as-tu choisi de participer aux ateliers de conversation? *

18. Penses-tu que les ateliers de conversation sont-ils différents du cours de français en classe? Si oui, en quoi sont-ils différents? *

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Annexe 2

Questionnaire de fin de projet

Questionnaire de fin de projet

Questionnaire de fin de projet

Questionnaire adressé aux participants des ateliers de conversation

***Obligatoire**

1. Nom et Prénom : *

2. As-tu des difficultés quand tu parles français ? Si oui, lesquelles (grammaire, vocabulaire, phonétique, syntaxe des phrases, etc.)? *

3. Qu'est-ce que tu as aimé dans les ateliers de conversation? Dis-moi quels sont les points positifs à garder pour les prochains ateliers. :) *

4. Qu'est-ce que tu n'as pas aimé dans les ateliers de conversation? Dis-moi quels sont les points négatifs à améliorer pour les prochains ateliers. :) *

5. La durée des ateliers (1 heure) a été satisfaisante? *

6. Les ateliers de conversation, ont-ils t'aidé à améliorer ta compétence orale en français? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non

7. Si tu as répondu oui à la question précédente, dis-moi dans quel aspect les ateliers t'ont aidé? *

Plusieurs réponses possibles.

- l'utilisation du vocabulaire
 la construction de phrases
 la prononciation
 la fluidité
 l'auto-confiance

12. Qu'est-ce que tu penses de la posture de l'enseignant dans l'atelier de conversation? Est-elle la même qu'en classe de français? *

13. Qu'est-ce que tu penses des photographies utilisées dans les ateliers? Elles t'ont aidé à t'exprimer en français? *

14. Si oui, dans quel aspect? (plusieurs réponses possibles) *

Plusieurs réponses possibles.

- créativité (elles ont stimulé ta créativité)
- interculturalité (elles t'ont fait penser à certains aspects culturels)
- emploi du vocabulaire (tu as pu employer le vocabulaire acquis en classe)
- expression de l'opinion

15. Y a-t-il une activité qui t'as marqué? Si oui, laquelle? *

16. Y a-t-il une photo qui t'as marquée? Plusieurs réponses possibles. *

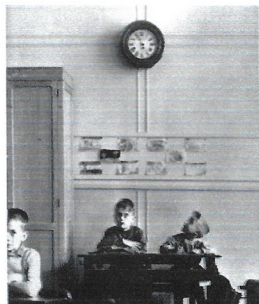
Plusieurs réponses possibles.



CARTIER-BRESSON Henri - Rue Mouffetard, Paris, 1954



RONIS Willy - Le Petit Parisien, 1952



DOISNEAU Robert - La Pendule, 1957



DOISNEAU Robert - Déjeuner sur l'herbe, Renault, 1936



Brassai - Belle de nuit, Paris, 1932



Brassai - Autoportrait, Boulevard Saint-Jacques, Paris, 1932

Questionnaire de fin de projet



DOISNEAU Robert - Ecoliers curieux, 1953



Doisneau Robert - Assistance spontanée, 1961



DOISNEAU Robert - Regard Oblique, Paris, 1948



DOISNEAU Robert - Concierge, rue Jacob, 1945



BOUBAT Edouard - Café de Flore, Saint Germain des Prés, Paris, 1953



PLOSSU Bernard- Café à Montparnasse, Paris, 1978



18. Aimerais-tu continuer à participer aux ateliers le semestre prochain? Pourquoi? *

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Annexe 3 Formulaire de consentement

AUTORISATION POUR L'ENREGISTREMENT AUDIO/VIDÉO ET L'EXPLOITATION DES DONNÉES ENREGISTRÉES

Je soussigné.e

Nom Prénom :

Courriel :

Autorise

Nom Prénom : DE LA VEGA SOLEDADE Carolina

Statut : étudiante en Master 2 Didactique des langues – parcours FLES à l'université Grenoble Alpes

Courriel : carolinasoledade@hotmail.com

- à enregistrer en audio/vidéo les ateliers de conversation qui ont lieu les jeudis 06 mai, 13 mai, 20 mai, 27 mai, 10 juin, 17 juin, 24 juin et 01 juillet de 18h à 19h (heure du Brésil).
- à utiliser ces données, sous leur forme enregistrée aussi bien que sous leur forme transcrite et anonymisée à des fins de recherche scientifique (mémoires ou thèses, articles scientifiques, exposés à des congrès, séminaires) et à des fins d'enseignement universitaire.
- autorise la reproduction et la diffusion sur intranet (périmètre restreint à l'université Grenoble Alpes) et publication en ligne sur la base Dumas (<http://dumas.ccsd.cnrs.fr>).

Prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données ainsi enregistrées seront *anonymisées*. Ceci signifie que

- a) les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes
- b) toute information pouvant porter à l'identification des participants sera remplacée ou masquée.

Rétractation

Conformément à la loi "Informatique et libertés" du 6 janvier 1978 modifiée en 2004, vous pourrez à tout moment vérifier l'usage qui en est fait et disposer d'un droit de retrait, sur simple demande par l'envoi d'un courriel à l'auteur du travail universitaire ou de recherche.

Résiliation de l'autorisation

Le contrat sera résilié sans préavis en cas d'atteinte à mon honneur ou à ma réputation de non-respect des conditions et du contexte d'utilisation.

Fait à _____ le _____.

Signature du participant

Signature du bénéficiaire

Annexe 4

Convention de transcription

AH OUI	emphase intonative syllabation ou scansion
ré-vo-lu-tion	syllabation ou scansion
bl-	mot tronqué
S-A-B-L-E	segment épelé
<u>maintenant</u>	chevauchement
amor	segment dans une langue autre que le français
(en russe)	langue employée
[blāk]	transcription en alphabet phonétique international
#garçon#	segment incertain
XXX	segment incompréhensible (le nombre de X correspond au nombre de syllabes)
(rires)	commentaire sur le non-verbal ou le para-verbal
[...]	segment non enregistré
:	allongement de la syllabe
:::	allongement plus long de la syllabe
+	pause (1 à 2 secondes)
++	pause plus longue (3 à 4 secondes)
+++	pause de 5 secondes
+++	pause au-delà de 5 secondes, de la durée indiquée entre parenthèses
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
...↑	demande d'achèvement interactif
E	enseignant
GC	groupe classe

* Afin de préserver l'anonymat, le nom des apprenants a été modifié. Quand identifiés, ils sont désignées par des noms fictifs dans ce mémoire.

Annexe 5

Photographie Rue Mouffetard, H. Cartier-Bresson (1954)



Annexe 6

Photographie Ecoliers Curieux, R. Doisneau (1953)



Annexe 7
Photographie Square Richard Lenoir, R. Maltête (1965)



Annexe 8

Photographie Beat the Devil, H. Bogart (1953)



Annexe 9

Photographie Cabaret l'Enfer, R. Doisneau (1952)



Annexe 10

Photographie Café de Flore, Saint Germain des Prés, E. Boubat (1953)



Annexe 11

Photographie Le petit parisien, W . Ronis (1952)



Table des matières

Table des matières

Remerciements.....	2
Sommaire.....	5
Introduction.....	7
PARTIE 1 - PRÉSENTATION DU CONTEXTE ET DE LA MÉTHODOLOGIE.....	9
1. Le statut du français au Brésil.....	10
1.1. Cadre institutionnel : brève présentation de La Fondation Alliance française.....	10
2. L'Alliance française de São Carlos.....	11
2.1. Hiérarchie.....	11
2.2. La structure physique et matérielle.....	11
2.3. Les cours.....	12
2.4. Les activités culturelles.....	12
3. Les missions et la commande de stage.....	13
3.1. La commande de stage.....	13
3.2. Mission principale.....	13
3.3. Missions secondaires.....	14
<i>Le mini-cours de phonétique.....</i>	14
<i>Les cours collectifs.....</i>	14
Missions de nature non didactique.....	14
CHAPITRE 2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	16
1. Le dispositif conçu.....	16
1.1. Les ateliers de conversation.....	16
1.2. Le déroulement des ateliers de conversation.....	17
2. La démarche ethnographique.....	20
2.1. <i>Définition.....</i>	20
2.2. L'observation participante et la place de l'observateur.....	20
2.3. La place de l'observateur dans notre étude.....	21
2.4. L'approche ethnographique dans le domaine de la didactique.....	22
3. Méthodologies de recueil et d'analyse des données.....	23
3.1. Avant la mise en place des ateliers : l'observation des classes.....	23
3.2. Recueil auprès des participants des ateliers : l'analyse quantitative des questionnaires.....	23
3.3. <i>L'enregistrement des ateliers : l'analyse qualitative des interactions.....</i>	24
<i>La transcription des enregistrements.....</i>	25
Le découpage des interactions verbales.....	26
4. Conclusion partielle.....	28
PARTIE 2 - CADRAGE THÉORIQUE.....	29
CHAPITRE 3. L'IMAGE COMME SUPPORT PÉDAGOGIQUE DÉCLENCHEUR DE PAROLE.....	30
1. Un bref retour aux origines.....	30
1.1. L'image au centre des pratiques de classe en didactique des langues.....	31
2. La place de la photographie comme déclencheur de parole.....	32
3. Photographie et créativité dans la didactique des langues.....	34
4. Conclusion partielle.....	35
CHAPITRE 4. L'INTERACTION, UN CONCEPT AMPLE ET COMPLEXE.....	36
1. La notion d'interaction.....	36
2. La conversation, un type d'interaction particulière.....	36

