



HAL
open science

**L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE
ETRANGERE (FLE) DANS LE CONTEXTE
LUSOPHONE DE L'ANGOLA EN MILIEU
UNIVERSITAIRE : cas de la FLUAN et de
l'ISCED/Luanda**

Anselmo Desiderio Ilunga

► **To cite this version:**

Anselmo Desiderio Ilunga. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (FLE) DANS LE CONTEXTE LUSOPHONE DE L'ANGOLA EN MILIEU UNIVERSITAIRE : cas de la FLUAN et de l'ISCED/Luanda. Sciences cognitives. Aix-Marseille Université, 2018. Français. NNT : . tel-02183536

HAL Id: tel-02183536

<https://hal.science/tel-02183536>

Submitted on 15 Jul 2019

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.

École Doctorale : Cognition Langage Éducation (ED356)
Apprentissage, Didactique, Éducation, Formation (ADEF / EA 4671)

N° attribué par la bibliothèque

THÈSE
POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
PAR : ANSELMO DESIDERIO M. ILUNGA

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (FLE)
DANS LE CONTEXTE LUSOPHONE DE L'ANGOLA EN MILIEU
UNIVERSITAIRE : cas de la FLUAN et de l'ISCED/Luanda

Tome1

Sous la direction de Fatima Chnane-Davin, Professeur et Marie-Noëlle Roubaud, MCF HDR

Soutenue le 29 mai 2018

devant le jury composé de :

M. Serge BORG, Professeur des Universités, Université Franche-Comté, (Rapporteur)
M. Jean-Pierre CUQ, Professeur des Universités, Aix-Marseille Université (Président)
Mme Fatima DAVIN CHNANE, Professeur des Universités, Aix-Marseille Université (Directrice),
Mme Marie-Françoise NARCY-COMBES, Professeur émérite-Université de Nantes, (Rapporteur),
M. Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur émérite – Sorbonne Nouvelle Paris 3 - France, (Examinateur),
Mme Marie-Noëlle ROUBAUD, Maître de conférences HDR, Aix Marseille Université (Co-directrice),

Dédicace

À mes parents Josefo Ilunga et ma mère Josefina Immaculada Caioa, à titre posthume ;

À mes oncles et amis Francisco Pucuta, João Sotto et João Vemba, à titre posthume ;

À mon épouse, Maria de Fatima Mambuco ;

À mes enfants, Josefina Immaculada Mambuco Ilunga et Anselmo Desiderio

Mambuco Ilunga ;

À mes sœurs et frères ;

Pour vos sentiments d'alternance entre la sollicitude et la patience.

Résumé de la thèse

Les réflexions sur le FLE en Angola sont envisagées dans le cadre historique, sociolinguistique et pédagogique. L'orientation de cette thèse converge vers la didactique et a pour objectif la mise en place d'un dispositif du FLE niveau A1 vers A2 et B1 vers B2 en vue d'aider les enseignants du FLE qui se trouvent en difficultés d'améliorer leurs pratiques et aux étudiants de mieux s'approprier le FLE.

La recherche porte sur une problématique spécifique qui est les difficultés langagières des étudiants en FLE qui nous interpelle et nous nous sommes posés les questions suivantes : Dans quelle mesure les difficultés langagières des étudiants seraient en lien avec les difficultés des enseignants peu formés pour enseigner le français langue étrangère ? Qui enseigne ? Quelle est sa formation ? Comment enseigne-t-il ? À qui enseignent-ils ?

Les réponses à ces questions ont nécessité l'élucidation des concepts de la linguistique et de ses différents domaines, du langage, de la langue, de la parole, de la didactique, de compétence, du plurilinguisme et CECRL (2001), des différents apports de méthodologie des langues étrangères à travers le temps et l'espace.

Ce travail a privilégié une approche comparative avec des vidéographies de classe et des entretiens. Nous avons décrit les activités de classe en nous intéressant à la fois à la circulation des savoirs et surtout à l'analyse des gestes professionnels des professeurs de nos institutions universitaires. Ainsi, deux types d'analyse ont été privilégiés à savoir linguistique et didactique.

La thèse a vérifié l'hypothèse selon laquelle la didactique du français langue étrangère permet d'élaborer des savoirs linguistiques et culturels adaptés au contexte angolais, de pallier les difficultés dans l'activité enseignante et de faire des apprenants les acteurs de leur propre apprentissage. Les résultats de la thèse sont enfin complétés par des propositions didactiques du niveau A1 vers A2 et B1 vers B2, car, nous avons deux types de classes de l'enseignement du français : celles qui ont le français comme langue d'enseignement et celles qui ont le français comme matière scolaire.

Mots clés : Français langue étrangère ; plurilinguisme ; compétences ; approche communicative ; approche comparative ; action conjointe ; gestes professionnels.

Abstract

French as a Foreign Language (with the French acronym FLE) in Angola is first considered in its historical, socio-linguistic and pedagogic contexts. This thesis focuses on teaching methods with the objective of proposing a teaching strategy for FLE from level A1 to A2 and from B1 to B2. The aim is to assist those FLE teachers who find themselves in difficulty to improve their practice as well as to increase students' mastery of FLE.

The research centres on the specific problem which is the language difficulties of the students of the poor results that students achieve in FLE, which is a cause for concern and has led to the following questions: to what extent the language difficulties of students would be linked to the difficulties of teachers who are poorly trained to teach French as a foreign language?

Who are the teachers? What training have they received? How do they teach? Whom do they teach to?

The answers to these questions have required the clarification of linguistic concepts and different aspects within linguistics: *language, langue, parole*, pedagogy, competence, multilingualism and CEFR (2001), different aspects of foreign language teaching methodology at different times and in different contexts.

This study has adopted a comparative approach using video recordings of classes and interviews. We have described classroom activities with a focus on the exchange of knowledge and in particular on an analysis of the professional practice of teaching staff in our university institutions. Two types of analysis have thus been undertaken: linguistic and pedagogic.

The results confirm the hypothesis that the approach adopted in teaching French as a Foreign Language allows the acquisition of linguistic and cultural knowledge appropriate to the Angolan context, overcomes difficulties faced by teachers and enables learners to take an active role in the own learning. The results of the research are completed by proposals for pedagogic strategies for level A1 to A2 and from B1 to B2 since there are two types of class where French is taught: those where French is the medium of instruction and those where French is the subject taught.

Key words: French as a foreign language; multilingualism; competences; communicative approach; comparative approach; joint action routines; professional practice.

REMERCIEMENTS

À madame Fatima Chnane DAVIN, Professeur des universités, qui m'a encadré dans ce travail de recherche ; sa rigueur et ses remarques m'ont permis de parfaire et d'achever, au mieux, cette thèse ;

À madame Marie-Noëlle Roubaud, Maître de conférences HDR, qui avait accepté la codirection de cette thèse depuis le début et en ce jour ; sa disponibilité ; ses observations ; ses critiques constructives, ses conseils avisés et son soutien sincère m'ont permis de mener à bon escient ce travail ;

À monsieur les professeurs et membres du jury pour leurs critiques constructives ;

À tous les membres du laboratoire EA 4671-ADEF, et plus particulièrement aux équipes ETOS et ACADIS qui m'ont aidé, au fil des rencontres, à réguler et affiner mes recherches ;

À l'Ambassade de France à Luanda pour m'avoir donné cette opportunité, et en particulier à M. Pierre Homerin conseiller culturel, et à M. Philippe Makani, Conseiller technique ;

À tous mes camarades doctorants de l'équipe ACADIS dont les idées et les suggestions ont été d'un apport inestimable à l'élaboration de cette thèse, je pense, particulièrement à Ousseynou Thiam, Thierno Ly, Jessica Tretola, Phemelo Kewagamang, Janet Corzo, Noémie Guérif, Nelson Benhe, Karima Gouaich, Patrick Canus, Babacar Biteye et Eugénie Demoussa ;

Aux autorités académiques de la faculté de lettres : Amélia Mingas, Alexandre Chicuna, Fidel Petelo, Fernanda Benedito ;

Aux autorités académiques de l'ISCED/Luanda pour m'avoir accordé la permission de mener mes recherches au sein de leur établissement, un grand merci ;

À mes collègues de la FLUAN en général et ceux du département des langues et littérature française en particulier ;

Mention spéciale aux collègues de l'ISCED/Luanda et de FLUAN pour leur contribution lors de mes recherches de terrain : Jarel Muanza, Agantagelo, Vamuini, Alcides Sengele, Sabino do Nascimento, Adelfina Bumba ;

À mes amis, Cyril Mbianga, Brunel Tete, Venancio Mauricio, Baptista Morais, Edouardo Valentim, Antonio Gonsalo, Franck, Garcia, Wilson, Rafael et autre pour leur aide tant morale qu'académique ;

À l'AEFM (association des étudiants africains à Marseille), et l'association des Angolais à Marseille (ASSANGOMARS) qui m'ont soutenu ;

Et enfin, merci à toutes les personnes de près ou de loin qui m'ont donné un enseignement ou apporté leur soutien.

Abréviations.

CPLP : Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (Communauté des pays de langue portugaise)

Ch : chercheur (ou enquêteur)

Chef de dép. : chef de département (FLUAN)

Chef de rép : chef de répartition (ISCED)

DFLE : didactique du français langue étrangère

DFLM : didactique du français langue maternelle

DFLS : didactique du français langue seconde

DLLAf : Departamento de Línguas e Literaturas africanas (Département des Langues et littératures africaines)

DLLF : Departamento de Línguas e Literaturas francesa (Département des Langues et littératures françaises)

DLLP : Departamento de Línguas e Literaturas portuguesa (Département des Langues et littératures portugaises)

DLmod: Departamento de Letras Modernas (Département de Lettres modernes).

Et : étudiant

FL : Faculté de lettres

FLUAN : Faculdade de letras da universidade Agostinho Neto (Faculté de Lettres de l'Université Agostinho Neto)

FLE : français langue étrangère

FLS : français langue seconde

FLM : français langue maternelle

ISCED : Instituto Superior de Ciência da Educação (Institut Supérieur de Sciences de L'Éducation)

LE : langue étrangère

LF : langue française

P0 : professeur de la FLUAN (code P0s1)

P1 : professeur de la FLUAN (code P1s1&P1s2)

P2 : professeur de la FLUAN (codeP2s1&P2s2)

P3 : professeur de l'ISCED/Luanda (code P3s1&P3s2)

P4 : professeur de l'ISCED/Luanda (code P4s1&P4s2)

UAN : Universidade Agostinho Neto (Université Agostinho Neto)

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE	13
PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE DE LA RECHERCHE	19
INTRODUCTION	21
Chapitre 1. Les différentes situations contextuelles et l'enseignement/apprentissage des langues en Angola	23
1.1. Les différentes situations contextuelles	23
1.1.1. Situation géographique	23
1.1.2. Situation politique	23
1.1.3. Situation administrative	24
1.1.4. Situation linguistique	25
1.2. L'enseignement et l'apprentissage des langues dans le système éducatif en Angola	30
1.2.1. Les systèmes éducatifs angolais et les langues étrangères	30
1.2.2. L'enseignement du FLE aujourd'hui	32
Synthèse du premier chapitre	33
Chapitre 2. Le cadre de l'observation exploratoire	35
2.1. Choix des Universités	35
2.1.1. La Faculté des Lettres de l'Université Agostinho [FLUAN]	35
2.1.2. L'Institut supérieur des sciences de l'Éducation (l'ISCED)	36
2.2. L'enquête exploratoire	37
2.2.1. Enquête sociolinguistique et principaux résultats	37
2.2.2. Conditions de recueils des données	38
2.2.3. Les étudiants	39
2.2.4. Les professeurs	42
2.3. Analyse comparative des questionnaires étudiants de la FLUAN/ISCED	48
2.3.1. La question de la langue	48
2.3.2. La question du milieu	48
2.3.3. La question didactique	49
2.3.4. La dimension institutionnelle	50
2.3.5. La question sur les conditions sociale	50
2.3.6. Les langues parlées	51
2.3.7. La question du lieu d'apprentissage du français	52
2.3.8. La question du programme	53
2.3.9. La question du critère d'évaluation	53
2.3.10. La question du choix de l'option	54
2.3.11. La question de la technique	56
2.3.12. La question des acquis des compétences	57
2.3.13. La question de la progression	57
2.4. Analyse comparative des questionnaires des professeurs de la FLUAN/ISCED (annexe 4)	59
2.4.1. Leur opinion sur les étudiants	59
2.4.2. La question des difficultés des professeurs	60
2.4.3. La question méthodologique	60
2.4.4. La question du programme	61
2.4.5. La question de l'ancienneté	61
2.4.6. La question du nombre d'heures/semaine	62
2.4.7. La question du matériel didactique	62
2.4.8. La question sur l'évaluation	63
2.4.9. La question du choix pour le FLE	63
2.4.10. La question sur les propositions	64
Synthèse du deuxième chapitre	65
Chapitre 3 : Problématique, objectifs et hypothèse	67
3.1. Constats	67
Problèmes liés aux professeurs :	67
Problèmes liés aux étudiants :	67
Pour les professeurs :	67
Pour les étudiants :	68

3.2. Problématique	68
3.3. Objectifs de la thèse	69
3.4. Hypothèse.....	69
Synthèse du troisième chapitre	69
Conclusion de la première partie.....	70
DEUXIÈME PARTIE : STATUT DES LANGUES, CONCEPTS DE BASE	71
INTRODUCTION.....	73
Chapitre 1. Le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECRL) et la perspective actionnelle comme proposition méthodologique	75
Synthèse du premier chapitre	77
Chapitre 2. L’apport de la linguistique.....	79
2.1. La linguistique.....	79
2.1.1. Introduction	79
2.1.2. Langage, langue, parole	80
2.2. Les domaines de la linguistique	86
2.2.1. Phonétique/phonologie	86
2.2.2. La morphologie	88
2.2.3. La syntaxe.....	90
2.2.4. La sémantique	91
2.2.5. La lexicologie.....	91
2.2.6. La pragmatique	93
Synthèse du deuxième chapitre	93
Chapitre 3. Plurilinguisme et compétence	95
3.1. Le plurilinguisme.....	95
3.1.1. Définitions.....	95
3.1.2. Une nouvelle conception de la personne bi-/plurilingue.....	96
3.1.3. Didactique et pédagogie	97
3.1.4. Didactique et autres concepts en éducation.....	103
3.2. La compétence	111
3.2.1. La compétence selon l’aspect communicatif	112
3.2.2. Compétence professionnelle	115
Synthèse du chapitre 3	116
Chapitre 4. Apport méthodologique.....	117
4.1. Les méthodologies dites traditionnelles.....	117
4.2. L’approche communicative	119
4.2.1. L’approche actionnelle.....	119
4.2.2. Les échanges en classe de langues étrangères	120
4.2.3. La gestion de grands groupes en langues étrangères	124
4.2.4. Le traitement de la grammaire en langues étrangères	125
4.3. Les compétences d’expression ou de production	127
4.3.1. L’expression orale	127
4.3.2. L’expression écrite	130
4.4. L’enseignement/apprentissage des langues proches	132
4.5. Les stratégies des apprenants en langues étrangères	133
4.6. L’utilisation des documents authentiques en classe de langues étrangères	134
4.7. Exploitation des documents authentiques	135
4.8. L’évaluation en didactique du français langue étrangère (DLE)	136
4.9. L’évaluation et les objectifs de l’éducation	136
4.9.1. Différents types d’évaluations	137
4.9.2. Contrôle ou évaluation ? Nouvelle vision de l’évaluation en DLE	139
Synthèse du chapitre 4	140
Chapitre 5. Les gestes professionnels et l’action conjointe.....	141
5.1. Les gestes professionnels	141
5.1.1. Définition du geste professionnel	141
5.1.2. Présentation du modèle « Multi-agenda des Gestes professionnels »	144
5.1.3. La posture d’étayage du maître : une organisation modulaire et finalisée de gestes.....	149
5.1.4. Les postures d’apprentissage des élèves	151

5.2. L'action conjointe	152
5.2.1. Les jeux d'apprentissage	153
5.2.2. Le quadruplet des jeux	153
5.3. L'organisation de l'action conjointe : la structure ternaire	155
5.3.1. La relation du professeur à l'institution	155
5.3.2. La relation du professeur au savoir	156
5.3.3. La relation du professeur à la société	156
Synthèse du chapitre 5	157
Conclusion de la deuxième partie	158
TROISIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET ANALYSE	159
INTRODUCTION	161
Chapitre 1. Méthodologie, population, et techniques de traitement des données	163
1.1. Rappel du contexte de la recherche	163
1.1.1. L'approche comparative	163
1.1.2. Qu'est-ce que l'approche comparative ?	164
1.1.3. Justification de l'approche comparative	165
1.1.4. Méthode clinique/expérimentale	166
1.1.5. Choix des méthodes d'analyse	166
1.1.6. Les outils ou instruments de la recherche	166
1.2. Population concernée, activité et contenus observés en classe	170
1.2.1. Les professeurs de français	170
1.2.2. Les étudiants et les niveaux observés	170
1.2.3. Les chefs de départements	171
1.2.4. La FLUAN	172
1.2.5. L'ISCED	173
1.3. Techniques de traitement des données	174
1.3.1. Les données, entre pratiques et représentations	174
1.3.2. Les données issues des autoconfrontations et des entretiens	175
1.3.3. Caractérisation des données	175
Synthèse du chapitre 1	176
Chapitre 2. L'analyse linguistique	177
2.1. Difficultés linguistiques des professeurs et des étudiants	177
2.1.1. Phonétique/phonologie	177
2.1.2. Morphologie	184
2.1.3. Syntaxe	188
2.1.4. Lexique	198
2.1.5. L'orthographe	204
2.2. Le statut de l'erreur	206
2.2.1. Les stratégies des professeurs	206
2.2.2. Les stratégies des étudiants	210
2.3. L'apprentissage du français	211
2.3.1. L'interférence du portugais	217
2.3.2. Comparaison autoconfrontation PO et P1s1 & P1s2	220
2.3.3. Comparaison autoconfrontations P1s1 & P1s2 et P2s1 & P2s2	220
2.3.4. Comparaison des séances du P3s1&P3s2 et P4s1&P4s2	221
2.3.5. Comparaison entretien du P3s1&P3s2 et P4s1&P4s2	221
2.3.6. Analyse du discours du chef de département FLUAN [annexe23]	221
2.3.7. Analyse du discours du chef de répartition de l'ISCED [annexe, 24]	223
2.3.8. Comparaison de l'analyse du discours de l'entretien du chef de département de la FLUAN et celui du chef de répartition de l'ISCED	225
Synthèse du chapitre 2	225
Chapitre 3. L'analyse des interactions didactiques et analyse qualitative et quantitative	227
3.1. L'analyse des interactions didactiques	227
3.1.1. Les critères d'observation de l'analyse	227
3.1.2. La grille d'analyse	228
3.2. L'analyse des interactions didactiques, une analyse qualitative et quantitative	235
3.2.1. Rappel du corpus	235

3.2.3. L'atmosphère	240
3.2.4. Définir : les savoirs	243
3.2.5. Dévoluer, pilotage	248
3.2.6. Comparaison du pilotage entre les professeurs de la FLUAN et de l'ISCED	251
3.2.7. Topogenèse, posture d'accompagnement du professeur/posture d'apprentissage des étudiants...	251
3.2.8. Comparaison de postures professionnelles des professeurs de la FLUAN et de l'ISCED.....	262
3.2.9. Comparaison de postures des étudiants de la FLUAN et de l'ISCED	264
3.2.10. Chronogenèse et savoir	264
3.2.11. Comparaison sur l'utilisation de la chronogenèse et du savoir entre les professeurs de la FLUAN et de l'ISCED	266
3.2.12. Comparaison des entretiens entre le chef DLLF de la FLUAN et du DLmod de l'ISCED.....	267
3.2.13. Types d'évaluations.....	267
3.2.14. Comparaison selon les types d'évaluation utilisée entre les professeurs de la FLUAN et de l'ISCED	270
3.2.15. Comparaison de l'entretien du chef de DLLF de la FLUAN et le chef de répartition de Lmod de l'ISCED	270
3.2.16. Réguler, étayage	271
3.2.17. Comparaison sur l'étayage entre les professeurs de la FLUAN et de l'ISCED.....	275
3.2.18. Comparaison sur l'étayage entre le chef du DLLF de la FLUAN et du chef de répartition des Lmod de l'ISCED	276
3.2.19. Institutionnaliser	276
3.2.20. Comparaison entre les professeurs de la FLUAN et de l'ISCED	278
3.2.21. Comparaison des auto-confrontations des professeurs de la FLUAN et entretien des professeurs de l'ISCED	278
3.2.22. Comparaison de l'entretien du chef de DFLF de la FLUAN et l'entretien du chef de répartition de Lmod option français de l'ISCED	279
Synthèse du chapitre 3	280
Chapitre 4. Propositions didactiques	283
4.1. Attitudes et connaissances	283
4.2. L'habitus académique angolais, éclairages et exemples	284
4.3. De l'importance de questionner l'épistémologie d'une discipline	284
4.4. Les pratiques d'enseignement et l'apprentissage des étudiants.....	285
4.5. Évaluation et valeurs en Angola : sens, attentes et critères partagés	286
4.6. Les gestes professionnels à développer et les postures à adopter par les étudiants	286
4.7. Exemple d'activité qui peut échouer si les prérequis sont absents	287
4.8. Exemple en français pour l'étude d'un texte.....	287
4.9. La formation des enseignants sur les nouvelles connaissances pour une certification complémentaire	287
4.10. Options et activités langagières.....	288
4.11. L'institutionnalisation	289
4.12. Le niveau A1 : niveau introductif ou de découverte (cf. le CECR).....	289
4.12.1. Écouter : activités de réception	290
4.12.2. Lire	291
4.12.3. S'exprimer oralement	292
4.12.4. Prendre part à une conversation	292
4.12.5. Écrire	292
4.12.6. Activités de médiation	292
4.13. Le niveau A2 : niveau intermédiaire ou de survie (cf. le CECR)	293
4.13.1. Écouter	293
4.13.2. Lire	293
4.13.3. S'exprimer oralement en continu	294
4.13.4. Prendre à part une conversation	294
4.13.5. Écrire	294
4.13.6. Activités de médiation	295
4.14. Le niveau B1 : niveau indépendant [seuil] (cf. le CECR).....	296
4.14.1. Écouter	296
4.14.2. Lire	296
4.14.3. S'exprimer oralement en continu	296
4.14.4. Prendre part à une conversation	297

4.14.5. Écrire	297
4.14.6. Activités de médiation	297
4.15. Niveau B2 (cf. le CECR)	297
Synthèse du chapitre 4	298
Perspectives	298
CONCLUSION GENERALE	300
BIBLIOGRAPHIE	303
INDEX DES AUTEURS	318
SOMMAIRE.....	321
SOMMAIRE DES FIGURES ET TABLEAUX	322
SOMMAIRE DES GRAPHIQUES.....	323

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le présent travail est le fruit d'un projet que nous avons conçu à partir de notre expérience de professeur/chercheur de FLE à la Faculté de lettres de l'université Agostinho Neto (FLUAN). En fait, nous avons constaté quelques problèmes concernant la réussite des étudiants en ce qui concerne la FLUAN. C'est ainsi que nous avons pensé mener notre recherche afin de déceler les problèmes sur les méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE et d'y apporter quelques propositions.

C'est ainsi qu'à partir de l'horaire, des programmes, de l'enquête exploratoire, nous nous sommes rendu compte que les professeurs de FLE seraient en difficulté. Cette situation nous pousse à nous interroger, sur les méthodes de l'enseignement/apprentissage, leurs contenus et leur réception ainsi que les résultats de cet enseignement sur le niveau des étudiants. Mais à quel niveau se posent les difficultés en question ? Quelles sont les conséquences qu'entraîneraient ces difficultés ? Quels sont les moyens que nous pouvons mobiliser pour les aider à sortir de ce problème ?

L'Angola étant un pays lusophone, l'apprentissage du français pouvait être facile surtout à partir de l'origine commune du latin entre le français et le portugais, mais cela n'est pas le cas. À ce propos, nous avons trouvé des différences assez importantes en conjugaison par exemple où le verbe être et avoir ont deux formes en portugais tandis qu'en français, il n'a qu'une forme. En effet, apprendre à parler français suppose aussi une culture différente de celle des lusophones ; d'où sa complexité. Mais nous pensons pour notre part que l'aspect linguistique est prioritaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

C'est pourquoi nous avons jugé nécessaire de repenser l'enseignement/apprentissage de la langue française en Angola. Un tel travail scientifique semble être crucial en référence à certaines difficultés que rencontrent les étudiants et les professeurs. Le français est une langue étrangère en Angola et apparaît sous deux formats à la FLUAN et l'ISCED. D'abord, comme langue d'option d'une part et comme langue d'enseignement d'autre part. Cette situation fait que le français revêt un caractère spécial pour les deux universités citées supra sur lesquelles porte notre recherche.

L'Angola est un pays de l'Afrique australe situé entre des pays francophones et anglophones. Cette position stratégique fait de l'Angola un pays contraint de parler les deux langues étrangères pour mieux entretenir les relations de bon voisinage avec les autres pays. Il comporte une mosaïque des langues dont certaines sont en phases expérimentales dans certaines écoles et à l'université pour leur insertion dans le système éducatif angolais au fur et à mesure ; et la langue d'enseignement demeure le portugais, langue officielle du pays selon la constitution.

Ce contexte plurilingue fait que plus d'un étudiant parle au moins deux langues. Cela peut être une langue locale et le portugais ou même deux à plusieurs langues locales et deux

langues d'origine étrangère comme le portugais et l'anglais, le portugais et le français, le portugais et le russe justifiant le plurilinguisme du pays. Cette situation engendre des difficultés d'enseignement/apprentissage du FLE à la FLUAN. C'est dans ce cadre que nous avons jugé nécessaire de mener une recherche scientifique sur ce sujet en vue d'y apporter des réponses et de suggérer des pistes de réflexion.

Dispositions et motivations scientifiques

L'enseignement du français continue à faire son chemin en Angola avec la présence d'une quarantaine d'écoles privées d'expression française dans les universités et instituts supérieurs où il est transmis comme langue d'enseignement et comme matière scolaire.

Ainsi, l'enseignement/apprentissage du français connaît dans ce contexte des problèmes du fait que le portugais, langue officielle du pays, n'est pas assez bien maîtrisé.

La politique linguistique est encore dans une phase assez lointaine pour valoriser les langues nationales. Devant la difficulté de parler le portugais et le français, nous pensons que les langues nationales pourraient aider dans l'apprentissage d'autres langues et permettre un épanouissement culturel des apprenants.

Notre motivation se justifie par le fait que nous voulons apporter notre contribution à l'enseignement/apprentissage du FLE dans les universités angolaises en tant qu'acteur et observateur. En plus notre appartenance à la double culture : lusophone et francophone fait de nous des personnes qui comprennent la réalité sur terrain, les différents contextes de la vie estudiantine angolaise et celle du professeur de FLE. Toutes ces situations nous ont permis d'entreprendre une recherche en didactique du FLE dans le contexte lusophone de l'Angola.

Objectifs de l'étude

Dans le présent travail, nous allons :

- Étudier les difficultés langagières sur différents plans linguistiques à savoir : phonétique/phonologique, syntaxique, sémantique, pragmatique, orthographique...
- Améliorer les pratiques langagières des étudiants/professeurs ;
- Appréhender les éléments essentiels à la maîtrise du FLE par les enseignants ainsi que les étudiants ;
- Aider les professeurs à développer les gestes professionnels possibles et aux étudiants des postures conséquentes ;
- Se servir des méthodes adéquates pour atteindre les objectifs d'enseignement/apprentissage du FLE ;
- Comprendre en quoi consistent les difficultés des professeurs pour enseigner le FLE et celles des étudiants pour l'apprendre ;
- Se servir du CECRL comme outil pour élaborer une théorie qui s'adapte aux réalités du pays ;
- Proposer des pistes afin d'aider les professeurs à améliorer leurs compétences professionnelles, et aux étudiants de s'approprier le FLE.

Pratiques émergentes

Le portugais parlé en Angola comprend certaines expressions liées à la culture angolaise ce qui fait de cette langue une variété particulière comme on peut le voir pour le portugais du Portugal, du brésilien, cap-verdien et autres. Mais le français demeure aussi présent avec l'influence des Angolais qui ont étudié dans les pays francophones voisins appelés *regressados*¹.

Depuis son accession à l'indépendance, l'Angola a connu deux réformes érigées sur le modèle du Portugal et conçu par des personnes qui ne sont pas spécialistes en la matière. Toutes ces difficultés font que la maîtrise du portugais pose problème.

Le travail de terrain, qualifié d'enquête exploratoire, mené dès l'entame de cette thèse, a fait émerger des pistes de réflexion qui ont beaucoup contribué à féconder notre réflexion ; c'est en ce sens que nous parlons de *pratiques émergentes*.

Le but de cette thèse n'est pas de faire un répertoire des problèmes rencontrés dans l'enseignement du FLE en Angola, mais d'apporter une réponse scientifique aux questions soulevées en vue de proposer des pistes d'amélioration de l'enseignement/apprentissage, du français en Angola en partant de *l'agir ensemble* G. Sensevy & A. Mercier, (2007) des professeurs.

Entre constat et questionnement du chercheur

À partir du déroulement des séances, nous avons perçu que les étudiants tout comme les professeurs se servent régulièrement du portugais pour communiquer en français.

Notre question de recherche se présente de la manière suivante :

Dans quelle mesure les difficultés langagières des étudiants seraient en lien avec les difficultés des enseignants peu formés à enseigner une langue étrangère ?

Qui enseigne ? Comment enseigne-t-il ? Quelle est sa formation ? À qui enseigne-t-il ?
Quel programme utilise-t-il ?

Choix méthodologiques pour la recherche

Notre recherche se base sur la démarche comparative, ainsi que la dialectique clinique/expérimentale afin d'expliquer les phénomènes didactiques M.L. Schubauer-Léoni & F. Leutenegger, (2002).

Vu la complexité de notre objet, nous sommes contraints de recourir à une méthode plurielle : la méthode qualitative et la méthode quantitative. Loin de nous l'idée de cumuler les méthodes, mais plutôt de rendre notre recherche plus compréhensible, nous allons recourir à deux types d'analyse : linguistique et didactique. La première nous a aidé à mettre l'accent sur

¹ *Regressados* : Ce sont les gens qui ont vécu et étudié en République démocratique du Congo (RDC) et au Congo Brazzaville et qui sont revenus en Angola.

la phonologie/phonétique, la syntaxe, la sémantique, la pragmatique, l'orthographe... La deuxième a porté sur l'analyse des interactions didactiques, faite à partir d'une grille d'analyse constituée des cinq préoccupations de D. Bucheton & Y. Soulé (2009) : *le tissage, l'étayage, le pilotage, l'atmosphère, les postures professionnelles du professeur* et les postures d'apprentissages des étudiants et l'action conjointe de G. Sensevy & A. Mercier (2007) avec définir, dévoluer, régulariser, institutionnaliser.

Soulignons que, les deux types d'analyses sont complémentaires dans ce sens que chacune apporte des éléments qui ne se trouvent pas chez l'autre. Notre démarche s'appuiera sur le plan suivant : *le contexte, les difficultés et la remédiation*.

Trois grandes parties composent ce travail. Une première partie porte sur la contextualisation, une deuxième sur l'ancrage théorique et la définition des notions et concepts clés liées à notre contexte de recherche, et enfin une troisième sur la méthodologie, l'analyse des résultats, les propositions didactiques et perspectives.

Dans **la première partie**, intitulée le contexte de la recherche, un premier chapitre comporte deux points : le premier est consacré à la situation géographique, politique, administrative, et linguistique de l'Angola, le deuxième : l'enseignement et l'apprentissage des langues dans le système éducatif de l'Angola. Le troisième chapitre portera sur le cadre de l'observation et nous allons justifier le choix de notre terrain d'enquête, de l'enquête (exploratoire) sociolinguistique, de la comparaison et interprétation des résultats qui nous mèneront vers la problématique, la question de recherche et de l'hypothèse du travail.

Dans **la deuxième partie**, nous aborderons les différents concepts de base liés à notre recherche : la linguistique et ses domaines avec les travaux de F. de Saussure (1916), I. Choi-Jonin & C. Delhay (1998), la didactique en s'appuyant sur les travaux de J.P. Cuq (2002), J.F. Halté (1992), la notion de langue étrangère, avec L. Dabène (1994) et P. Martinez (2004). Ensuite, nous parlerons du concept du plurilinguisme ainsi que la compétence plurilingue et pluriculturelle avec D. Coste, D. Moore & G. Zarate (1997) d'après le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001), E. Berard (1991), D. Hymes (1972), M. Canale et M. Swain, (1980), S. Moirand (1982), J.C. Beacco (2007). Après suivra la notion de la compétence professionnelle avec G. Le Bortier (1994), P. Perrenoud (1997).

Nous parlerons par la suite des gestes professionnels selon les différents champs : les travaux d'Y. Clot (1999), Y. Chevillard (1999), G. Sensevy (2005), et du multi agenda de D. Bucheton et Y. Soulé (2009) et la théorie de l'action conjointe de G. Sensevy (2007). Les travaux de D. Forest et A. Mercier (2009), Y. Chevillard (1985), S. Joshua et J.J. Dupin (1993), nous aideront à mieux appréhender la didactique.

La **troisième et dernière partie** de la thèse est consacrée à la méthodologie de recherche, à l'analyse, à l'interprétation et à la comparaison des résultats ainsi qu'aux propositions didactiques et aux perspectives. Elle commence par la justification de l'approche comparative F. Chnane-Davin & D. Groux, (2009) ; Schubauer-Leoni, (2009), la description du dispositif de la recherche ainsi que les activités observées et filmées, la population qui a fait l'objet de l'enquête. Notre recherche portera sur deux analyses : la première sera linguistique est concerne les difficultés des enseignants pour enseigner le FLE d'une part et d'autre celles des étudiants d'apprendre le FLE. La deuxième portera sur l'analyse didactique à partir d'une

grille conçue à partir du croisement de l'action conjointe de G. Sensevy (2007), du triplet de genèse d'Y. Chevallard, et du multi-agenda de D. Bucheton et Y. Soulé (2009). Les différents éléments de la grille vont constituer les critères d'évaluations des enseignants et des étudiants.

L'autoconfrontation et l'entretien nous permettront d'avoir une idée nette sur les compétences réelles des enseignements en fonction de leurs propres interprétations et avis sur leurs pratiques. L'accent est mis ensuite sur le faire, les manières de faire et les outils pour le faire en classe de français. En outre nous présenterons les techniques de traitement et la grille d'analyse des données. Cette présentation sera suivie d'une analyse des résultats, puis de leurs comparaisons sur les points suivants : les questionnaires (professeurs et étudiants) ; les autoconfrontations (des enseignants) ; des entretiens des enseignants et avec les responsables, des départements et nous finirons par croiser les résultats des enseignants et les deux institutions universitaires.

Le dernier chapitre sera consacré aux propositions didactiques et perspectives. En fait, ces propositions constituent des pistes de reconfiguration de la didactique du français en Angola dans ce sens qu'elles visent l'amélioration de l'enseignement/apprentissage dans les universités angolaises. Ils permettront aux professeurs à partir du CECRL et aux résultats de nos diverses analyses d'améliorer leurs pratiques et aux étudiants d'améliorer leurs expressions orale et écrite aux niveaux A1, A2, B1 vers B2.

Les perspectives que nous avons proposées sur la maîtrise du FLE en Angola se limitent seulement à notre recherche or le champ est tellement vaste. D'autres études pourront être menées pour élargir les pistes...

**PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE DE LA
RECHERCHE**

INTRODUCTION

La situation sociolinguistique de l'Angola est complexe comme dans la plupart des cas des États d'Afrique subsaharienne. Elle est composée d'une mosaïque linguistique comprenant les langues bantoues et les langues khoisanes. L'aire bantoue (espace ethnoculturel) occupe plus de la moitié de ce pays (le Nord, le centre, l'Est et l'Ouest), alors que les langues khoisanes sont parlées dans le sud.

La question de l'enseignement, des langues dans le système éducatif en Afrique a souvent été abordée sous plusieurs aspects par les différents acteurs : pédagogues, psychologues, linguistes et responsables de l'éducation. Les uns pensent à l'introduction des langues nationales pour éviter les déperditions scolaires, les autres pensent à maintenir les langues issues de la colonisation parce qu'elles sont riches du point de vue scientifique. Aujourd'hui, cela suscite encore des questions à la fois épistémologiques, politiques, mais surtout didactiques.

Pays lusophone de l'Afrique australe, l'Angola connaît un problème sérieux : celui d'échecs scolaires provoqués notamment par le manque de maîtrise de l'actuelle langue d'enseignement, le portugais principalement, porte d'accès aux divers savoirs, ainsi que le manque de formation des enseignants. Quant au français, jadis seconde langue parlée en Angola juste après le portugais, il est en chute libre et se retrouve relayé à la troisième place, après l'anglais. Les étudiants s'orientent de moins en moins vers le français, jugé difficile pour les uns et offrant peu d'opportunité pour les autres.

Dans le cadre de notre thèse, si nous ne pouvons pas échapper aux besoins scientifiques de répondre aux interrogations relevant de la politique, de la linguistique, de l'épistémologie, nous allons cependant mettre l'accent sur la réflexion didactique. Il s'agit de décrire et d'analyser l'enseignement du français langue étrangère en Angola.

Nous passerons par l'observation qui nous permettra de justifier le choix de notre terrain, de l'enquête exploratoire, de l'analyse et de ses résultats afin de dégager notre problématique, qui nous mènera à la question de recherche et à notre hypothèse du travail.

Chapitre 1. Les différentes situations contextuelles et l'enseignement/apprentissage des langues en Angola

1.1. Les différentes situations contextuelles

1.1.1. Situation géographique

La République d'Angola (República d'Angola) est un pays lusophone en forme pentagonale situé à la charnière de l'Afrique centrale et de l'Afrique Australe ; avec une ouverture vers l'océan Atlantique à l'ouest, limité au nord et au nord-est par la République Démocratique du Congo, à l'Est par la Zambie et au Sud par la Namibie, l'Angola est situé entre deux tropiques celui de capricorne et l'équateur, avec ses 1.246.700 km² de superficie et une population de 25 789 024 d'habitants².

Nous considérons d'abord le contexte ou l'environnement géographique par rapport aux pays francophones comme un facteur déterminant pour l'apprentissage du français.

Nous décrivons ensuite la situation linguistique interne pour voir si elle influe sur le choix de telle ou telle pratique d'apprentissage de la langue française ; découvrir les répercussions positives ou négatives des langues en présence dans le processus d'acquisition ou d'apprentissage du français ; chercher à savoir si la proximité de langues et leur appartenance à une origine commune peuvent déterminer leur apprentissage.

En dernier essor, l'aspect didactique nous permet de voir comment la langue à apprendre est perçue par la population estudiantine à travers ses locuteurs natifs qui résident en Angola afin de penser aux stratégies d'approche et d'apprentissage.

Les langues et les communautés linguistiques comme les communautés économiques ont tendance à dépasser les frontières géographiques, qui sont aléatoires dans beaucoup de cas. L'Afrique n'en est pas le seul exemple.

Une étude sur les langues voisines et leur apprentissage ne peut se passer de leur environnement géographique et du nombre de leurs locuteurs respectifs, car leur statut et leur processus d'enseignement et apprentissage en sont tributaires. C'est pour cette raison que nous situons, délimitons l'Angola et dénombrons sa population. Une première stratégie qui nous permettra d'amorcer notre quête : une vision panoramique, mais avec des cibles précises qui peuvent influencer sur les échanges linguistiques et sur l'intérêt de l'apprentissage des langues.

1.1.2. Situation politique

Découvert par l'explorateur Diego Cão vers 1482, l'Angola passe sous le contrôle du Portugal, malgré la présence du roi Mani-Kongo qui avait établi un royaume de part et d'autre du fleuve Congo.

²Selon les résultats définitifs du recensement de 2014 promulgué par l'INE (Instituto Nacional de Estatística) de l'Angola le 23/03/2016.

Du XVI^e au XVII^e S, l'expérience d'un royaume au centre de l'Afrique à base chrétienne avec l'assistance technique portugaise ne dura pas longtemps. Le conflit entre le Royaume Congo et celui de NGOLA fut à la base de l'installation portugaise sur la côte ouest de l'actuel ANGOLA. En 1885, en raison de la conférence de Berlin et le morcellement de l'Afrique centrale au profit des grandes puissances occidentales, les langues des nouveaux occupants devinrent ipso facto les langues de la colonisation, au détriment des langues et des cultures des colonisés.

Avec la colonisation, l'Angola est à part entière une « province du Portugal ». Elle devint un vaste territoire de chasse aux esclaves à destination du Brésil et de Cuba, jusqu'en 1942 où ce trafic fut aboli officiellement.

Au plan linguistique, le bulletin officiel de l'Angola, n° 5, 1^o ère Série, du décembre 1921, présente quelques mesures du décret colonial parmi lesquelles nous citerons : l'imposition de l'enseignement du portugais dans toutes les missions au détriment des langues nationales qui ne pouvaient être utilisables qu'en cas de force majeure à la catéchèse pour faciliter la compréhension du portugais.

En 1933 eut lieu la fondation de l'Estado Novo (Nouvel État) par Antonio Salazar³ au Portugal. L'acte colonial (ato colonial) de Salazar codifia et centralisa l'administration des colonies qui furent soumises au contrôle direct de la Métropole par l'intermédiaire d'un gouvernement général. Le régime exerça une sévère répression à l'égard de l'élite angolaise qui revendiquait une représentation politique et l'amélioration des conditions de vie des populations autochtones. À l'exemple de la France dans ses colonies, le Portugal instaura le « régime d'indigénat » pour les noirs (98 % de la population), qui furent privés de l'instruction. Celle-ci fut réservée aux Portugais « les civilizados » et une petite partie des « assimilados » regroupant Métis et quelques noirs assimilés. Quelques années plus tard, le pays passa du régime de « l'indigénat » à celui d'outre-mer qui fait que certains Angolais pouvaient devenir des Portugais sous certaines conditions⁴.

En 1956 éclata la rébellion nationaliste en Angola et en Avril 1974 la révolution des œillets au Portugal, entraîna le changement de régime mènera et plus tard à l'indépendance de l'Angola.

Les accords d'Alvor en Janvier 1975, précédèrent, l'indépendance qui sera fixée pour le 11 novembre 1975. C'est à cette que le nouveau régime de Lisbonne accepta le transfert du pouvoir aux Angolais. Mais sitôt conquis la guerre civile éclata.

Enfin, le 04/04/2002 vit la fin de la plus longue et la plus meurtrière guerre civile post coloniale en Afrique, avec la signature de la paix au Parlement angolais. Le cessez-le-feu mettait ainsi officiellement fin à 27 ans de conflit.