3. Conclusion partielle.....	37
CHAPITRE 5. LA CLASSE DE LANGUE ET L'ATELIER DE CONVERSATION, DEUX CONTEXTES DISTINCTS.....	38
1. L'interaction en classe de langue.....	38
1.1. Les rôles interactionnels, une relation asymétrique.....	39
2. L'atelier de conversation.....	40
2.1. Les objectifs de la classe de langue : cers une conversation à bâtons rompus ?.....	41
2.2. Vers une symétrie des rôles interactionnels.....	42
3. Conclusion partielle.....	43
CHAPITRE 6. LES LIMITES DE LA CLASSE DE CONVERSATION.....	44
1. Une situation exolingue.....	44
2. La finalité externe de la conversation : l'apprentissage.....	45
3. Une relation, malgré tout, verticale.....	46
4. Conclusion partielle.....	46
PARTIE 3 - ANALYSE DES DONNÉES.....	47
CHAPITRE 6. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES.....	48
1. Le profil et les attentes des apprenants : questionnaire d'avant projet.....	48
2. Le questionnaire de fin de projet.....	50
CHAPITRE 7. ANALYSE DES INTERACTIONS DANS LES ATELIERS DE CONVERSATION.....	54
1. Différentes interprétations d'une même photographie.....	54
1.1. Une entrée dans des mondes imaginaires.....	57
2. L'aspect conversationnel des interactions autour des photographies dans les ateliers de conversation.....	60
2.1 La conversation entre pairs.....	60
3. Les limites de l'atelier : l'aspect didactique prend le dessus.....	64
3.1 Converser pour apprendre.....	64
3.2 L'animateur : une place toujours plus « haute » que celle des participants.....	67
4. Conclusion partielle.....	70
Conclusion.....	72
Bibliographie.....	74
Table des illustrations.....	77
Table des annexes.....	78
Table des matières.....	101

MOTS-CLÉS : photographie, déclencheur de parole, interaction verbale, atelier de conversation, créativité

RÉSUMÉ

Ce travail a pour thème l'utilisation de la photographie en classe de conversation de Français Langue Étrangère afin de favoriser l'expression orale des apprenants de niveau débutant. La théorie centrale étant que ce support peut inciter les apprenants à prendre la parole et à interagir en classe de langue étrangère et ce, dans tous les niveaux de langue. Pour ce faire, la recherche a été réalisée lors des séances de l'atelier de français à l'Alliance française de São Carlos, au Brésil. La méthode de recherche choisie est plurielle : d'une part, nous avons eu recours à des questionnaires remplis par les apprenants au début du projet, afin de tracer un profil du groupe, et pour avoir un retour au sujet de leur compétence à l'oral ainsi que leur avis concernant les photographies utilisées. D'autre part, nous avons l'analyse d'enregistrements lors de ateliers de conversation. Enfin, nous avons pu voir que la photographie, en plus d'être un support déclencheur de parole, elle est à l'origine de productions créatives et elle favorise également la conversation entre paires malgré l'aspect didactique des classes de conversation.

PALAVRAS-CHAVES : fotografia, interação verbal, atelier de conversação, criatividade

RESUMO

Este trabalho tem como tema a utilização da fotografia em classe de conversação de Francês Língua Estrangeira afin de favorecer a expressão oral dos alunos de nível iniciante. Partimos do pressuposto que a fotografia pode estimular os alunos à se expressar e a interagir em língua estrangeira, mesmo os alunos de nível iniciante. Para esse efeito, a pesquisa foi realizada durante algumas sessões do atelier de francês na Aliança Francesa de São Carlos, no Brasil.

A metodologia de pesquisa escolhida é plural. De um lado, a fim de traçar o perfil do grupo et obter uma resposta concernando à uma possível evolução de la competência oral dos alunos, bem como sobre as fotografias utilizadas, recorremos à passagem de um questionário no início e outro no final do projeto. Por outro lado, temos a análise de gravações das interações produzidas nos ateliers de conversação. Por fim, esta pesquisa nos permite de mostrar que a fotografia, além de ser um suporte que estimula a expressão oral, ela é à origem de produções criativas et favorece a interação entre paires, apesar do forte aspecto didático das classes de conversação.