1.1.3. Situation administrative

L'Angola est un pays lusophone de l'Afrique Australe, entre d'une part les pays francophones et d'autre part les pays anglophones.

³Pendant cette période, les langues autochtones étaient considérées comme « língua de cão ». (langue de chien).

⁴ Comme savoir lire & parler correctement le portugais.

Au nord se trouve la République Démocratique du Congo et du Congo Brazzaville ; au sud-est : la Zambie, le Botswana et la Namibie. La partie occidentale est baignée par l’océan Atlantique et ses frontières actuelles ont été fixées en 1486 et 1491 par la signature des accords entre l’Allemagne et l’Angleterre.

Deuxième pays lusophone après le Brésil, l’Angola avec sa superficie 1 253 970 km² s’étend de l’enclave de Cabinda à Cunene. La province de Cabinda, appelée « enclave de Cabinda », est un territoire de 7 270 km², soit environ quatre fois plus petit que la Belgique, bordé par l’Atlantique à la frontière du Congo-Brazzaville et séparé du reste de l’Angola par une bande côtière qui appartient au Congo-Kinshasa (voir la carte ci-dessous) depuis 1885. L’Angola compte 18 provinces avec chacune une capitale provinciale.

Enclave de Cabinda

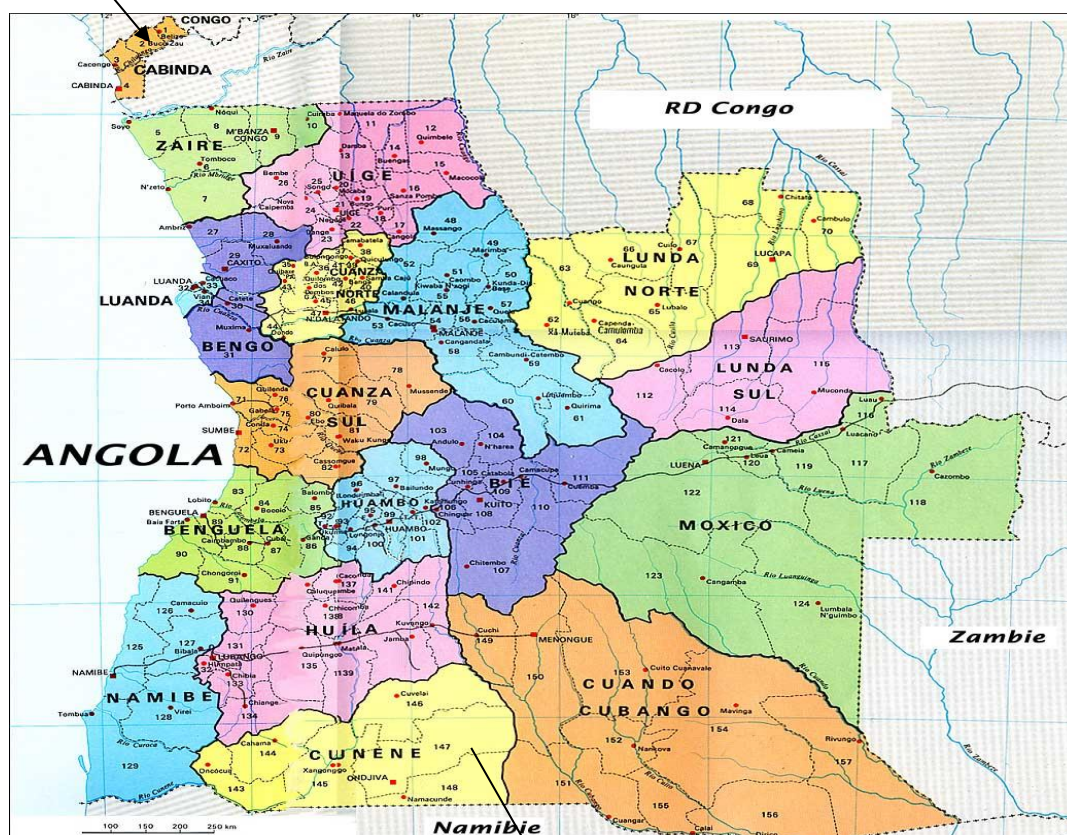


FIGURE 1. CARTE N° 1. L’ANGOLA⁵

Cunene

1.1.4. Situation linguistique

1.1.4.1. Les langues angolaises

L’Angola détient deux groupes de famille des langues : d’une part la famille bantoue qui représente la majorité de la population et d’autre part la famille non bantoue. Le pays compte

⁵<http://www.jump-voilage.com/carte-angola/vacances-angola/>, du 20/04/2016.

une quarantaine de langues, dont les plus représentatives sont : l'umbundu (37 %, de la population totale du pays), le kimbundu (24 %), le kikongo (12,2 %), le tchokwe (cokwe ou le quioco)⁶ (4,5 %), le ngangela (6 %) ainsi que l'oxikwanyama et l'oloyeneka appelé aussi nyaneka-humbi.⁷ Appelées aussi langues nationales, ces langues grâce à la loi 3/87 du 23 mai 1987 sont étudiées dans certaines écoles de la capitale et à la FLUAN.

La loi 3/87 éprouve à titre expérimental l'alphabet de 6 langues nationales⁸ qui fut le début d'ouverture d'une perspective salutaire pour l'usage et la valorisation des langues nationales par leur insertion dans le système éducatif.

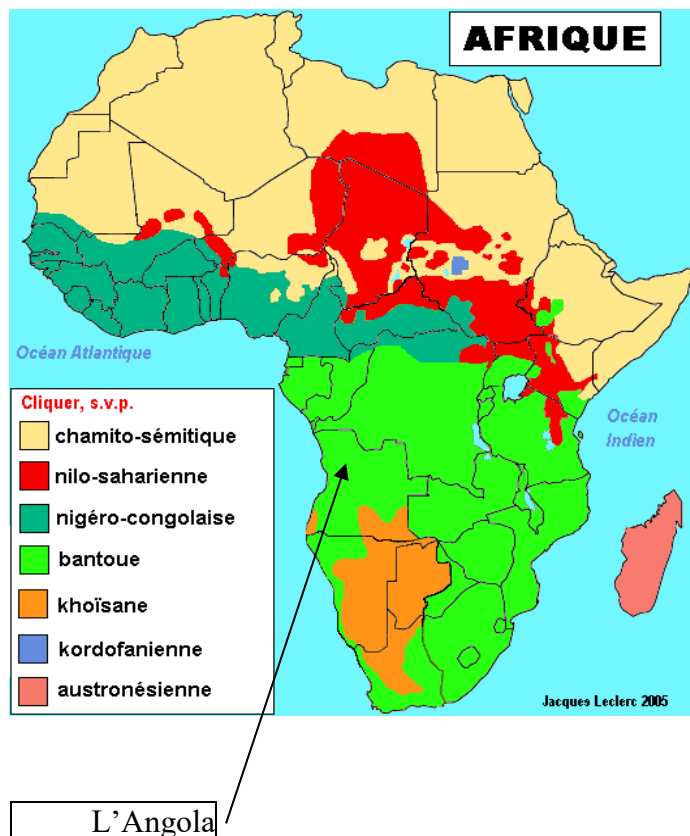


FIGURE 2. CARTE⁹ DES GRANDES FAMILLES DE LANGUES EN ANGOLA

Les langues khoisanes les plus parlées en Angola sont : le maligo et le Kung. L'aire linguistique de la famille KHOISANE demeure théorique, puisque les khoisans sont submergés par la population bantoue¹⁰. Comme nous le constatons, l'Angola est un pays plurilingue. Contrairement à la multiplicité de langues ainsi que des variantes, le portugais est considéré comme la L1 à cause de son statut à la fois véhiculaire et officiel, et surtout pour son caractère d'unification du pays après la guerre.

⁶ Autre graphie du tshokwe.

⁷ [Http : www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/Angola.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/Angola.htm), du 03/04/2015.

⁸ Aujourd'hui, les langues nationales sont à 7 avec le ngangela.

⁹ <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/Afrique-map-familles.htm>, du 20/7/2016.

¹⁰ <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/famkhoisane.htm>, du 02/05/2015.,

⁶ <http://www.axl.cefan.ulaval.ca>, du 20/05/2015 ; Ethonlogue, 13^e édition, Barbara F, Grimes Editor, Summer Institutes of Linguistics Inc., 1996.

1.1.4.2. Les langues étrangères

Nous entendons par langue étrangère toute langue non maternelle, c'est-à-dire qui n'est pas indigène. Pour P. Martinez (2014, p.22), la langue étrangère est : « celle ou le caractère de langue est apprise après la première et sans qu'un contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente en accompagne l'apprentissage ». Ainsi, on peut dire avec l'auteur que la langue seconde peut-être la troisième, la quatrième, (...) apprise en réalité.

Certaines sont devenues langues officielles et d'autres, matières d'enseignement, voire même occasionnelles. Le français et l'anglais sont les plus importantes. Actuellement, par exemple à propos de la faculté de médecine à l'Universidade 11 de Novembro à Cabinda et dans les différents hôpitaux du pays avec un bon nombre des médecins cubains, l'espagnol commence à refaire surface. Quant au russe, il est utilisé selon les circonstances par les anciens boursiers dans l'armée ou encore dans l'enseignement ou l'ingénierie.

1.1.4.2.1. LE PORTUGAIS

Le portugais est devenu langue officielle et d'autres matières scolaires d'enseignement et voire même occasionnels.

Selon les derniers résultats du recensement de mai 2015, et promulgué en mai 2016, il est attesté que 50 % de la population angolaise est encore analphabète. Et le grand nombre se trouve à l'intérieur du pays. Il est aussi à signaler que les Portugais commerçants, soldats et autres qui étaient envoyés à l'époque coloniale ne maîtrisaient pas la langue normative, mais plutôt celle de la rue. À cette époque, le Portugal, comptait aussi d'un bon nombre d'analphabètes comparativement à d'autres pays d'Europe. Contrairement au français qui s'est implanté à partir des normes académiques séculaires et multiples par la diversité des locuteurs, le portugais quant à lui s'est répandu à travers le monde, sans régulation.

L'instabilité politique connue par l'Angola après son accession à l'indépendance l'a obligé à se tourner vers la Russie et Cuba dans le cadre d'une coopération militaire.

Ainsi beaucoup d'Angolais (professeurs, médecins, ingénieurs, militaires...) ont été ou sont formés dans ces deux pays. Le russe et l'espagnol cubain sont deux langues présentes en Angola bien qu'elles ne soient pas enseignées.

Si le russe est totalement différent du portugais, l'espagnol, langue romane proche du portugais sert de temps en temps de référence pour comprendre le portugais.

1.1.4.2.2. L'ANGLAIS ET LE FRANÇAIS

Ces deux langues se sont introduites en Angola non seulement par les relations de proximité ou de voisinage avec les pays anglophones et les pays francophones d'Afrique, mais aussi par le retour des populations angolaises que la politique coloniale et postcoloniale avait poussées à l'exil.

Bien que le gouvernement ne s'intéresse pas aux statistiques démographiques et linguistiques de ces Angolais, locuteurs potentiels de langues étrangères, ces deux langues détiennent d'énormes et intarissables ressources au sein de la population civile, militaire, scolaire, universitaire et même diplomatique. Elles sont enseignées et couramment utilisées par la

population scolarisée. Donc, c'est à juste titre que le portugais angolais y puise certaines de ses ressources actuelles¹¹.

1.1.4.2.3. LE CAS DU LINGALA

En dehors des langues occidentales, l'Angola est aussi exposé aux langues étrangères africaines introduites par les populations revenues d'exil (regressados) et la population étrangère commerçante composée généralement des Congolais, des Sénégalais et des Maliens.

Le lingala retient notre attention parmi les langues africaines parce que la communauté angolaise a séjourné dans les pays où l'on parle le lingala (Congo-Brazzaville et de la République Démocratique du Congo). Ayant pour berceau les pays francophones, le lingala est caractérisé par un emploi constant des mots français. Les activités commerciales favorisent l'expansion de cette langue dont les locuteurs utilisent d'une manière inconsciente des expressions françaises sans même fréquenter l'école ou les centres des langues françaises.

TABLEAU 1. LANGUE ET STATUT DES LANGUES ETRANGERES

Langues	Statut	Public qui parle la langue
Portugais	Langue officielle	Tout le monde
Français	Langue étrangère	Les « regressados », étudiants, professeurs, les travailleurs des entreprises pétrolifères, les commerçants
Anglais	Langue étrangère	Les « regressados » étudiants, professeurs, travailleurs des entreprises pétrolifères,
Espagnol	Langue étrangère	Les médecins, les professeurs
Russe	Langue étrangère	Les militaires, les ingénieurs, les professeurs
Lingala	Langue étrangère	Les « regressados », étudiants, professeurs, journalistes, les travailleurs des entreprises pétrolifères, les commerçants, les musiciens

Comme nous le constatons, l'Angola est un pays multilingue et dans la perspective d'une société ou d'une communauté qui accepte l'éclosion de plusieurs langues, la question à laquelle nous allons essayer de répondre est de savoir comment s'organise la cohabitation de ces langues. C'est pour cette raison que nous devons rappeler le statut et la fonction de chaque langue ou groupe de langues, qui peuvent être déterminants dans la mise au point et le déploiement des stratégies d'acquisition ou d'apprentissage par la population. Et pour mieux saisir cette situation linguistique, l'Angola est par ses contours, un pays ouvert ou enclin à diverses pressions ou influences linguistiques.

¹¹J. Tuyangalele thèse, 2008. pp.52-53.

Le français, ainsi que les quatre langues nationales de la République Démocratique du Congo [le lingala, le kikongo, le ciluba, le swahili] au nord et nord-est sont véhiculés par les intellectuels, les militaires et les commerçants. Cette influence est à la base de l'ouverture des écoles francophones dans les villes situées dans les provinces du Cabinda et du Zaïre et dans la ville de Luanda.

L'anglais exerce son influence à partir de la Zambie, de la Namibie et l'Afrique du Sud à l'Est et au Sud. Le brésilien à l'Ouest donne beaucoup de ressources et d'énergie au créole angolais.

Acquise par la diaspora comme langue maternelle pour les uns et langue véhiculaire pour les autres, le lingala langue étrangère de l'Angola s'implante de plus en plus dans le pays. C'est une langue bantoue, parlée par deux pays voire trois avec le Gabon.

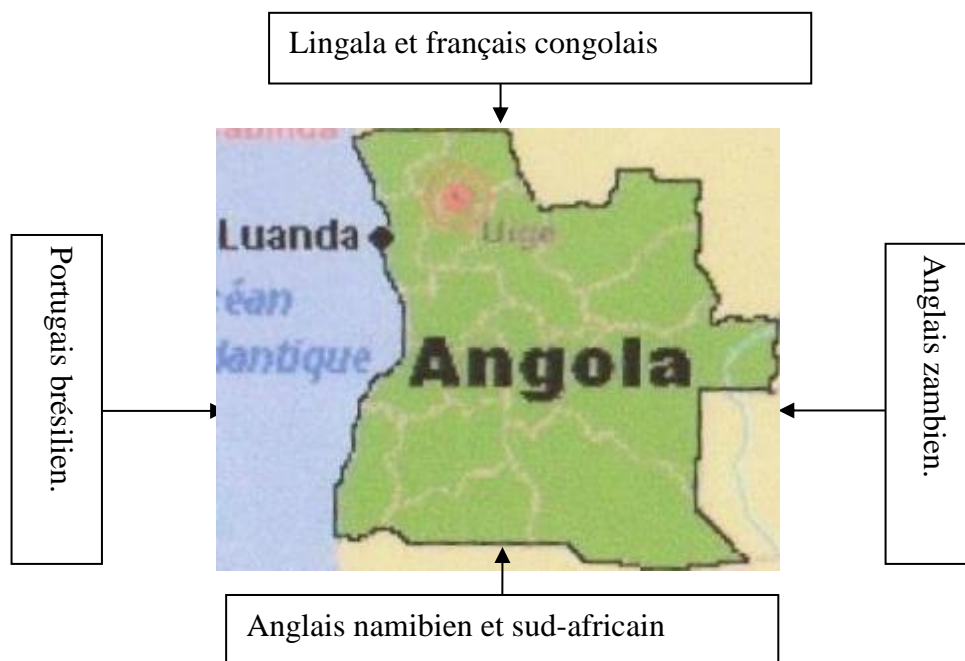


FIGURE.3. LES LANGUES LIMITROPHE DE L'ANGOLA¹²

À travers ce schéma, nous constatons que l'Angola bénéficie de divers apports des langues occidentales et africaines même par nations interposées : le français et le lingala par le Congo et la République Démocratique du Congo ; l'anglais par la Namibie, le Botswana, la Zambie et l'Afrique du Sud et le portugais par le Brésil.

Cette position s'avère stratégique dans la mesure où elle peut favoriser un bilinguisme naturel dans les zones frontalières d'une part et, de l'autre, occasionner des séjours linguistiques à peu des frais. L'enseignement en général et celui des langues étrangères en particulier dont le français, en tirent-ils profit ? Où font-ils toujours ou souvent recours aux ressources humaines de ces différentes langues ? Ce profit, est-il qualitatif ou quantitatif ?

La question reste ouverte. Le ministère de l'Éducation recrute les enseignants de français parmi ceux formés dans les écoles publiques.

¹²Schéma emprunté à J. Tuyangalele (2008, p.55).

Mais les institutions privées telles que l'École française de Luanda, l'Alliance française et certaines écoles privées qui visent la qualité, sont plus exigeantes dans le recrutement du personnel enseignant à cause de la complexité de la didactique des langues en général.

C'est pour cette raison que l'École française et l'Alliance française ont recours à un personnel enseignant français qui a la facilité d'enseigner la langue et la culture française¹³. J. Tuyangalele, (2008, pp.55-56).

1.2. L'enseignement et l'apprentissage des langues dans le système éducatif en Angola

L'enseignement primaire commence, à 6 ans et cet âge est le point de départ pour un enseignement systématique obligatoire et qui offre un enseignement général, pour une préparation pour la suite des études au niveau secondaire, selon l'article 8° et 17° de la loi n° 13/01/du 3 décembre 1987.

1.2.1. Les systèmes éducatifs angolais et les langues étrangères

Présentement, l'Angola a deux systèmes éducatifs : l'ancien et le nouveau. Nous avons d'une part des écoles qui fonctionnent avec l'ancien système et d'autres avec le nouveau. Nous allons présenter le nouveau, car c'est celui qui est plus en application.

1.2.1.1. L'enseignement du français langue étrangère (FLE) de 1975 à 1993

La guerre qui a commencé juste après l'indépendance du pays n'a pas permis l'application de certains programmes comme l'organisation du système éducatif, l'organisation ou l'enseignement des langues étrangères. Son organigramme n'entre en vigueur qu'en 1978, selon le décret-loi 40/80 du 14 mai, c'est-à-dire trois ans après son approbation.

Certains Angolais qui ont vécu dans les pays francophones (c'est surtout le cas des deux Congo) et qui n'ont pas des connaissances nécessaires (notamment en didactique) ont été appelés à administrer les cours de FLE.

Avec une grande demande des professeurs de français, langues étrangères à travers la coopération entre états, les pays d'expression française, comme le Vietnam et le Congo Brazzaville, ont été invités à aider la nouvelle nation. Mais les professeurs invités n'avaient pas une formation requise en didactique du français langue étrangère, car cette filière n'existait pas non plus dans leur pays.¹⁴

1.2.1.2. L'enseignement du FLE après 1993

Étant donné les difficultés rencontrées par les enseignants du FLE avant 1993 deux volumes du manuel de français vont être conçus pour cet effet. Il s'agit du manuel : *Mon premier et Mon deuxième livre de français*. Plusieurs orientations tant méthodologiques que politiques

¹³J. Tuyangalele (2008), dans sa thèse parle des stratégies d'apprentissage du français en contexte lusophone où les écoles françaises recourent à des professionnels français.

¹⁴Zolana, thèse de doctorat, 2013, p.130.

vont être suivies pour la conception de ces deux volumes : comme l'utilisation d'une méthodologie traditionnelle, l'enseignement qui « bricole » où la jeunesse angolaise est sensibilisée à l'idéologie politique et culturelle d'une nouvelle nation indépendante.

C'est à partir de 1993 que commence la transformation de l'enseignement du FLE dans plusieurs établissements scolaires, à travers des accords de coopération bilatérale entre le ministère de l'Éducation nationale et la coopération française. On assiste alors à la mise en place du Projet d'Appui à l'Enseignement du Français en Angola (PAEFA), avec la coordination des assistants techniques français parsemés à travers les différentes Institutions pédagogiques, en les dotant des conditions de travail tels que des locaux bien équipés pour des réunions, des bibliothèques, etc. Et surtout pour résoudre le problème de la qualité de l'enseignement en organisant des stages de formation didactique pour les enseignants en ce qui concerne l'aspect méthodologique du français.

À cela s'ajoutent quelques livres pour la bibliothèque de ces institutions. La signature des accords de Lusaka qui mettent fin à la guerre ouvre une nouvelle porte pour le pays. La nécessité de s'ouvrir vers l'extérieur s'affiche de plus en plus et surtout sur le monde francophone. Ainsi le moment est venu de repartir sur de nouvelles bases pour la formation.

La fin de la guerre favorise l'exécution du Projet d'Appui aux Actions de Formation en Angola (PAAFA). Parmi les objectifs poursuivis par ce projet nous citerons le développement quantitatif et qualitatif de l'apprentissage ainsi que la maîtrise de la langue française dans le système éducatif en Angola. Ce projet va profiter à trois ministères : Éducation, Culture et Communication.

Pour ce qui est de l'Éducation, l'appui sur l'enseignement du français dans le système éducatif est positif, car 224 enseignants des cycles de base et moyen bénéficieront d'un stage en France (Montpellier-Grenoble). A cela s'ajoute une vingtaine d'étudiants et professeurs des Instituts Supérieurs des Sciences de l'Éducation.

Retenons aussi que la diffusion du français hors du système éducatif s'est opérée avec le soutien des alliances françaises et des Associations des enseignants de français en Angola (AEFA).

Les Alliances formeront des étudiants en français et un groupe des professeurs de français va même participer au Congrès mondial de la fédération des professeurs de français en juillet 2000.

Ainsi, les actions de l'alliance française vont se concentrer plus à l'intérieur du pays avec la demande des gouvernements provinciaux. Ici, l'accent est mis sur l'enseignement du français aux adultes engagés dans la vie professionnelle et dans les espaces documentaires.

Pour la communication avec l'appui de la Radio France Internationale, la Radio nationale d'Angola a bénéficié de deux bourses attribuées aux journalistes. Dans le cadre du projet PAAFA, aucune réalisation n'a vraiment été faite.

Avec le projet d'Appui à la Formation des Enseignants de Français en Angola (PAFEFA), treize cadres nationaux seront formés sur 4 étapes soit 4 en 1997, 5 en 1998, 2 en 1999 et 2 en 2001 qui vont intégrer l'équipe des formateurs. Et parmi lesquels des diplômés avec DEA ou

DES (7) et Doctorat (6) qui vont bénéficier d'un stage de professionnalisation et des études soit en France soit en Angola.

Ainsi, l'on passera des formations axées sur les contenus et des savoir-faire fondamentaux et en commun vers les formations à visées individuelles sur base de besoins, mais sans toutefois laisser de côté les capacités d'interventions transversales.

Ces cadres bénéficieront des conseils et de l'aide de l'assistance technique française qui les laissera travailler à leur guise.

1.2.2. L'enseignement du FLE aujourd'hui

Dans ce contexte, nous aimerons présenter d'abord l'organisation ainsi que les cycles d'apprentissage dans le cadre de l'enseignement du français dans les institutions publiques et privées à partir de l'école primaire jusqu'à l'université. Le tableau ci-dessous nous présente l'état de cet enseignement.

TABLEAU2. CYCLES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Niveau	Classes	Langues enseignées	Nombres d'heures/semaine
Enseignement de base	7°, 8°	Anglais ou français au choix	3 heures
Enseignement secondaire	7°, 8°, 9°	Anglais ou français au choix	3 heures
Enseignement (formation des enseignants du 1° cycle (autres spécialités)	10°, 11°, 12°	Anglais ou français au choix	3 heures
Enseignement (formations du 1° cycle secondaire [spécialité française]	10°, 11°, 12°, 13°	Français	8 heures
Enseignement secondaire du second cycle	10°, 11°, 12°	Français ou anglais au choix	
Enseignement supérieur [Licence]	1°, 2°, 3°, 4°	Français LM FLE	16 heures
ISCED [option français]			
Autres options	1°, 2°	FLE	3 heures
FLUAN (département de français)	1°, 2°, 3°, 4°	FLM/FLE	8 heures
Autres options	1°, 2°	FLE	3 heures

Autres facultés	1°, 2°	FLE	2 à 3 heures

Nous avons constaté que les institutions à caractère pédagogique comme (l'ISCED et autres) ont recours à l'enseignement de langue et à la didactique du FLE tandis que ceux de la faculté de lettres mettent l'accent sur la littérature et l'enseignement de la langue. Le premier forme des enseignants et le second des chercheurs. Les écoles pédagogiques constituent d'une manière générale les pépinières pour les futurs étudiants du département de langue française de la faculté des lettres et de l'ISCED/Luanda.

L'enseignement au niveau universitaire se donne en portugais. Les autres langues étrangères sont enseignées comme matières [l'anglais, le français, l'espagnol]. Nous n'avons, pour le moment, que le département de Langue et littérature en langue française, de la Faculté des Lettres de l'Université Agostinho Neto [FLUAN], du département des lettres modernes, de l'Institut Supérieur pour les Sciences de l'Éducation [l'ISCED] et de la Faculté des Sciences Humaines, de l'Université Catholique de Luanda où le français est utilisé comme langue d'enseignement.

La réalité du terrain [sur le plan scolaire ou académique] nous a poussé à faire ce choix. La non-maîtrise du portugais langue d'enseignement est une des raisons majeures d'échec. À cela s'ajoutent d'autres critères comme le manque de formation, pour bien des enseignants de langues, parmi lesquels on retrouve plus d'anciens séminaristes. Les gens parlent le portugais « de la rue » [hors de la norme].

Synthèse du premier chapitre

Situé en Afrique australe et centrale, l'Angola est un pays plurilingue et cela se manifeste à travers son enseignement tant au niveau secondaire que supérieur.

La langue officielle demeure le portugais, héritage de la colonisation, et il occupe une place de choix dans la vie des Angolais, car il constitue aussi un facteur d'union entre les Angolais qui se sont battus pendant presque 30 ans.

L'enseignement des langues étrangères est présent dans toutes les écoles et universités du pays. Mais le français semble perdre du terrain au détriment de l'anglais.

Les langues étrangères sont aussi bien positionnées et particulièrement le cas du français parlé par les regressados, le long des frontières avec les deux Congo et dans la capitale. Nous avons des écoles d'expressions françaises dans plusieurs provinces et la présence des ISCED, et de la FLUAN.

Au vu des projets pour améliorer l'enseignement du FLE en Angola, les services de coopération à travers les trois ministères suivants : Éducation, Culture et Communication vont bénéficier de la formation en Angola et en France. L'Éducation était le plus privilégiée avec la formation d'une douzaine d'enseignants des cycles basiques, une vingtaine au niveau

supérieur, et une dizaine en spécialité [DES ou DEA et Doctorat]. Qu'en est-il de toutes ces personnes formées ? Quelle nouveauté ont-ils amenée ? La formation de ces professeurs répond-elle aux objectifs de l'enseignement angolais ? Cette formation tenait-elle compte de la réalité angolaise ?

Nous sommes curieux de savoir si la formation donnée par ces institutions peut avoir une influence positive ou négative sur les enseignants. La non-maîtrise du portugais comme langue d'enseignement peut-elle entraîner d'une façon ou d'une autre l'échec ou la non-maîtrise du français ?

Comment se passe l'enseignement du FLE dans le contexte lusophone ?

Chapitre 2. Le cadre de l'observation exploratoire

Dans ce chapitre, il sera question dans un premier temps de justifier la raison du choix du terrain de notre enquête, de l'organisation de la FLUAN et de l'ISCED/Luanda. A cela s'ajoute l'intérêt des différentes phases de l'enquête, de l'enquête sociolinguistique et ses résultats comparatifs qui nous mèneront à la problématique, à la question de recherche et à l'hypothèse du travail.

2.1. Choix des Universités

Les choix des universités se justifient par le fait que cela constitue notre champ d'action ou encore le lieu du travail. C'est sur la base de certains constats faits sur terrain que nous avons voulu y travailler afin d'apporter notre contribution.

Au départ de notre étude, nous avons choisi deux Universités et un Institut supérieur qui organisent le français et le portugais comme disciplines et langue d'option. Il s'agit de la Faculté Catholique de Luanda, de la Faculté des Lettres de l'Université Agostinho Neto de Luanda [FLUAN] et l'Institut supérieur en Sciences de l'Éducation [l'ISCED] de Luanda. La faculté catholique de Luanda n'a pas répondu à notre demande, si bien que nous avons travaillé avec les deux institutions supérieures.

2.1.1. La Faculté des Lettres de l'Université Agostinho [FLUAN]

Située à Luanda, la capitale de l'Angola, précisément au centre de la ville, la FLUAN a été créée avec la faculté des sciences sociales en 2004, mais elle s'est séparée de cette dernière en 2011. Elle organise actuellement :

a) La licence : La FLUAN comprend 6 départements ; le FLE est enseigné dans tous les départements et c'est seulement au département de français que le français est donné comme matière scolaire et langue d'enseignement. En d'autres termes, nous dirons que la langue française est enseignée dans deux types de situations : comme une langue seconde et comme une langue étrangère.

b) Le second Cycle [maîtrise] à son tour comprend 5 départements avec le même système comme en licence.

c) Le département de langue française : parmi les objectifs poursuivis par le département de français nous citerons le développement théorique et écrit en français, l'approfondissement basique des théories linguistiques, le fait de promouvoir, analyser et interpréter les différents œuvres et textes littéraires.

Notre travail, ainsi que la réalité du terrain nous ont fait voir que le programme utilisé par la FLUAN ne favorise pas l'insertion des étudiants dans le milieu de travail. Cela peut être une des raisons qui entraîne la diminution du nombre des étudiants pour le département de français chaque année. De plus nous avons hérité de l'Occident des programmes qui ne reflètent pas nos réalités actuelles.

La conséquence pour les étudiants est dans la difficulté d'apprendre le FLE, le manque de motivation, l'incertitude du lendemain, la difficulté de trouver un emploi après leur formation. À cela s'ajoute l'enseignement du type classique auquel nous devons réfléchir.

Un autre problème est celui de l'insuffisance des salles de classes pour plusieurs options et étudiants et peu d'heures réservées à l'enseignement du FLE. Nous avons seulement 4 heures/semaine pour les classes d'options comme : le portugais, de l'anglais, des langues africaines et autres. Mais en réalité les 4 heures/semaine ne représentent au juste que 3 heures parce que chaque heure est de 40 minutes.

La tendance est de remplacer l'enseignement du français par celui de l'anglais dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur. En fait, le français disparaît dans le programme d'enseignement supérieur au détriment de l'anglais qui progresse.

Actuellement, le nombre d'heures réservé au français est insuffisant pour terminer le programme, car le français n'intervient que quatre heures par semaine.

Les licenciés du département de langue française peuvent travailler dans le domaine de la communication sociale, du secrétariat, de l'édition, de la bibliothèque, des centres culturels, relations publiques, traductions et interprétations, travaux interdisciplinaires, enseignements (après l'agrégation).

2.1.2. L'Institut supérieur des sciences de l'Éducation (l'ISCED)

Situé à une trentaine de kilomètres de la capitale précisément à Kilamba, une nouvelle ville moderne près de Luanda, l'ISCED (Instituto Superior de Ciências da Educação) est une institution supérieure publique pour former des enseignants, gestionnaires ainsi que d'autres cadres professionnels, en éducation et des chercheurs, créée depuis les années 1980, par le décret présidentiel n° 146/12 de 27 juin. Elle obéit à une structure basée sur une direction auxiliée de deux domaines stratégiques (affaire scientifique et affaire académique). L'ISCED possède un centre de recherche en éducation et organise l'enseignement de 8 départements pour la licence et 5 options de maîtrise, 3 000 étudiants et plus de 200 professeurs avec les niveaux supérieurs dans de prestigieuses universités européennes, américaines et africaines¹⁵.

La langue française est enseignée dans deux types de situations : comme une langue seconde au département des lettres modernes et comme langue étrangère dans les autres départements. (du second Cycle ou de la maîtrise qui se trouve dans la même situation).

Le département de lettres modernes comprend l'anglais d'une part et le français de l'autre. Il a pour objectif la formation des enseignants en langues étrangères (anglais et français).

Pour leur admission, les candidats reçus à l'examen écrit, subissent aussi un entretien et doivent réunir les conditions suivantes :

- Avoir un bon niveau de français ou anglais ;
- Manifester l'envie de devenir enseignant de langue (anglais ou français) ;

¹⁵<http://isced.ed.ao/contactos>, du 23/02/2016.

- Avoir certaines connaissances en pédagogie et méthodologie de l’enseignement de langue ;
- Avoir un esprit d’initiative et de collaboration.

Le programme du français de la première année de l’ISCED comprend la pratique, la didactique générale et la pédagogie générale.

Après la formation en licence qui dure quatre ans, les étudiants sont aptes à enseigner le français ou l’anglais à l’école secondaire générale, normale et technique. Ils peuvent aussi jouer le rôle de traducteur dans l’industrie pétrolière. Durant la formation, les étudiants développent diverses connaissances dans le domaine du savoir, particulièrement en linguistique, en langue, en littérature, en méthodologie d’enseignement et recherche, de la pratique enseignante, de la psychopédagogie et développement du programme.

2.2. L’enquête exploratoire

Notre enquête comprend d’une part des questionnaires adressés aux étudiants de l’ISCED et de la FLUAN et d’autre part aux professeurs de l’ISCED et de la FLUAN.

Après avoir fait l’analyse des différents échantillons, nous avons fait une comparaison des résultats afin d’avoir une idée de l’enseignement du FLE en milieu lusophone.

2.2.1. Enquête sociolinguistique et principaux résultats

2.2.2.1. L’objectif de l’enquête

L’objectif de l’enquête consiste à poser aux participants une série de questions qui nous permettront de fixer les bases de notre hypothèse de travail. Nous supposons que la mise en place d’une formation transposée du Cadre européen permettrait aux professeurs d’améliorer leurs compétences professionnelles et aux étudiants de mieux s’approprier le français langue étrangère dans le contexte de l’Angola.

Les réponses récoltées revêtent un caractère important, car cela nous aidera à mieux cibler nos questions d’entretien avec les professeurs.

Les différentes tendances dégagées, des opinions et propositions exprimées pourront contribuer à la recherche de solutions à court et à moyen terme pour la valorisation de l’enseignement pour le FLE en milieu universitaire en Angola pour le nouveau dispositif du FLE, niveau A1 vers A2, et du B1 vers le B2.

2.2.2.2. Méthode d’enquête

Parmi les divers instruments de recherche, nous avons opté pour la méthode basée sur un questionnaire écrit, avec une quinzaine de questions directes et indirectes, résultats de nos lectures de différents travaux (mémoire, thèse, ouvrage, etc.) et de la connaissance du terrain. Il devait nous permettre de recueillir les options des participants en un temps court, et nous consacrer ensuite à la tâche de dépouillement des données récoltées.

Il est à noter que le questionnaire écrit offre des avantages et des inconvénients. Dans le premier cas, nous l'avons choisi du fait qu'il est considéré comme un outil commode pour la recherche en sciences sociales et humaines, parce qu'il permet la constitution rapide d'une grande quantité de données, lorsqu'il est présenté de manière simultanée, dans de bonnes conditions à un grand nombre de sujets C. Javeau, (1997, p.257).

Mais cette méthode de questionnaire présente cependant un certain nombre d'inconvénients : il est parfois considéré comme un instrument imparfait et pas toujours fidèle, quelles que soient les précautions prises, et surtout quand il s'agit d'opinions G. De Landsheere, (1976, pp.338-340¹⁶).

Le problème majeur, c'est lorsque l'enquêteur est absent au moment de l'enquête (exemple du questionnaire envoyé par la poste, à la radio, à travers les intermédiaires).

En général, le questionnaire offre les avantages suivants : la possibilité d'enregistrement, le stockage, la codification et l'exploitation rapide des réponses ou informations recueillies directement auprès des participants.

Selon Lambin, (1993, p.194 -195)¹⁷ :

1. Les libellés et l'ordre des questions sont indiqués pour toutes les personnes interrogées ;
2. Les questions sont formulées sans équivoque, et sont facilement comprises pour des répondants de profils très différents ;
3. Le questionnaire est administré à tous les répondants dans les mêmes conditions.

2.2.2. Conditions de recueils des données

L'enquête s'est déroulée dans un climat propice, car nous avons bénéficié de l'aide des collègues dans les deux universités malgré certaines difficultés.

Le grand problème a été le calendrier académique qui ne nous était pas favorable, car l'année académique démarre au mois de mars en Angola et les cours effectifs sont en avril. En dehors de cela, nous avons aussi le calendrier du recensement national qui a commencé au mois de mai. Et selon les ordres supérieurs, toutes les activités [scolaire et académique] devaient s'arrêter car beaucoup des professeurs et étudiants faisaient partie de ceux qui étaient retenus pour ces circonstances. À cet effet, les cours ont été suspendus pour le mois de mai, période qui était prévue pour notre enquête. Le mois de juin est celui des examens. À cela s'ajoute le problème lié au transport et à la distance. Il est à savoir que les deux institutions sont à une distance d'à peu près 20 km et le moyen d'y parvenir n'est pas facile.

Pour des raisons stratégiques, nous avons préféré commencer notre enquête à l'ISCED : autorisation de la direction de l'ISCED, et concours de certains collègues qui nous ont cédé quelques heures dans leurs classes respectives pour le déroulement de l'enquête. Nous avions du mal à rencontrer les étudiants de 3^o et 4^o et même certains professeurs. Nous étions

¹⁶Cité par Nkongolo (1997, p.289), qui parle d'un certain nombre d'inconvénients de la méthode d'enquête.

¹⁷Ibidem (1997, p.289)

contraint de laisser quelques copies auprès des collègues, en les remettant d'une part aux professeurs et d'autres aux étudiants absents ou occupés.

À la FLUAN, l'enquête a démarré au mois d'août juste à la rentrée du second semestre ; mais les problèmes de la présence des étudiants et professeurs étaient toujours au rendez-vous : certains d'entre eux étaient retenus, car le recensement était prolongé dans certaines communes.

Cette situation nous a contraint à nous contenter de ceux qui étaient présents pendant la période d'enquête.

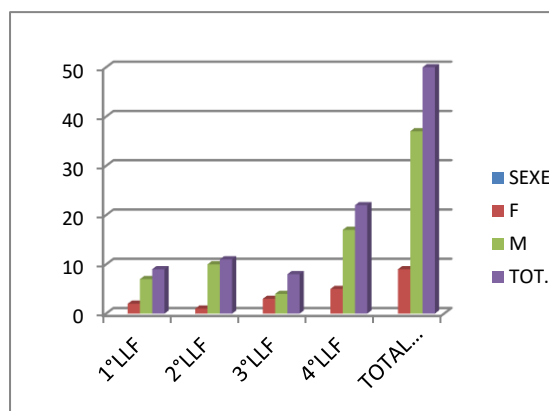
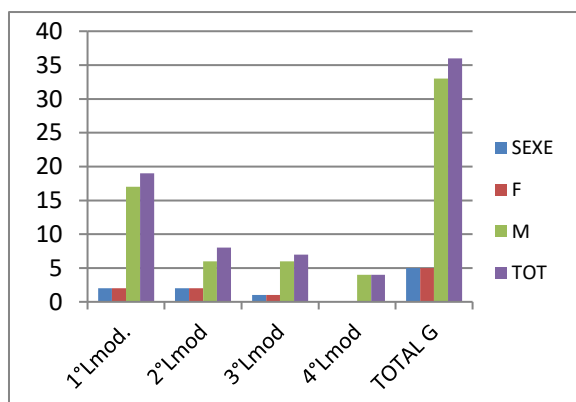
Qu'en est-il au juste de l'enquête en soi ? À ce sujet, nous avons retenu une quinzaine des questions analysables pour chacune des catégories à savoir les professeurs et les étudiants de deux institutions supérieures. Et nous commencerons par présenter les effectifs des étudiants et puis celui des professeurs. [CF annexe 3 et 4].

2.2.3. Les étudiants

TABLEAU 3 ET 4. EFFECTIF DES ETUDIANTS ENQUETES DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FLUAN ET DU DÉPARTEMENT DES LETTRES DE L'ISCED

FLUAN					
SEXE	1° LL F	2° LL F	3° LL F	4° LL F.	TOTAL GÉN.
F	2	1	3	5	9
M	7	10	5	17	37
TOTAL	9	11	8	22	50

ISCED					
SEXE	1° L mod	2° L mod	3° L mod	4° L mod	TOTAL GÉN.
F	2	2	1	0	5
M	17	6	6	5	34
TOTAL	19	8	7	5	39



GRAPHIQUE 1 ET 2 : EFFECTIFS DES ÉTUDIANTS ENQUETES DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FLUAN ET DE LA REPARTITION DES LETTRES MODERNES DE L'ISCED

COMPARAISON DES EFFECTIFS DES ÉTUDIANTS

FLUAN

Composé de 9 filles et 37 garçons sur cinquante personnes enquêtées, même avec des absents, le département de français de la FLUAN est celui qui a peu d'effectifs. Le DLLP (département de langues et littérature portugaise) : plus de 180 ; le DLLAF (département des langues africaines) : plus de 120 ; le DLLA (département de langues et littérature anglaise) : plus de 100 ; autres départements : (Philosophie) : plus de 100 ; (Secrétariat administratif) : avec plus 300. Ce tableau nous interpelle sur les raisons qui font que le département de français est celui qui a un nombre réduit d'étudiants. Chaque année, le nombre ne fait que diminuer. La courbe du graphique va du plus petit au plus grand. Cela démontre que les classes de recrutement ne reçoivent plus un grand monde comme jadis. Et pourtant les classes sont bondées dans les niveaux supérieurs du fait que beaucoup passent avec certains problèmes. Arrivés à la fin du cycle, ils éprouvent des difficultés à finir, car ne dominant pas bien la langue française ils vont s'inscrire à l'alliance pour apprendre. Des fois sans même avoir réussi certains se retrouvent dans la classe montante, ainsi de suite. Lorsqu'ils arrivent en 4^o année (dernière) ils sont bloqués, car ils n'ont pas pu éliminer certaines disciplines pendant le parcours (qu'ils n'ont pas repêchées). Avec des difficultés de base, ils ne savent pas terminer leur cycle. Un bon nombre s'arrête à la fin du cycle sans présenter le travail de fin du cycle (TFC), mais travaille déjà quelque part où ils sont payés comme cadre supérieur.

ISCED

Sur les 39 personnes qui ont fait l'objet de l'enquête à l'ISCED, nous trouvons seulement 5 filles. La raison est que le jour où nous avons procédé à l'enquête tout le monde n'était pas présent, car nous nous approchions des examens semestriels et certains préféreraient rester à la maison en vue d'étudier. Nous avons même une classe où nous n'avons aucune fille. Nous avons été informés, que les étudiants de la 4^o année viennent rarement à l'Institut du fait que beaucoup d'entre eux travaillent déjà.

Et avec le changement d'emplacement géographique ainsi que de l'horaire cela est devenu de plus en plus difficile. J'ai dû me contenter de quelques étudiants que j'avais rencontrés à l'alliance française et je leur ai soumis mon questionnaire. La courbe du graphique de l'ISCED va de la moitié des étudiants dans les classes de recrutement par rapport à ceux de dernières années jusqu'au plus grand. Les étudiants de l'ISCED ne connaissent pas tellement le problème de chômage, car l'enseignement est parmi les secteurs qui engagent plus au niveau national tant public que privé.

Ce tableau nous interpelle sur les raisons qui font que le département de français est celui qui a un nombre réduit d'étudiants. Chaque année, le nombre ne fait que diminuer. La courbe du graphique va du plus petit au plus grand. Cela démontre que les classes de recrutement ne reçoivent plus un grand monde comme jadis. Et pourtant les classes sont bondées dans les niveaux supérieurs du fait que beaucoup passent avec certains problèmes. Arrivés à la fin du cycle, ils éprouvent des difficultés à finir, car ne dominant pas bien la langue française ils vont s'inscrire à l'alliance pour apprendre. De fois sans même avoir réussi certains se retrouvent dans la classe montante, ainsi de suite. Lorsqu'ils arrivent en 4^o année (dernière) ils sont bloqués, car ils n'ont pas pu éliminer certaines disciplines pendant le parcours (qu'ils n'ont pas repêchées). Avec des difficultés de base, ils ne savent pas terminer leur cycle. Un bon nombre s'arrête à la fin du cycle.

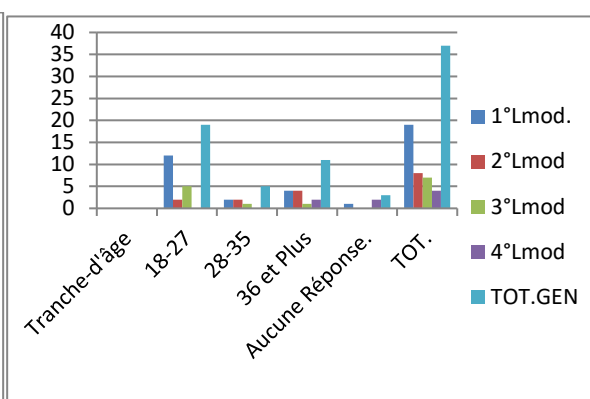
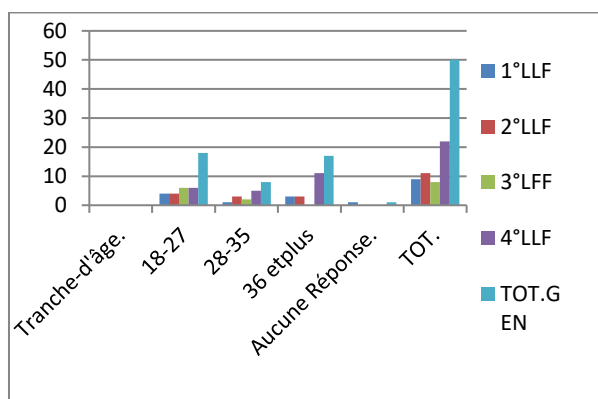
Conclusion

Les effectifs de deux institutions ne sont pas seulement bas par rapport à ceux des autres départements, mais ils sont en baisse au fur et à mesure que les années passent. L'ISCED a plus d'effectifs dans les classes de recrutement par rapport à la FLUAN. Cela nous amène à nous interroger sur la raison de cette situation. Nous pensons que l'analyse de ce travail nous aidera à trouver des raisons et les pistes pour améliorer cette situation.

TABLEAU 5 ET 6 : TRANCHE D'ÂGE DES ETUDIANTS ENQUETES DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FLUAN ET DU DEPARTEMENT DES LETTRES DE L'ISCED

Tranche d'âge. FLUAN	1° LLF	2° LLF	3° LLF	4° LLF	TOT.GEN
18-27	4	4	6	6	18
28-35	1	3	2	5	8
36 et plus	3	3	0	11	17
Aucune réponse	1	0	0	0	1
TOTAL	9	11	8	22	50

Tranche d'âge ISCED	1° Lmod	2° Lmod	3° Lmod	4° LMod	TOTAL. G.
18-27	12	2	5	0	19
28-35	2	2	1	0	5
36 et plus	4	4	1	3	11
Aucune réponse	1	0	0	2	3
TOTAL	19	8	7	5	39



GRAPHIQUE 3 ET 4 TRANCHE D'ÂGE DES ETUDIANTS ENQUETES DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FLUAN ET DU DEPARTEMENT DES LETTRES DE L'ISCED

COMPARAISON DE TRANCHE D'ÂGE DES ÉTUDIANTS

FLUAN

Le tableau n° 5 et le graphique n° 3 présentent les tranches d'âges des étudiants de la FLUAN. Nous remarquons que les étudiants entrent à l'Université à un âge avancé. La moyenne est de 22 ans. Retenons aussi que la plupart des étudiants travaillent et sont chefs de famille.

ISCED

Nous remarquons que les étudiants sont un peu âgés par rapport à leur niveau d'études. Une sélection problématique, l'indisponibilité des étudiants travailleurs d'assister régulièrement au cours (ils ne n'apparaissent à l'université que pour les examens) en sont la cause.

Conclusion

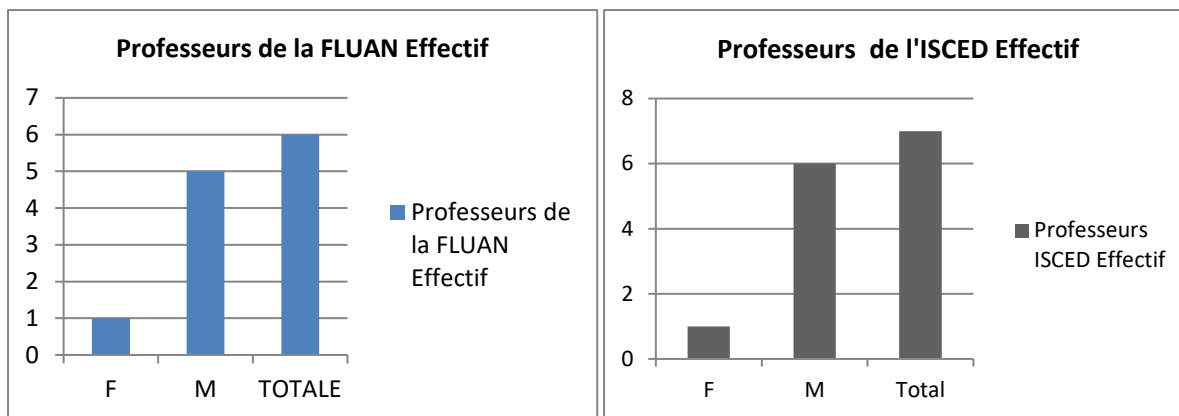
L'âge des étudiants de deux institutions peut se justifier par la guerre qu'a connue le pays, l'insuffisance d'infrastructures pour accueillir les étudiants, le manque d'enseignants qualifiés en nombre suffisant. À cela s'ajoute le problème que posent les étudiants inscrits et souvent irréguliers au cours qui cherchent à avoir le diplôme par tous les moyens afin d'occuper un poste de responsabilité. L'université n'a-t-elle pas une responsabilité dans cette situation ? Que dire d'un article du règlement intérieur qui recommande les 2/3 de la participation au cours pour avoir droit aux examens ? Que peut-on faire pour permettre à un bon nombre d'étudiants l'accès à l'université ?

2.2.4. Les professeurs

TABLEAU 7 ET 8 PROFESSEUR DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FLUAN ET DU DEPARTEMENT DES LETTRES DE L'ISCED

PROF. FLUAN	
SEXE	NOMBRE
F	1
M	5
TOTAL	6

PROF. ISCED	
SEXE	NOMBRE
F	1
M	6
TOTAL	7



GRAPHIQUE 5 ET 6 EFFECTIF DES PROFESSEURS ENQUETES DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FLUAN ET DU DEPARTEMENT DE LETTRES MODERNES DE L'ISCED

COMPARAISON DES EFFECTIFS DES PROFESSEURS

FLUAN

En ce qui concerne la faculté de lettres, nous avons pu avoir la collaboration de 6 professeurs seulement, ce qui représente presque la moitié des professeurs, du département de français et qui enseigne le français (FLE) ou encore enseigne en français. L'enquête compte une femme et 5 hommes.

ISCED

Nous remarquons que parmi les professeurs qui nous ont permis de faire l'enquête, nous avons seulement une femme et 5 hommes. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de femme professeur, mais c'était une question de disponibilité de chaque professeur, d'autant plus que chacun arrive selon son emploi de temps.

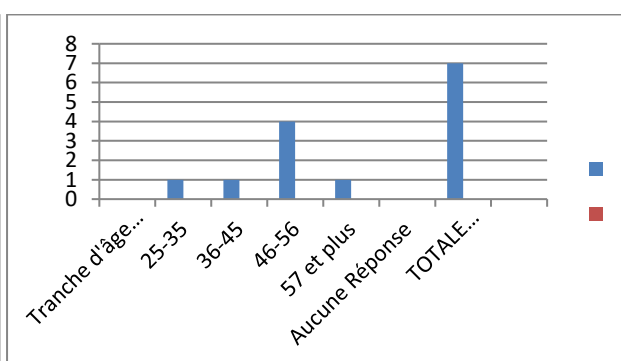
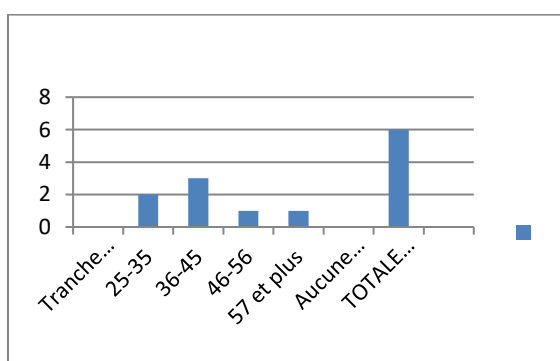
Conclusion

Le problème de l'effectif des enseignants n'est pas le même. Le département de français désormais DLLF (département de langues et littérature française) de la FLUAN compte une douzaine de professeurs qui s'occupent du français (cours d'option et cours de spécialité) dans tous les départements de la faculté. C'est vraiment très peu. Par contre, le département de lettres modernes (DLmod) a une vingtaine de professeurs qui s'occupent de toute l'institution.

TABLEAU 9 ET 10 TRANCHE D'ÂGE DES PROFESSEURS ENQUETES DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FLUAN ET DU DEPARTEMENT DE LETTRES MODERNES DE L'ISCED

Tranche d'âge prof. FLUAN	Nombre
25-35	2
36-45	3
46-56	1
57 et plus	1
Aucune Réponse	0
TOTAL GÉNÉRAL	6

Tranche d'âge prof. ISCED	NOMBRE
25-35	1
36-45	1
46-56	4
57 ET PLUS	1
Aucune Réponse	0
TOTAL GÉNÉRAL	7



GRAPHIQUE 7 ET 8 TRANCHE D'ÂGE DES PROFESSEURS DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FLUAN ET DU DEPARTEMENT DE LETTRES MODERNES DE L'ISCED

COMPARAISON DES TRANCHES D'ÂGE DES PROFESSEURS

FLUAN

À travers ce tableau et son graphique, nous constatons que la moyenne d'âge des professeurs est de 36 à 45, mais ils n'ont pas encore le doctorat : un DEA ou un Master 2.

Le premier problème est que souvent les étudiants finissent un peu tard pour des raisons précitées. Le Master 2 ou DEA vient d'être introduit à la Faculté de Lettres depuis 3-4 ans. Le doctorat est encore en projet.

ISCED

Le tableau et graphique montrent que la moyenne des professeurs est de 46 à 56 ans avec un doctorat.

Retenons que la plupart des professeurs de l'ISCED ont été formés à partir des projets (PAAFA et PAFEFA, cf. p.25) avec coopération française. Le Master 2 ou DEA vient d'être introduit en Angola depuis 7-8 ans pour l'ISCED.

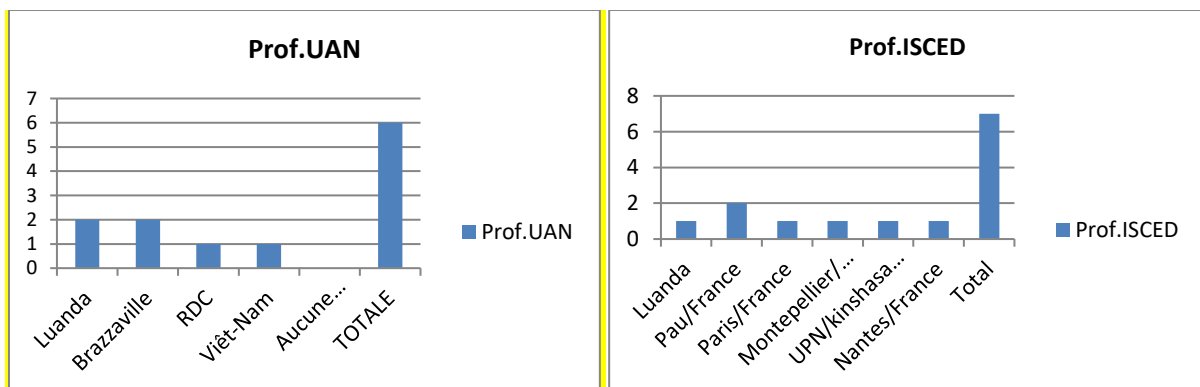
Conclusion

Les enseignants de l'ISCED sont plus âgés, ils sont plus expérimentés dans la profession, ayant bénéficié des projets par rapport à ceux de la FLUAN qui ont eu peu de formation.

TABLEAU 11 ET 12. LIEU DE FORMATION DES PROFESSEURS DE LA FLUAN ET DE L'ISCED

LIEU DE FORMATION	Pays	NOMBRE
Luanda	Angola	2
Brazzaville	Congo Brazzaville	2
RDC	RDC	1
Vietnam	VIETNAM	1
Aucune réponse	AUCUNE RÉPONSE	0
TOTAL		6

LIEU DE FORMATION PROF. ISCED/LUANDA,	Pays	NOMBRE
LUANDA	Angola	1
PAU/FRANCE	France	2
PARIS/FRANCE	France	1
MONTPELLIER/FRANCE	France	1
UPN/KINSHASA/RDC	RDC	1
NANTES/FRANCE	France	1
TOTAL		7



GRAPHIQUE 9 ET 10. LIEU DE LA FORMATION DES PROFESSEURS DE LA FLUAN ET DE L'ISCED

COMPARAISON DE LIEU DE FORMATION DES PROFESSEURS FLUAN

La plupart des professeurs de FLUAN ont reçu une formation dans des pays francophones. Ils ont appris le français comme langue seconde et non pas comme langue étrangère.

ISCED

Nous constatons que presque tous les professeurs sont formés à l'extérieur. Le cas de l'ISCED est différent de celui de la FLUAN. C'est une ancienne institution des sciences de l'éducation qui a bénéficié à maintes reprises des bourses externes pour former ses cadres. C'est parmi les établissements qui comptent le plus de personnes avec un doctorat ou une maîtrise au niveau national.

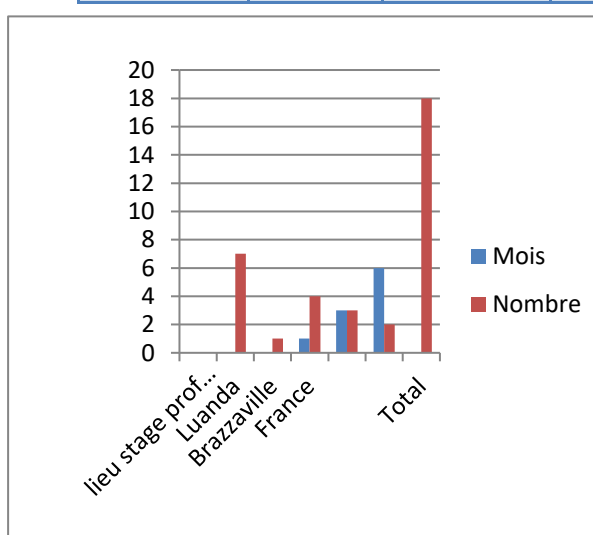
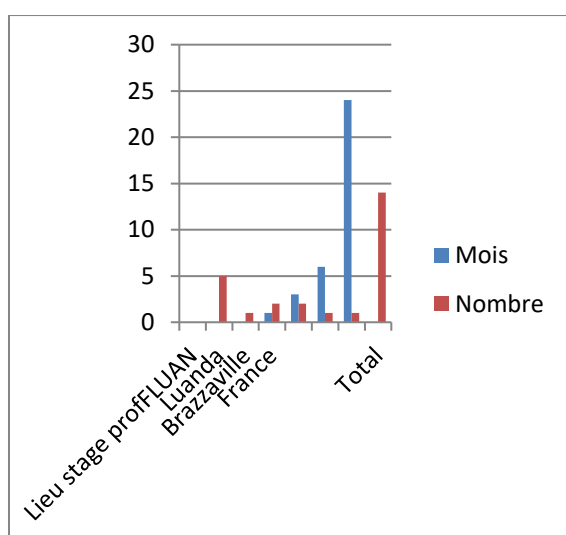
Conclusion

De la formation des enseignants, nous constatons que presque tous ont étudié à l'extérieur du pays, en Afrique comme en Europe. Le problème qui se pose est de savoir si les enseignants dans leurs formations ont appris le FLE ou FLM ou les deux. La réalité extérieure reflète-t-elle la réalité angolaise ? Comment est-ce que les enseignants s'y prennent ? C'est ce que nous allons essayer de voir dans la suite de notre analyse.

TABLEAU 13 ET 14. STAGES DES PROFESSEURS DE LA FLUAN ET DE L'ISCED

Stage Prof. UAN	Lieu	Temps	Nombre
Oui	Luanda	Indéfini	5
	Brazzaville	Indéfini	1
		Indéfini	1
		1 mois	2
	France	3mois	2
		6 mois	1
		2 ans	1
Non		0	1
Total		0	14

Stage Prof. ISCED	Lieu	Temps	Nombre
Oui	Lunda	1 et 2 Semaines (+ fois)	7
	Brazzaville	1	1
	France	1 Mois	4
		3 Mois	2
		6 Mois	2
		1 an	0
Non		1 an	0
Total		Indéfini	16



GRAPHIQUE 11 ET 12. LIEU DU STAGE DES PROFESSEURS DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FLUAN ET DU DEPARTEMENT DE LETTRES MODERNES DE L'ISCED

COMPARAISON DU LIEU DE STAGE DES PROFESSEURS

FLUAN

Ce tableau et graphique montrent le nombre des stages auxquels ont participé les 6 professeurs. Un seul sur 6 n'a fait aucun stage. Tous ont été en stage au moins une fois sur place à Luanda et à l'extérieur du pays. 2 professeurs n'ont pas marqué le temps de stage, 2 ont effectué le stage d'un mois en France, 2 autres pendant 3 mois, 1 professeur pendant 6 mois et 1 pendant 2 ans.

Presque tous les professeurs du département à tour de rôle bénéficient d'un stage de quelques semaines ou mois soit en Angola soit à l'extérieur. La coopération française vient souvent en aide au DLLF en organisant des stages de formation.

ISCED

Sur les 7 professeurs, qui ont fait l'objet de l'enquête, tous ont été au moins une fois en stage en Angola et à l'extérieur. 4 ont été en stage quatre fois en France durant 1 mois, 2 durant deux en France, 2 durant 6 mois.

L'ISCED organise régulièrement pour ses professeurs des stages à tour de rôle, soit dans le pays soit à l'extérieur et surtout avec la collaboration de la coopération française de Luanda (Ambassade de France).

Conclusion

En ce qui concerne les stages pour les deux institutions, nous nous rendons compte que tous en ont bénéficié soit sur place ou encore à l'extérieur du pays à travers la coopération avec l'ambassade de France en Angola. Mais certaines questions se posent : à quoi ont servi ces différents stages ? Sur quoi portaient-ils ? La suite de notre travail nous donnera quelques éléments de réponses.

À travers les réponses apportées aux questionnaires par les étudiants des deux institutions supérieures ainsi que leurs professeurs, nous pouvons faire une analyse comparative de ces deux contextes pour les étudiants puis pour les professeurs.

2.3. Analyse comparative des questionnaires étudiants de la FLUAN/ISCED

Nous allons analyser certaines réponses des étudiants, à la question posée dans le questionnaire qui sera reprise dans les encadrés. À partir des réponses, nous avons produit une synthèse pour les deux universités, qui apparaîtra dans le tableau qui suit. Retenons que la question n° 7 comprend trois réponses différentes les unes des autres qui nous ont contraint à la catégorisation des problèmes : linguistique, milieu, didactique, institutionnel et conditions sociales.

2.3.1. La question de la langue

7. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour apprendre la langue ? Citez-en trois.

FLUAN			ISCED/Luanda		
Dimension	Catégorie	Nombre /50	Dimension	Catégorie	Nombre /39
1. Linguistique	– grammaire	10 %	1. Linguistique	– grammaire	15 %
	– conjugaison	8 %		– conjugaison	10 %
	– prononciation	6 %		– prononciation	10 %
	– interférence	6 %		– interférence	8 %
	– aucune réponse	30 %		– aucune réponse	13 %
	– pas de problème	40 %		– pas de problème	44 %

En ce qui concerne, les étudiants de la FLUAN sur le plan linguistique : 30 % d'étudiants interrogés ont des problèmes d'ordre linguistique (grammaire, conjugaison, prononciation et interférence) tandis que 43 % présentent les mêmes difficultés pour l'ISCED.

En fait, les étudiants de ces institutions semblent avoir des problèmes de grammaire ce qui fait réfléchir et nous amène à nous poser des questions : comment ont-ils été sélectionnés ? Quel est leur niveau réel en français langue étrangère ? Comment les enseignants peuvent-ils s'y prendre pour leur apprendre le FLE ?

2.3.2. La question du milieu

Cet extrait du tableau comparatif ci-dessous présente la question du milieu par rapport aux étudiants de la FLUAN et ceux de l'ISCED.

7. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour apprendre la langue ? Citez-en trois.

FLUAN			ISCED/Luanda		
Dimension	Catégorie	Nombre /50	Dimension	Catégorie	Nombre /39
2. Milieu social	– défavorable, manque de locuteurs	40 %	2. Milieu social	– défavorable, pas de locuteurs, la honte	38 %
	– pas de problème	60 %		– pas de problème	62 %

Un bon nombre soit 40 % pour la FLUAN et 38 % déclare que le milieu leur est défavorable (peu de locuteurs, situation politique) contre 60 % pour la FLUAN et 62 % pour l'ISCED qui disent que le milieu ne pose pas problème. Nous avons constaté que le problème du milieu est à la base du nombre sans cesse décroissant des étudiants pour les langues et en particulier pour le français.

2.3.3 La question didactique

Pour ce qui est de l'aspect didactique, l'extrait de ce tableau nous donne quelque réponse.

7. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour apprendre la langue ? Citez-en trois.

FLUAN			ISCED/Luanda		
Dimension	Catégorie	Nombre /50	Dimension	Catégorie	Nombre /39
3. Didactique	– pas de professeur de qualité	8 %	3. Didactique	– peu de pratique	10 %
	– peu de pratique	8 %		– tout est difficile	8 %
	– tout est difficile	10 %		– pas de difficulté	5 %
	– pas de difficulté	4 %		– aucune réponse	77 %
	– aucune réponse	70 %			

Parlant de l'aspect didactique, 10 % d'étudiants de la FLUAN pensent que c'est difficile pour eux, 8 % affirment l'existence de peu de pratique, 8 % un manque de professeur de qualité et 4 % seulement révèlent ne pas avoir de problèmes. Quant aux autres, soit 70 %, ils ne se sont pas prononcés.

Pour l'ISCED 10 % parlent du peu de pratique, 8 % que tout est difficile et 5 % disent ne pas avoir de problèmes. La majorité d'étudiants soit 77 % ne s'est pas prononcée.

Les étudiants de ces deux institutions semblent avoir les mêmes problèmes d'ordre didactique, mais à des proportions différentes. Mais pourquoi ce silence éloquent sur la question des professeurs ? Cela n'est-il pas lié à la tradition (culture) angolaise qui considère l'aîné ou l'autorité comme irréprochable ?

2.3.4. La dimension institutionnelle

Voici les déclarations des étudiants sur le plan institutionnel dans ce tableau comparatif.

7. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour apprendre la langue ? Citez-en trois.

FLUAN			ISCED		
Dimension	Catégorie	Nombre /50	Dimension	Catégorie	Nombre /39
4. Institutionnelle	– pas de bibliothèque	82 %	4. Institutionnelle	– manque de livre	56 %
	– pas de cadre de référence	4 %		– pas de cadre de référence	10 %
	– pas de professeurs suffisants	8 %		– pas de professeurs suffisants	21 %
	– absences des professeurs	6 %		– absences des professeurs	13 %

Sur le plan institutionnel, à la FLUAN, 82 % déclarent le manque d'une bibliothèque riche et 8 % de l'insuffisance des professeurs, 6 % de l'absence des professeurs qui enseignent dans plusieurs universités voire écoles et 4 % parlent du manque de référence. Pour l'ISCED 56 % parlent du manque des livres, 10 % du manque de référence, 21 % de l'insuffisance des professeurs et enfin 13 % de l'absence de professeurs.

Nous dirons que d'une manière générale les institutions ont les mêmes problèmes liés à la bibliothèque, au manque de référence et de professeurs. Une fois de plus nous nous posons quelques questions : comment les étudiants peuvent-ils lire ou avoir le goût de la lecture sans une bibliothèque ? Comment faire une recherche sans bibliothèque ? Et que dire du nombre insuffisant et de l'absence de professeurs ? Comment les étudiants peuvent-ils apprendre dans de tels cas ? La suite nous en dira plus.

2.3.5. La question sur les conditions sociale

7. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour apprendre la langue ? Citez-en trois.

Pour ce qui est des conditions sociales, voilà les réponses des étudiants à travers le tableau comparatif.

FLUAN			ISCED		
Dimension	Catégorie	Nombre /50	Dimension	Catégorie	Nombre /39
5. Conditions sociales	– difficulté des moyens de transport, la distance, les temps, les bouchons...	40 %	5. Conditions sociales	– grande distance entre la maison et l’Institut, manque de moyens de transport, moyen matériel	51 %
	– aucune réponse	60 %		– aucune réponse	49 %

Plus de 40 % des étudiants interrogés estiment avoir des difficultés à cause des moyens de transport, de la distance, du temps et des bouchons. Et 60 % d’entre eux ne se prononcent pas.

Plus de la moitié, soit 51 %, disent ne pas avoir des moyens financiers suffisants : la distance qui sépare l’institution et les habitations des étudiants (soit une trentaine de kilomètres du centre de la ville, le transport).

Les étudiants dans l’ensemble éprouvent des difficultés pour se déplacer de leur résidence jusqu’à l’université. Nous signalons le nombre réduit de bus publics et pas de prix spécial pour l’étudiant afin de diminuer le coût du transport.

2.3.6. Les langues parlées

4. Nommez toutes les langues que vous parlez ?

FLUAN			ISCED/Luanda		
Dimension	Catégorie	Nombre /50	Dimension	Catégorie	Nombre /39
7. Nombre des langues parlées	1	4 %	7. Nombre des langues parlées	1	0
	2	20 %		2	23 %
	3	28 %		3	41 %
	4	34 %		4	26 %
	plus de 5	14 %		plus de 5	10 %

Pour ce qui est des langues parlées, nous nous rendons compte que tous parlent plus d’une langue : 34 % d’étudiants de la FLUAN parlent 4 langues contre 26 % pour l’ISCED. 28 % d’étudiants de la FLUAN parlent 3 langues, 20 % parlent 2 langues, 14 % parlent plus ou moins 5 langues et enfin 4 % seulement parlent une langue. Pour l’ISCED, 41 % parlent 3 langues, 23 % parlent 2 et 26 % parlent plus de 5 langues.

Presque tous les étudiants parlent au moins deux langues confirmant ainsi le bilinguisme du pays. Pour rappel, le bilinguisme selon J.P. Cuq (2003) est « la coexistence au sein d’une même personne ou société de deux variétés linguistiques : on préfère parler de “variété” d’une part parce que “langue” est un concept politique plutôt que linguistique et d’autre part parce

que le changement linguistique s'opère de façon cumulative sur les plans géographique, social, fonctionnel et diachronique » (p.36). N'oublions pas que 40 % d'Angolais parlent français ou anglais du fait d'avoir été réfugiés pendant la guerre qui a duré 27 ans (soit au Congo-Kinshasa, Congo-Brazzaville, la Namibie, la Zambie...)¹⁸. Cette situation justifie la présence des étudiants « regressados » ou des parents « regressados ».

Notons aussi que ces langues sont soit nationales ou vernaculaires selon la définition de J.P. Cuq (2003) : « quand elle n'est pas officielle, une langue nationale véhicule des valeurs nationales d'ordre culturel » (p.152).

2.3.7. La question du lieu d'apprentissage du français

3. Où l'avez-vous apprise ?

– À l'université, avec les parents, avec des amis, dans un pays francophone (lusophone), autre (précisez).

FLUAN			ISCED		
Dimension	Catégorie	Nombre	Dimension	Catégorie	Nombre
8.Lieu d'apprentissage du FLE	– pays francophones	52 %	8.Lieu d'apprentissage du FLE	– pays francophone	23 %
	– alliance française ou centre	6 %		– alliance française ou centre	28 %
	– à l'école secondaire ou à l'université	10 %		– école secondaire ou université	18 %
	– aucune réponse	32 %		– maison (avec les parents francophones)	31 %

Plus de la moitié des étudiants de la FLUAN a appris le français dans les pays francophones, soit 52 % c'est-à-dire que ces étudiants sont des « regressados » ; l'alliance française en a 6 % et la faculté 10 %. Pour le cas de l'ISCED, 23 % ont appris dans les pays francophones, 31 % ont appris auprès des parents qui ont vécu dans les pays francophones (les regressados) ; ceux de l'alliance française et centre représentent 28 %. Ceux de l'école secondaire et de l'université sont évalués à 18 %.

Ainsi, nous dirons que la majorité des étudiants a déjà une base française. Mais nous ne pouvons pas négliger l'apport de l'alliance française dans l'apprentissage du FLE, pour ce qui est de la capitale angolaise. Mais un problème se pose. À quel moment doit-on apprendre le FLE ? Avant d'entrer à l'université ou pendant le temps qu'on y est ? Nous avons un bon

¹⁸ <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/Angola.htm>, du 27/01/2016

nombre d'étudiants qui a étudié le FLE dans les pays francophones. Mais comment se fait-il que ces étudiants éprouvent des difficultés majeures en (grammaire, conjugaison, prononciation et interférence).

Raison pour laquelle nous avons pensé élaborer un dispositif du FLE niveau A1, A2 et B1 vers B2 dans nos universités afin de donner l'occasion à tout le monde d'apprendre.

2.3.8. La question du programme

8. Que pensez-vous du programme de français ?

FLUAN			ISCED		
Dimension	Catégorie	Nombre	Dimension	Catégorie	Nombre
9. Opinion programme	– très bon	0	9. Opinion programme	– très bon	20,5 %
	– bon, suffisant, abordable	30 %		– bon, suffisant, abordable	59 %
	– faible	4 %			
	– à compléter	20 %		– à compléter	13 %
	– mauvais, insuffisant, misérable	12 %		– mauvais, insuffisant, misérable	2,5 %
	– difficile	6 %		– difficile, volumineux	5 %
	-Aucune réponse	28 %			

– De l'opinion du programme les étudiants de la FLUAN pensent qu'il est bon, 30 % ; 20 % d'étudiants pensent qu'il doit être modifié ou amélioré et 12 % disent qu'il est mauvais ou inefficace, 6 % seulement affirment qu'il est difficile, et seulement 4 % disent qu'il est faible. 28 % d'étudiants ne se sont pas prononcés.

– L'opinion des étudiants de l'ISCED sur le programme : 20,5 % pensent que cela est très bon, 59 % disent que c'est bon et la minorité (13 %), soit à compléter ou encore mauvais 2,5 %. Et 5 % trouvent que le programme est difficile, voire volumineux.

2.3.9. La question du critère d'évaluation

9. Comment jugez-vous l'évaluation à laquelle vous êtes soumis ?

FLUAN			ISCED		
Dimension	Catégorie	Nombre /50	Dimension	Catégorie	Nombre /39
10. Critère d'évaluation	– bon, abordable, pas satisfaisant, mauvaise	38 %	10. Critère d'évaluation	– très bien	10 %
	– limité	22 %		– abordable, bon, plus ou moins	44 %
	– aucune réponse	18 %		– pas satisfaisant, mauvaise, difficile	15 %
		22 %		– limité	10 %
				– aucune réponse	21 %

Parlant des critères d'évaluation, la majorité d'étudiants de la FLUAN dit que c'est bon (soit 38 %), 22 % estiment qu'elle est douteuse, 18 % disent que c'est limité et 22 % n'ont pas répondu. Pour ceux de l'ISECD, 10 % disent que cela est très bien, 44 % disent que l'évaluation est abordable, 15 % pensent qu'elle est douteuse ou mauvaise, 18 % estiment qu'elle est limitée et pour finir 21 % ne disent rien.

Nous nous sommes rendu compte que les réponses des étudiants sont presque les mêmes, mais à des degrés différents.

2.3.10. La question du choix de l'option

Parlant des raisons qui font que les étudiants aient choisi le français comme option, ce choix s'explique de plusieurs façons.

11. Que représente pour vous la langue que vous apprenez (française ou portugaise), pourquoi l'apprenez-vous ? Donnez quatre raisons.

FLUAN			ISCED		
Dimension	Catégorie	Nombre	Dimension	Catégorie	Nombre
11. Raison d'apprentissage	– communiquer	38 %	11. Raison d'apprentissage	– communiquer	26 %
	– par amour	12 %		– par amour	28 %
	– emploi, opportunité, voyage, réussite culture française	30 %		– emploi, occasion favorable, voyage, réussite culture française	38 %
	– langue diplomatique, internationale	20 %		– langue diplomatique, internationale	8 %

Pour ce qui est de leur choix pour le français, les raisons sont variées et toutes positives : la communication pour 38 % d'étudiants, les circonstances opportunes¹⁹, l'emploi, les voyages et la culture française ou mieux francophone pour 30 % d'étudiants et enfin 20 % parlent de la langue de la diplomatie.

Parlant de la communication, le choix des étudiants rejoint ceux des élèves interrogés dans l'étude qui porte sur le français langue seconde en milieu scolaire français, le projet CECA en France sous la direction de F. Davin, C. Félix et M.N. Roubaud (2011) :

« L'attrait pour la langue française, évoqué par les élèves interrogés, est un élément de motivation pour apprendre cette langue ; en revanche, les langues d'origines africaines des élèves sont bien présentes et librement pratiquées en famille et avec leurs pairs, en dehors de l'école » p.45.

Cet aspect des choses ne peut pas être négligé, car le français pour les étudiants angolais est une langue étrangère, et ne sert que durant le cours de langue. L'une des raisons est la présence de plusieurs langues véhiculaires comme le portugais et certaines langues nationales.

Quant aux étudiants de l'ISCED, ils justifient leur choix pour le FLE pour 26 % par la communication et 38 % par les opportunités ou emplois, la possibilité de voyager dans les pays francophones et surtout en France, la réussite dans la vie, la connaissance de la culture française, 28 % par amour ou par sa noblesse et 8 % parlent de la langue diplomatique et ouverture à l'international. Pour Henry Bordeaux²⁰ : « L'éducation n'est, en somme, que l'art de révéler à l'être humain le sens intime qui doit gouverner ses actes, préparer l'emploi de ses énergies et lui communiquer le goût et la force de vivre pleinement. »

Une fois de plus, les réponses des étudiants de ces deux institutions convergent presque dans la même direction, mais à différents niveaux. Nous retiendrons que pour beaucoup la communication est l'élément essentiel de l'apprentissage du FLE.

12. À votre avis quelle serait la méthode la plus bénéfique pour apprendre une langue ? L'oral, l'écrit.

FLUAN			ISCED/Luanda		
Dimension	Catégorie	Nombre	Dimension	Catégorie	Nombre
12. Méthode	– orale	32 %	12. Méthode	– orale	0 %
	– écrite	18 %		– écrite	0 %
	– les deux	32 %		– les deux	10 %
	– livres, vidéo et autres	14 %		– livres, vidéo et autres	69 %
	– aucune réponse	4 %		– aucune réponse	21 %

¹⁹ Très utilisé en portugais (oportunidade), ce qui signifie sa présence en français.

²⁰ <http://www.letudiant.fr/bac/conseils-methodo/toutes-les-citations-sur-l-art-et-la-culture-17493/les-citations-sur-leducation-lenseignement-19958.html>

Les étudiants de la FLUAN privilégient les deux méthodes l'oral et l'écrit, 32 %. Un autre groupe qui représente 32 % pense plus à l'oral qu'à l'écrit. 18 % pensent seulement à l'écrit, 14 % parlent plus de livres, vidéos et autres. Quant au restant qui représente 4 %, ils n'ont donné aucune réponse. Pourquoi justifient-ils ces choix ? Par difficulté ou facilité ?

Pour ce qui est de la méthode, 69 % d'étudiants de l'ISCED pensent aux nouvelles techniques d'apprentissage : avec les CD et vidéos, ce qui pourrait en effet les aider à mieux prononcer. 10 % privilégient l'oral et l'écrit. Et enfin, 21 % d'étudiants ne se sont pas positionnés.

2.3.11. La question de la technique

13. Comment vous y prenez-vous pour le cours d'expression orale ? (Pour parler la langue). – Laboratoire, alliance française, apprentissage personnel, je parle avec des amis, autres précisez)

FLUAN			ISCED/Luanda		
Dimension	Catégorie	Nombre	Dimension	Catégorie	Nombre
13. Technique	- apprentissage personnel	56 %	13. Technique	- apprentissage personnel	33 %
	- laboratoire	4 %		- laboratoire	0 %
	- Alliance française	12 %		- Alliance française	26 %
	- avec les amis	24 %		- avec les amis	33 %
	- les parents	4 %		- les parents	8 %

Plus de la moitié des étudiants de la FLUAN soient, 56 % affirment apprendre seul le FLE, 24 % étudiants apprennent avec les amis, 12 % à l'alliance française de Luanda, 4 % en laboratoire et 4 % avec des parents. 33 % d'étudiants de l'ISCED ont appris le FLE seul, 33 % avec les amis, 26 % à l'alliance française et 8 % avec les parents.

D'une manière générale les étudiants ont appris ou apprennent seuls le français, peut-être par manque de moyens pour le faire dans un centre ou ailleurs. Ceux qui apprennent avec les amis qui sont francophones ont peut-être ce même problème de moyens. L'alliance française de Luanda est l'une des institutions qui propose un enseignement de qualité pour ses étudiants avec des documents et moyens modernes, mais les frais à payer ne sont pas à la portée de tous. À cela s'ajoute le problème de distance, car l'alliance française est située au centre de la ville, alors que la plupart des étudiants habitent assez loin.

Cela nous amène à nous poser quelques questions : quand les étudiants doivent-ils apprendre le FLE ? Quel serait le meilleur lieu pour cet apprentissage ? Quel genre d'enseignant doivent-ils avoir ?

2.3.12. La question des acquis des compétences

14. Que maîtrisez-vous le plus facilement, l'oral ou l'écrit ? Lequel pose problème ? Expliquez.

FLUAN			ISCED		
Dimension	Catégorie	Nombre	Dimension	Catégorie	Nombre
14. Les acquis	– l'oral	16 %	14. Les acquis	– l'oral	33 %
	– l'écrit	50 %		– l'écrit	33 %
	– les deux	16 %		- les deux	26 %
	– aucune réponse	18 %		– aucune réponse	8 %

Parlant des acquis, 50 % étudiants de la FLUAN disent dominer plus l'écrit, 16 % dominent seulement l'oral et 16 % autres dominent les deux, 18 % d'étudiants ne se sont pas prononcés. Pour l'ISCED, 33 % dominent seulement l'oral ou l'écrit ; 26 % dominent les deux et 8 % n'ont donné aucune réponse.

2.3.13. La question de la progression

15. Pensez-vous faire des progrès en cours de français ?

- OUI.
- NON. Pourquoi ?

Que veut dire la progression ? L. Porcher (1974), dans son article « qui progresse vers quoi ? », parle de la progression pour six éléments centraux qui portent sur l'enseignant, sur l'apprenant, sur l'instrument éducatif, sur la matière à enseigner, sur la méthode et sur l'objectif à évaluer.

« Il s'agit d'une procédure d'enseignement aboutissant à la mise au point d'un parcours gradué d'apprentissage destiné à faire progresser un apprenant dans une discipline donnée. » J.P. Robert, (*Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, p.132).

Établir une progression en cours de langue suppose des choix (quels contenus à enseigner ?), un classement (comment ordonner ces contenus ?), des révisions (quel système adopter ?) et d'accepter l'idée que toute progression est par définition arbitraire. Pour le cas de notre thèse, nous avons opté pour l'approche communicative du fait qu'elle est d'ordre rationnel (quel acte de parole choisir ?), d'ordre linguistique (quelle grammaire enseigner ?), d'ordre culturel (quels éléments socioculturels retenir ?).

S. Borg (2001) construit la notion de la progression en DLE autour des éléments qui suivent et qui varient selon les contextes donnés tels présentés dans son graphique ci-dessous :

(S. Borg, 2001 p. 98)

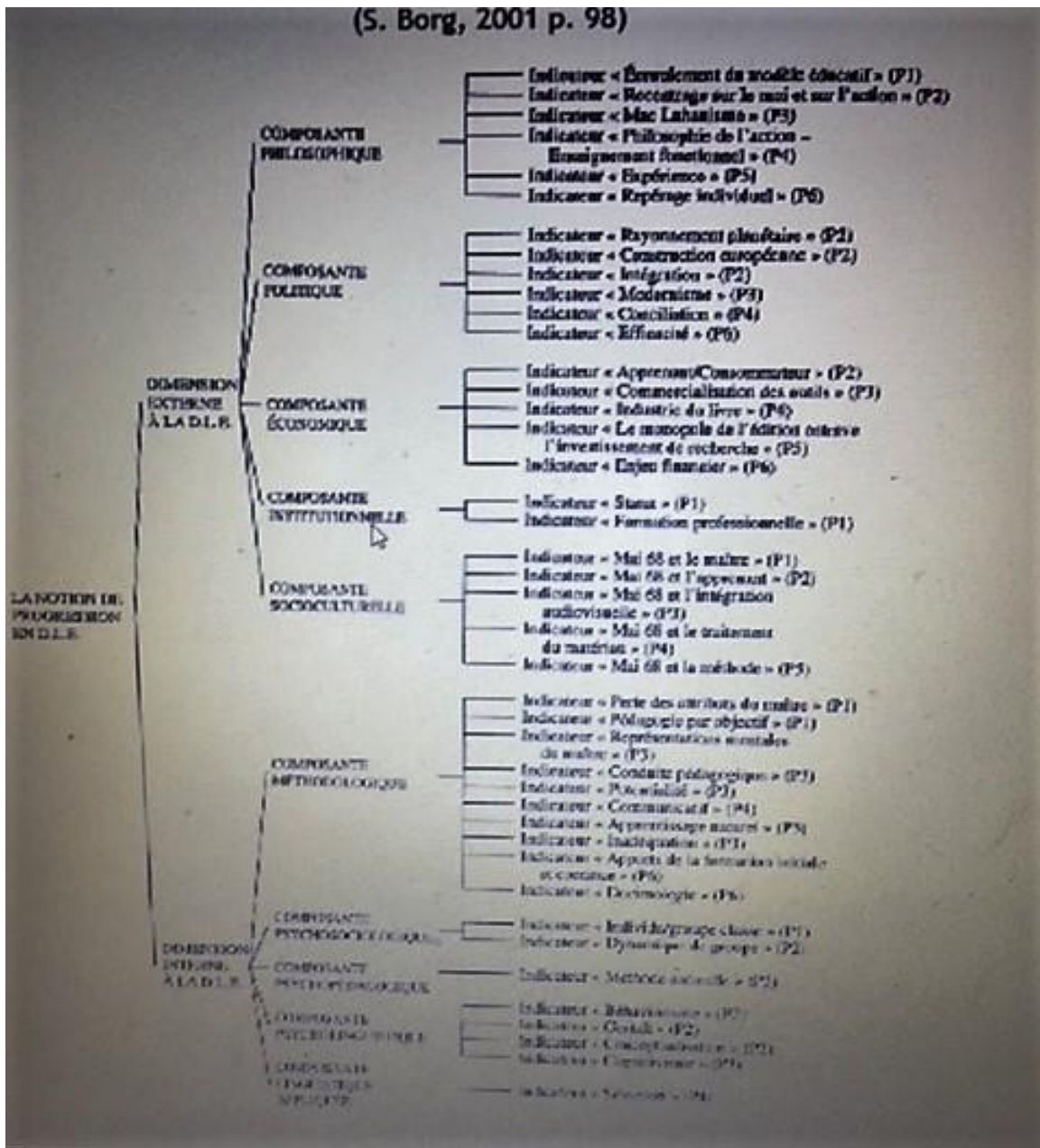


Schéma général de la construction du concept de progression en didactique de langue (S. Borg 2001, p.98)

Nous avons : la composante philosophique, composante politique, composante économique, composante institutionnelle, composante socioculturelle, composante méthodologique, composante psychosociologique, composante psychopédagogique, composante psycholinguistique et enfin composante linguistique appliquée (p.98). Chacune de ces composantes comprend divers indicateurs. Avec S. Borg, la notion de progression prend une dimension plus large que celle limitée jadis aux disciplines traditionnelles (linguistique, sociologie, etc.), et va jusqu'aux croisements de disciplines modernes (économie, philosophie de l'éducation, etc.)

FLUAN			ISCED/Luanda		
Dimension	Catégorie	Nombre	Dimension	Catégorie	Nombre
15. Progression	– oui – non – aucune réponse	88 % 0 % 12 %	15. Progression	– oui – non – aucune réponse	95 % 0 % 5 %

Pour 88 % des étudiants de la FLUAN, la progression en FLE est manifeste. Aucun étudiant n'a dit non, et 12 % n'ont donné aucune réponse. Pour l'ISCED, nous avons 94,8 % qui disent avoir progressé, aucune personne ne reconnaît le contraire et 5 % n'ont donné aucune réponse. Mais qu'en est-il de la réalité sur le terrain ? Comment comprendre que les mêmes étudiants, qui se plaignent d'avoir des problèmes de base, affirment avoir progressé en FLE ? Que veut dire progresser pour eux ?

Nous aurons quelques éléments des réponses dans les différentes analyses qui suivront dans la troisième partie.

2.4. Analyse comparative des questionnaires des professeurs de la FLUAN/ISCED (annexe 4)

2.4.1. Leur opinion sur les étudiants

14. Comment trouvez-vous le niveau de vos étudiants ? Expliquez votre réponse.

FLUAN			ISCED	
Dimension	Catégorie	Nombre	Catégorie	Nombre
2. Niveaux étudiants	– faible – très faible - 3 degrés	33 % 50 % 17 %	– insuffisant – raisonnable, normale, assez bonne – à 3 niveaux	29 % 57 % 14 %

En ce qui concerne la FLUAN, 33 % des professeurs, disent que le niveau est faible, 50 % disent qu'il est très faible et 17 % autres disent que le niveau est à 3 degrés. Pour ce qui est de l'ISCED, 57 % de professeurs parlent du bon niveau des étudiants, 29% disent qu'il est bon ou normal et 29 % qui parlent en termes d'insuffisance. Et 14 % parlent de 3 niveaux des étudiants.

En fait, un bon nombre des professeurs ont un problème avec le niveau des étudiants. Mais nous constatons que les enseignants de la FLUAN semblent avoir plus de problèmes avec le niveau des étudiants que ceux de l'ISCED. Cette façon de voir les choses, ne sous-entend-elle pas un problème de formation des professeurs ? Le professeur n'est-il pas celui qui relève le défi de la formation ?

2.4.2. La question des difficultés des professeurs

**12. Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'exercice de votre profession ?
Nommez-en trois.**

FLUAN			ISCED/Luanda	
Dimension	Catégorie	Nombre	Catégorie	Nombre
3. Difficulté	– pas de bibliothèque, manque des conditions matérielles	50%	– insuffisances d'heures	29 %
	– Insuffisances d'heures	33%	– manque des conditions, matérielles, distance	71 %
	– Plaintes des enseignants à l'égard de certains collègues ;	17%		

Les professeurs de la FLUAN s'expriment en ces termes en ce qui concerne les difficultés : 50 % parlent de la bibliothèque et du manque des conditions matérielles, 17 % des plaintes des enseignants à l'égard de certains collègues, 33 % de l'insuffisance d'heures.

Les difficultés des professeurs de l'ISCED sont plus exprimées en termes d'insuffisances d'heures de travail pour 29 % de professeurs, du manque des conditions matérielles et de la distance pour 71 % des professeurs.

Les problèmes présentés par les professeurs sont presque les mêmes en dehors de celui de l'irresponsabilité (dans le sens de la négligence) de certains collègues pour la FLUAN et la distance pour ceux de l'ISCED.

2.4.3. La question méthodologique

1. Comment enseignez-vous ?

– Méthode frontale, en interaction, avec des moyens modernes. Lesquels ?

Autres précisez.

FLUAN			ISCED/Luanda	
Dimension	Catégorie	Nombre	Catégorie	Nombre
4. Méthode	– interactive	67 %	– audiovisuelle	14 %
	– frontale	33 %	– communicative	57 %
			– interactive, frontale	29 %

67 % de professeurs de la FLUAN disent recourir à la méthode d'interaction et 33 % à la méthode frontale tandis que 57 % de professeurs de l'ISCED utilisent la méthode

communicative, 14 % les méthodes audiovisuelles, 29 % avec la méthode interactive et la méthode frontale.

Notre constat est que les professeurs de la FLUAN semblent avoir des problèmes d'ordre méthodologique, car ils semblent ne recourir qu'à deux méthodes : la méthode d'interaction qui est moderne et la méthode frontale qui est ancienne tandis que ceux de l'ISCED semblent avoir la connaissance des plusieurs méthodes d'enseignement du FLE.

Mais qu'en est-il au juste de la pratique en classe ? C'est seulement à partir de la séance d'enregistrement et d'analyse que nous pourrions répondre à cette question au chapitre 3.

2.4.4. La question du programme

13. Que pensez-vous du programme du français ?

FLUAN			ISCED	
Dimension	Catégorie	Nombre	Catégorie	Nombre
5. Programme	– Riche	17 %	– Bon	14 %
	– flexible	33 %	– flexible, abordable, acceptable, suffisant	57 %
	– à améliorer	50 %	– à améliorer	29 %

La moitié des professeurs de la FLUAN, 50 %, disent que le programme est à améliorer, 33 % pensent qu'il est flexible et 17 % disent qu'il est riche tandis que pour l'ISCED, 57 % disent qu'il flexible (abordable, acceptable, suffisant) et 29 % préconisent son amélioration et 14 % disent qu'il est bon.

Parlant du programme, nous dirons qu'il ne répond pas aux réalités angolaises, car il est l'héritage de la colonisation et presque tous souhaitent qu'il puisse être amélioré. Suite aux différents problèmes rencontrés, les professeurs proposent le changement sur plusieurs plans liés à l'éducation : formation, investissement, les conditions de travail et le travail collectif.

2.4.5. La question de l'ancienneté

2. Depuis combien d'années êtes-vous professeur de langue ?

FLUAN			ISCED	
Dimension	Catégorie	Nombre	Catégorie	Nombre
6. Ancienneté	0-5	17 %	0-5	0 %
	6-10	33 %	6-10	57 %
	11-16	17 %	11-16	29 %
	17-22	0 %	17-22	14 %
	23 et plus	33 %	23 et plus	0 %

Nous constatons que 33 % des professeurs de la FLUAN ont plus de 23 ans d'ancienneté, 17 % ont entre 6-10 ans d'ancienneté, 17 % ont entre 11-16 et enfin 17 % autre entre 0-5. Pour ceux de l'ISCED, 57 % ont entre 6-10, 29 % entre 11-16 et 14 % entre 17 et 22 ans d'ancienneté.

Ici, nous remarquons aussi le problème du manque d'expérience (33 % des professeurs de la FLUAN ont moins de 10 ans dans l'enseignement). Mais une question se pose. Ancienneté veut-il dire connaissance ? Expérience ? Capacité ? Nous le saurons avec la suite de la recherche.

2.4.6. La question du nombre d'heures/semaine

3. Combien d'heures de français avez-vous par semaine ?

FLUAN			ISCED	
Dimension	Catégorie	Nombre/6	Catégorie	Nombre/7
7. Nombre d'heures/semaine	0-6	17 %	0-6	14 %
	7-12	83 %	7-12	86 %
	13-19	0	13-19	0
	20 et plus	0	20 et plus	0

Presque tous les professeurs n'ont pas de problèmes de manque ou de surplus d'heures de travail par semaine soient 83 % pour les professeurs de la FLUAN et 86 % pour ceux de l'ISCED. Ils sont dans les normes c'est-à-dire effectuer entre 6 et 18 heures.

Il y a que 17 % de professeurs pour la FLUAN et 14 % pour l'ISCED qui ont 4 heures par semaine. Mais nous nous posons la question de savoir comment un enseignant peut travailler avec 4 heures/semaine et être un professeur à temps plein.

2.4.7. La question du matériel didactique

4. Trouvez-vous facilement des documents pour vos cours ?

- oui. Comment ?
- Non. Pourquoi ?

FLUAN			ISCED	
Dimension	Catégorie	Nombre	Catégorie	Nombre
8. Matériel didactique	Oui	100 %	Oui (personnel)	100 %
	Non	0%	Non	0 %

Les professeurs n'ont pas de problème de manque de matériel didactique, car chacun a sa petite bibliothèque à la maison. La plupart ont été à l'étranger pendant des années de formation (ceux-ci connaissent la réalité du pays) et ils ramènent toujours leur matériel. Il est à noter que le livre coûte très cher en Angola. Mais de quel genre de matériel didactique parlent-ils ? Des anciens livres ou des nouveaux ?

Notons aussi, le manque d'une bibliothèque riche et actualisée pour les deux institutions.

2.4.8. La question sur l'évaluation

9. Comment envisagez-vous l'évaluation ? À quoi sert-elle pour vous ?

FLUAN		ISCED		
Dimension	Catégorie	Nombre	Catégorie	Nombre
9. Rôle de l'évaluation	– évaluer les étudiants, contrôle, la note, mesurer le niveau d'assimilation	33 %	– évaluer, mesurer, contrôler	86 %
	– concilier la théorie à la pratique	67 %	– concilier la théorie à la pratique	14 %

Pour ce qui est de l'évaluation, 33 % de professeurs de la FLUAN disent qu'elle sert à évaluer les étudiants, à les noter ou encore à mesurer le niveau d'assimilation et 67 % disent qu'elle sert à concilier la théorie à la pratique. Et pour ceux de l'ISCED, 86 % disent qu'elle sert au contrôle, à mesurer et 14 % à concilier la pratique à la théorie.

À ce niveau les réponses sont les mêmes. Mais nous pouvons dire que l'évaluation est souvent source des conflits entre les professeurs et les étudiants en Angola.

2.4.9. La question du choix pour le FLE

10. Pourquoi enseignez-vous la langue ?

FLUAN			ISCED	
Dimension	Catégorie	Nombre	Catégorie	Nombre
10. Choix du français	– communiquer, ouverture, se former	67 %	– par passion, vocation	57 %
	– mieux encadrer l'étudiant, former	33 %	– aider les étudiants, la nation	43 %

Parmi les professeurs de la FLUAN, 67 % disent qu'ils ont fait le FLE afin de communiquer, pour se former, servir d'ouverture et 33 % disent que c'est pour mieux encadrer les étudiants. Pour les professeurs de l'ISCED, 57 % ont fait leur choix par vocation et 43 % pour aider la nation.

Pour ce qui est de leurs choix pour le français, ils pensent que la communication leur permet de s'ouvrir de plus en plus vers l'extérieur et enfin aider les étudiants, la nation tout entière.

2.4.10. La question sur les propositions

15. Que proposez-vous pour l'amélioration de la fonction de professeur de langue ?

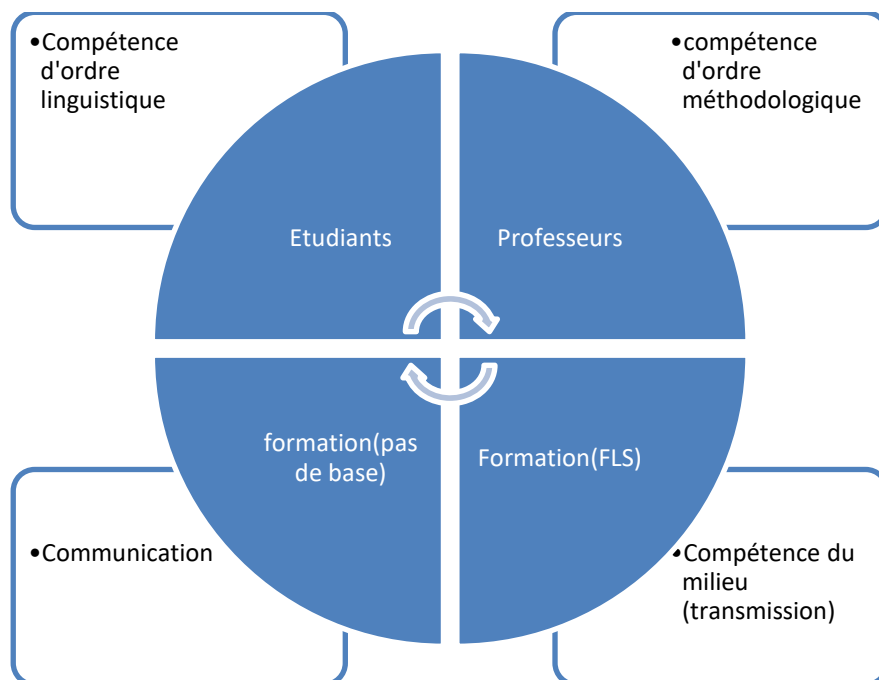
FLUAN			ISCED	
Dimension	Catégorie	Nombre	Catégorie	Nombre
11. Proposition	– formation, séminaire, moyens modernes, laboratoire, travail collectif	67 %	– une bibliothèque riche, investissement, améliorer les conditions de travail	71 %
	– conditions de travail, salaire	33 %	– moyen de transport pour les étudiants	29 %

Presque tous les professeurs de la FLUAN ont proposé à partir des problèmes rencontrés : 67 % la formation, les séminaires et autres. Et 33 % des professeurs ont proposé l'amélioration des conditions de travail et un bon salaire. Et enfin, ils n'oublient pas la difficulté liée aux conditions de travail qui doivent aussi être améliorées. À travers ces réponses d'enquête, ils semblent que les enseignants de la FLUAN soient conscients de leur difficulté pour enseigner le FLE. Ou peut-être est-ce façon de chercher à améliorer leurs connaissances ou se mettre à jour, afin de suivre le rythme de l'évolution de la didactique à travers le FLE.

Pour les professeurs de l'ISCED, 71 % demandent de l'investissement, une bibliothèque, l'amélioration des conditions de travail et 29 % plaident pour favoriser les moyens de transports des étudiants. À l'ISCED le problème est un peu différent de celui de la faculté de lettres qui n'a pas assez de professeurs qualifiés comme le démontrent les résultats de notre enquête.

De ce qui précède, nous dirons que les professeurs de deux institutions sont confrontés aux mêmes problèmes, mais à des degrés différents. Ceux de l'ISCED semblent avoir quelques avantages : la formation et les conditions de travail.

Voilà comment nous essayons de schématiser la situation dans l'ensemble deux institutions supérieures.



GRAPHIQUE 13 ILLUSTRATION GENERALE

Nous avons remarqué la présence d'un problème qui pourrait être à la base des différentes réponses et propositions formulées par les uns et les autres. Dans cette multitude de problèmes relevés, nous nous interrogeons, lequel choisir pour notre recherche. En fait, en tant qu'enseignant/chercheur, nous avons voulu focaliser notre action sur notre travail c'est-à-dire sur « l'activité enseignante ». Ce qui nous amène au troisième chapitre.

Synthèse du deuxième chapitre

Ce chapitre sur le cadre de l'observation a consisté à présenter les résultats de notre enquête exploratoire dans deux universités de la capitale angolaise sur l'enseignement du FLE et ont montré des différences.

Les enseignants de l'ISCED semblent plus aguerris que ceux de la FLUAN, car ils ont bénéficié des différents projets de formation et de stage, ce qui se répercute au niveau des étudiants. Loin de nous de mettre en valeur les différentes comparaisons, nous recherchons seulement des points sur lesquels nous appuyer pour aider à améliorer l'enseignement du FLE afin d'escompter de bons résultats.

Ainsi, nous allons vérifier les différentes réponses en notre possession à partir de l'expérimentation des vidéos transcrites et de l'analyse des autoconfrontations, des entretiens des uns et des autres afin essayer d'arriver à des propositions didactiques. C'est ce que nous ferons dans la troisième partie.

Chapitre 3 : Problématique, objectifs et hypothèse

Nous avons conçu cette idée de mener une recherche sur le FLE car nous avons rencontré des difficultés dans l'exercice de notre profession de professeur à la FLUAN. À cet effet, nous avons pensé entreprendre une étude scientifique qui pourrait nous aider à apporter des pistes, des solutions aux différents problèmes rencontrés. Mais bien avant cela, nous allons d'abord parler des constats.

3.1. Constats

Nous avons remarqué des problèmes liés à l'enseignement/apprentissage du FLE : d'une part, les problèmes auxquels les professeurs sont confrontés dans l'exercice de leur fonction et d'autre part ceux liés aux étudiants.

Problèmes liés aux professeurs :

La difficulté des professeurs d'enseigner le FLE ;

De parler une langue normée. (Ils servent de modèle)

D'élaborer un programme de FLE ;

D'encadrer les étudiants dans le cadre de recherche (rédiger un travail de fin de cycle ou mémoire) ;

De trouver la documentation sur le FLE ;

De faire de la recherche.

Problèmes liés aux étudiants :

Nous avons remarqué que les étudiants du département de langue et littérature française désormais DLLF et comme ceux des autres départements semblaient avoir des difficultés langagières ;

Le niveau hétérogène des étudiants du DLLF comme ceux des autres départements ;

Le désintéressement des étudiants pour le français comme langue d'apprentissage ;

Les effectifs très faibles des étudiants du DLLF par rapport à ceux des autres départements (suppressions des classes de nuit du DLLF par manque d'effectif) ;

Les difficultés langagières des étudiants (de parler une langue normée)

Ce constat nous a amené à nous poser une série de questions tant pour les professeurs que pour les étudiants.

Pour les professeurs :

Les professeurs du DLLF ont-ils été formés à enseigner le FLE ?

Où ont-ils étudié ?

Quelle documentation utilisent-ils ?

Quel programme suivent-ils ?

Suivent-ils souvent des stages ?

Ont-ils conscience des mauvais résultats des étudiants ?

Pour les étudiants :

Pourquoi les étudiants ont-ils des difficultés langagières ?

À quoi peut être due la difficulté langagière des étudiants ?

Pourquoi le désintéressement des étudiants pour le français ?

Pourquoi le niveau des étudiants est-il hétérogène ?

Pourquoi l'effectif du DLLF est-il inférieur par rapport aux départements ?

Qu'est-ce qui pourrait être à la base de toutes ses difficultés ?

Le portugais langue officielle du pays et le français langue étrangère sont des langues d'origines communes, c'est-à-dire proches.

Mais comment expliquer la difficulté langagière des étudiants ?

Comment les étudiants peuvent-ils terminer le cycle de licence avec des difficultés ?

De toutes ces interrogations nous est venue l'idée de chercher à connaître les raisons réelles de toutes ses difficultés et de préconiser des solutions pour minimiser cet état des choses.

Nous avons procédé dans le chapitre précédent à une enquête exploratoire dans deux universités de Luanda qui organisent le cours de français comme matière d'instruction et français comme langue d'enseignement pour confirmer ou infirmer notre problématique de départ qui porte sur les difficultés langagières.

3.2. Problématique

En fonction de nos lectures, de nos observations, de l'horaire des cours, des programmes et des résultats de notre enquête exploratoire, nous nous sommes interrogés sur les difficultés langagières des étudiants qui entraînent les mauvais résultats. Comme nous sommes enseignant/chercheur, nous pensons nécessaire de suivre la piste proposée par le CECRL qui concerne les enseignants du FLE. Que pouvons-nous faire pour changer cet état de choses ? C'est à partir de toutes ces questions que nous formulons notre problématique.

Nous construisons notre problématique autour des difficultés langagières des étudiants de FLE qui nous interpellent et à cet effet, nous avons fait le constat à partir de l'enquête exploratoire que les professeurs étaient en difficulté. Ainsi, nous nous sommes posé la question suivante : Comment pouvons-nous résoudre ce problème ? Cela nous a mené à notre question de recherche que nous formulons de la manière suivante :

Dans quelle mesure les difficultés langagières des étudiants seraient en lien avec les difficultés des enseignants peu formés pour enseigner le français langue étrangère.

Qui enseigne ? Comment enseigne-t-il ? Quelle est sa formation ?

À qui enseigne-t-il ? Quel programme utilise-t-il ?

Comment résoudre ce problème ?

3.3. Objectifs de la thèse

Cette thèse a pour objectif général d'analyser les difficultés de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte angolais.

Nous partons de cet objectif général pour identifier un certain nombre d'objectifs spécifiques :

- Étudier les difficultés langagières sur différents plans linguistiques à savoir : phonétique/phonologique, syntaxique, sémantique, pragmatique, orthographique...
- Améliorer les pratiques langagières des étudiants/professeurs ;
- Appréhender les éléments essentiels à la maîtrise du FLE par les enseignants ainsi que les étudiants ;
- Aider les professeurs à développer les meilleurs gestes professionnels et aux étudiants des postures conséquentes ;
- Se servir des méthodes adéquates pour atteindre les objectifs d'enseignement/apprentissage du FLE ;
- Comprendre en quoi consistent les difficultés des professeurs pour enseigner le FLE et celles des étudiants pour l'apprendre ;
- Se servir du CECRL comme outil pour élaborer une théorie qui s'adapte aux réalités du pays ;
- Proposer des pistes au niveau A1 et A2, B1 vers B2, afin d'aider les professeurs à améliorer leurs compétences, professionnelles, et aux étudiants de s'approprier le FLE.

3.4. Hypothèse

Nous faisons l'hypothèse que la mise en place d'une formation transposée du CECRL permettrait aux enseignants (professeurs) d'améliorer leurs compétences professionnelles et aux étudiants de mieux s'approprier le FLE

Synthèse du troisième chapitre

Le chapitre troisième nous présente quelques questions qui nous ont poussé à faire les différents constats pour arriver à la problématique, à l'objet et l'hypothèse de notre recherche. Ces questions ont porté sur les professeurs et sur les étudiants parce qu'ils partagent tous le même terrain, et surtout que les difficultés des uns entraînent celles des autres. Ainsi, la thèse vise l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte angolais.

Conclusion de la première partie

Le premier chapitre nous a permis dans un premier temps de situer l'Angola d'un point de vue géographique, politique, administratif et linguistique. Le constat est que l'Angola ne fait pas exception par rapport à la plupart des pays africains qui sont multilingues. Ainsi, une grande partie est occupée par les langues bantoues et une minorité par les langues non bantoues ; le portugais ne joue pas seulement le rôle d'une langue véhiculaire, mais surtout celui d'unificateur dans un pays meurtri par la guerre.

Dans un deuxième temps, nous avons étudié le système éducatif angolais de l'école primaire à l'université. L'évolution du français en Angola a attiré notre attention par les différents parcours du FLE, par les stages et formations en français et par l'organisation de l'enseignement supérieur en Angola.

Et quant au **deuxième chapitre**, il a porté sur l'observation du cadre de la recherche : nous nous sommes interrogés sur le choix du terrain, la manière dont fonctionnent la FLUAN et l'ISCED, l'intérêt du sujet et de l'enquête sociolinguistique. Nous avons analysé l'enquête exploratoire concernant les enseignants et les étudiants et nous avons découvert des pistes pour l'enseignement du FLE en Angola.

Avec cette enquête exploratoire, nous sommes arrivés au constat selon lequel les professeurs étaient en difficulté ; ce qui nous a amené à nous poser la question, dans le **troisième chapitre**, de savoir dans quelle mesure les difficultés langagières des étudiants seraient en lien avec les difficultés des enseignants peu formés pour enseigner le français langue étrangère.

La partie théorique qui suivra nous apportera des éléments de compréhension du problème.

**DEUXIÈME PARTIE : STATUT DES LANGUES,
CONCEPTS DE BASE**

INTRODUCTION

Dans la deuxième partie de notre recherche, nous allons présenter dans un premier temps, le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001) et la perspective actionnelle comme proposition méthodologique de notre recherche. Nous présenterons les grandes lignes des trois composantes sur lesquelles repose le CECRL à savoir : la composante linguistique, la composante pragmatique et la composante sociolinguistique. Nous verrons les différentes notions qui sont liées directement à ces trois composantes pour nous apporter des éléments de réponse pour bien mener notre recherche. En fait, c'est sur la base de ces éléments théoriques que se fixera la pratique qui interviendra dans la troisième partie.

La linguistique en nous appuyant sur F. Saussure (1916) avec les différents domaines nous permet de travailler sur l'enseignement du FLE (la langue) et les usages en contexte lusophone dans les universités angolaises.

La didactique issue des travaux de J.P. Cuq (2002), J.F. Halté (1992) nous aidera à étudier les différentes interactions possibles d'enseignement/apprentissage entre le savoir, le professeur et l'étudiant qui est le centre d'intérêt dans le contexte plurilingue avec D. Coste, B. Moore & G. Zarate (1997).

L'approche communicative E. Bérard, (1999) nous mènera vers la notion de compétence à développer.

L'action conjointe avec G. Sensevy & A. Mercier (2007) et les gestes professionnels de D. Bucheton & Y. Soulé (1999) nous aideront à étoffer notre cadre pour une analyse des pratiques de classes dans les deux universités de la capitale angolaise.

Chapitre 1. Le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECRL) et la perspective actionnelle comme proposition méthodologique

Publié en 2001, le cadre est un outil essentiel pour la création d'un espace éducatif européen dans le domaine des langues vivantes. Il vise ainsi la transparence et la comparaison des dispositifs d'enseignement et des qualifications des langues.

Le CECRL constitue l'hypothèse de notre travail dans ce sens qu'il pourra servir de modèle de base pour les enseignants du FLE qui semblent avoir des difficultés pour enseigner.

En fait, il constitue, une innovation qui vise à établir des échelles de niveaux afin de décrire de manière claire les compétences atteintes ou à atteindre, de définir les différents niveaux de référence à partir d'une base commune et d'élaborer un système d'(auto) évaluation des compétences. En d'autres termes, le CECRL présente une nouvelle vision des objectifs et méthodes d'enseignement, à partir d'une base identique à laquelle les différents acteurs pourront se référer.

Le Cadre européen, grâce aux descripteurs de compétences qu'il présente pour chaque niveau d'A1 à C2, permet d'asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue. Mais en ce qui nous concerne, nous allons nous occuper du niveau A1 (élémentaire) au B2 (seuil) qui correspondent au niveau hétérogène que nous avons dans nos classes de FLE (1^o année DLLF, deuxième DLLP/Lmod et 3^o DLLAfr).

À cet effet, les enseignants des universités angolaises pourront organiser leur enseignement à l'écoute, à la compréhension, à l'oral, à la lecture, au dialogue, autour de certaines activités pour mobiliser les apprenants sur la base de leurs pré-requis dans le domaine de la langue afin de s'ouvrir à la société. Trois composantes s'avèrent importantes pour l'apprenant :

- La composante linguistique : lexique-syntaxe et phonologie, mais également les processus langagiers qui permettent la mémorisation et le rappel des items langagiers. Ces éléments sont influencés par les cultures éducatives, qui ont présidé à leur mise en place.
- La composante pragmatique : est le fait de connaître les structures et articulations sémantiques des discours et messages (organiser, adapter, structurer le discours). Prenons l'exemple de la capacité d'agir dans la langue étrangère, même avec les erreurs. Les étudiants apprendront en premier lieu à faire passer un message, à se faire comprendre, même si la correction n'est pas toujours présente, et encore moins la qualité sociolinguistique.
- La composante sociolinguistique : capacité à adapter le registre de langue, en fonction du contexte, car la langue est un phénomène social. Par exemple, expliquer aux étudiants qui parlent une langue donnée que celle-ci est soumise aux contraintes du contexte ou du milieu.

Ainsi, communiquer c'est mettre en valeur le code acquis à travers les différentes compétences.

Mais, pour P. Martinez (2004), C. Ollivier & C. Puren (2011), il semble que la mission du CECRL, autrefois basée sur l'intervention, sur l'évaluation qui indiquait les niveaux de références et des descripteurs de compétence (être capable de...) soit largement dépassée. La peur réside dans ce sens que le CECRL ne devienne pas une norme au lieu de rester une référence. Pour S. Chankran²¹, le CECRL ne concerne que le monde occidental.

À cet effet, P. Martinez (2004), le CECRL (2001) proposent une perspective actionnelle qui se base sur les tâches à accomplir, vise un agir à « un agir ensemble » (des partenaires, de la classe...) avec des résultats observables le tout lié à un projet de partage. Nous nous appuyons sur la définition de J.P. Narcy-Combes (2005) qui écrit : « qu'une tâche est une activité cohérente et organisée (afin d'assurer un repérage efficace), interactive ou non, où il y a gestion du sens, lien avec le monde réel, objectif précis, et où le résultat pragmatique prime sur la performance langagière. Cette activité assure le déclenchement des processus d'apprentissage, et permet une évaluation ou une information critique personnalisée » (p.167). C'est de cette façon que les enseignants de nos deux institutions pourront entrevoir les choses. Adapter le cadre aux réalités du terrain tout en s'appuyant plus sur le résultat pragmatique, par rapport à la performance langagière.

Cela veut dire que les enseignants essayeront d'adapter leurs activités par rapport aux réalités du milieu. L'approche actionnelle possède plus de dynamisme que l'approche communicative dans ce sens qu'elle permet l'intégration d'une communication vivante, un agir avec l'autre. En fait, il est question de donner la place à la communication entre les apprenants ainsi qu'entre les apprenants et le monde extérieur à leur milieu scolaire. À ce niveau, l'apprenant est au centre de l'intérêt et l'enseignant, un accompagnateur.

Comme les rédacteurs n'ont pas fini de dégager toutes les implications, et considérant la place accordée aux apprenants dans l'espace et le temps comme des acteurs à part entière, C. Puren²² propose à la place de la perspective actionnelle le terme « perspective de l'agir social ».

En fonction de ce qui est dit, nous pensons que les enseignants de nos deux institutions peuvent entrevoir les choses selon une vision d'agir ensemble comme des partenaires de la classe : adapter le cadre aux réalités du terrain tout en s'appuyant plus sur une perspective actionnelle. Partant de la problématique de notre recherche qui porte sur la difficulté des enseignants pour enseigner le FLE, et sur la base du CECRL, nous pensons qu'il serait nécessaire de recourir à la linguistique qui constitue l'un de fondements de l'enseignement/apprentissage d'une langue.

²¹ Ibidem

²² C. Puren (2008)

Synthèse du premier chapitre

Ce premier chapitre nous présente l'apport du CECRL où l'enseignant du FLE se voit doté d'un instrument méthodologique de base commune pour l'élaboration de programmes des langues, de référentiels, d'évaluations et autres, sans oublier les différents niveaux de compétences pour mesurer l'état d'avancement de l'apprenant. Pour notre part, le CECRL constitue un outil dont nous allons nous servir en l'adaptant aux réalités du milieu.

Chapitre 2. L'apport de la linguistique

Le problème lié à l'apprentissage de la langue ou mieux encore des langues se pose aujourd'hui avec beaucoup plus d'acuité que cela l'a été il y a des années. La mondialisation et tous ses corollaires nous y obligent, nous y mènent au jour le jour. Ainsi, la connaissance ou l'apprentissage d'une ou plusieurs langues devient impératif pour bien des gens.

Avec l'avènement de la linguistique, comme sciences du langage, l'enseignement des langues étrangères venait de recevoir un allié de poids. Comme le disent J. Peytard & S. Moirand (1992, p.83), c'est assez comparable aux rapports entre la santé et les sciences médicales ou entre la gestion et les sciences économiques et sociales.

Comment la maîtrise du FLE peut-elle contribuer à l'amélioration de l'enseignement dans les universités angolaises ?

On ne peut répondre à ces questions sans faire appel aux différentes notions de la linguistique, du langage, de la langue, et de la parole. Ces trois concepts sont en étroite relation et interagissent d'une manière ou d'une autre, car l'enseignement/apprentissage se fait à base du langage articulé, au moyen de la langue et de la parole. Nous dirons que la maîtrise de ces notions peut aider les professeurs à améliorer leur pratique et permettre l'appropriation par les étudiants.

2.1. La linguistique

2.1.1. Introduction

La linguistique est l'étude du système de règles intériorisé par tous les locuteurs d'une communauté linguistique ; la linguistique a pour objet la description des langues naturelles tant dans leur diversité géographique (multiplicité du monde) que pour les changements qu'elles manifestent au cours de l'histoire. Et elle s'occupe des relations internes au système de la langue I. Choi-Jonin & M. Delhay, (1998, p.7).

Comme la plupart des sciences, la linguistique comprend deux versants : l'une théorique et l'autre pratique.

Dans le cadre de notre recherche, nous allons recourir à la seconde qu'on appelle linguistique appliquée, car elle s'occupe entre autres de l'enseignement/apprentissage des langues comme c'est le cas du français langue étrangère.

La linguistique se distingue de la grammaire traditionnelle dans ce sens que cette dernière se base sur la norme, cela veut dire sur les règles instituées tandis que la linguistique s'occupe d'une grammaire descriptive qui cherche à mettre en valeur les règles de la compétence d'une personne qui parle une langue.

2.1.2. Langage, langue, parole

2.1.2.1. Langage

Le langage est « la capacité, spécifique à l'espèce humaine, de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux (ou langue) qui met en jeu une technique corporelle, complexe et qui suppose l'existence d'une fonction symbolique, et de centres corticaux génétiquement spécialisés » *Dictionnaire linguistique Larousse*, (1994, p.266). En d'autres termes, nous dirons que le langage est l'ensemble des signes qui servent à la communication. En quoi, le langage peut-il aider les enseignants des universités angolaises ? N'est-ce pas à travers une bonne utilisation de ses différentes fonctions ? Nous citerons, la communication en classe (la fonction métalinguistique quand le message est centré sur le langage) qui favorise l'expression orale à travers les activités ainsi qu'une bonne structure langagière.

2.1.2.2. La langue

Au sens le plus courant, la langue est un instrument de communication, un système des signes vocaux spécifiques aux membres d'une communauté, nous dit le *Dictionnaire Linguistique Larousse* (1994, p.266). La langue est un outil qui sert à communiquer et appartient un groupe ou communauté spécifique. La langue nécessite un apprentissage et son acquisition se fait avec le temps. Chaque langue possède un système complexe qui comprend le lexique, les règles (grammaire...).

C'est dans ce sens que la fonction de communication de la langue devient importante pour notre recherche, car elle sollicite l'enseignement et l'apprentissage dans une école ou université et dans une salle de classe. Cela nous amène à considérer deux fonctions distinctes : la fonction liée à l'enseignement et celle liée à l'apprentissage. La première nous rapproche du professeur dans le sens de la transmission et la seconde nous rapproche de l'étudiant dans le sens de l'appropriation.

Comment enseigner la langue ? Comment apprendre la langue ? Dans quelle mesure ces deux concepts peuvent-ils être bénéfiques pour les enseignants de FLE des universités angolaises ? Nous essayerons de répondre au fur et à mesure dans la suite de notre recherche à travers d'autres concepts complémentaires. Nous commencerons par les divers types de langues en fonction de leur point de vue et de leur usage et leur situation au regard des différentes communautés linguistiques.

2.1.2.2.1. LANGUE MATERNELLE OU LANGUE PREMIERE

La langue première d'un individu est définie par P. Martinez (2014) comme : « celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage » (p.20). Nous pouvons dire que la langue première est celle que l'on parle dès la première enfance et peut ne pas être celle des parents indépendamment des circonstances. Prenons l'exemple des enfants nés dans des centres pour réfugiés de guerre, leurs langues dépendront du milieu dans lequel ils sont nés et pour ceux dont les parents sont « déportés », ils seront contraints de parler la langue du maître.

J.P. Cuq (1991) aborde cette notion lorsqu'il souligne, que « la première langue qui s'impose à chacun est couramment appelée langue maternelle » et il poursuit en disant que la langue

maternelle est celle qui est acquise lors de la première socialisation et bénéficie de l'appui des institutions scolaires ; elle définit d'une façon prioritaire pour un individu son appartenance à un groupe humain à laquelle il se réfère plus consciemment lors de tout autre apprentissage linguistique.

En parlant de la langue maternelle, il peut aussi bien sûr s'agir de langue nationale, de langue officielle, de langue vernaculaire, de langue véhiculaire ou communautaire²³. Partant de toutes ces définitions, nous dirons que pour la plupart des Angolais (en dehors de ceux qui habitent la capitale et certaines grandes villes) parlent en langue maternelle à la maison. En fait, la langue maternelle se comprend en fonction des circonstances et de la réalité du milieu.

Les langues les plus usitées sont le kimbundu, l'umbundu, le kikongo, le tchokwe, pour ne parler que de ses quatre langues nationales les plus parlées.

Cependant, pour certaines raisons citées ci-dessus comme la guerre (27 ans), cela a provoqué l'exode de bien des gens de leur milieu d'origine vers les centres urbains. Et ceux-là ont pour langue maternelle le portugais.

2.1.2.2.2. LANGUE ETRANGERE

La notion de la langue étrangère s'explique en fonction de la langue maternelle. À propos de la langue étrangère, L. Dabène, (1994) distingue trois degrés de xénité²⁴ (ou étrangère).

- La distance matérielle, géographique (par exemple le japonais par rapport au français), généralement révélée par l'exotisme des représentations qu'on se fait de ce type de langue ;
- La distance culturelle, rendant plus ou moins facilement décodable les pratiques culturelles des étrangers et cela indépendamment de la distance géographique : deux langues proches géographiquement peuvent se référer à des cultures totalement étrangères l'une de l'autre ;
- La distance linguistique, mesurable par exemple entre les familles de langues (par exemple : langues romanes/langues slaves). En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue.

En fait, ces trois types de distance définissent la langue maternelle et doivent être prises en considération par les différents acteurs. Nous avons la distance physique qui les sépare, la différence d'usage culturel d'une langue à l'autre (chaque langue exprime sa propre culture), le lien ou la relation entre deux langues en fonction de leur famille (linguistique).

Pour, W. Klein²⁵ (1989) : « *la langue étrangère serait une langue apprise en dehors de son aire d'usage habituelle en général, en classe de langue et qui n'est pas parlée en concurrence avec la langue maternelle pour les communications quotidiennes* » (p. 33). Partant de cette définition nous pouvons dire que W. Klein (ibid) met l'accent sur l'apprentissage de la langue

²³<http://ripostelaique.com/Langue-nationale-langue-officielle.html>, du 19/04/2017.

²⁴Xénité signifie l'ensemble des signes d'altérité, physiques ou socioculturels, dont l'interprétation fait percevoir un sujet comme étranger JP. Cuq , (2002).

²⁵Cité par Martinez, *La didactique des langues étrangères*. Que sais-je ? PUF, 2014.

étrangère loin de son milieu d'origine et plus précisément dans un « contexte d'apprentissage en classe ». Ici intervient alors le problème des normes de la langue.

Une langue étrangère se définit de deux manières : d'une part par rapport à l'apprenant pour qui elle n'est pas une langue d'origine et d'autre part par rapport à son statut scolaire : elle est apprise, mais n'est pas l'outil d'apprentissage des autres disciplines. Ainsi, les langues étrangères comme le français, l'anglais, l'espagnol, le russe, etc. se distinguent du portugais pour les apprenants en Angola.

Nous dirons que la langue française n'est pas une langue d'origine pour les apprenants angolais, mais plutôt une langue apprise par son statut scolaire. Elle n'est pas l'outil d'apprentissage des autres disciplines, à l'exception du département de français de la FLUAN et les départements des lettres modernes (option français) des ISCED, dans quelques provinces du pays où le français a le statut de langue d'enseignement et non de matière scolaire. On ne peut pas aussi négliger l'apprentissage du français au niveau de l'enseignement primaire et secondaire où nous avons une dizaine d'écoles qui délivre des enseignements en français dans la capitale angolaise.

Bien que parlé par un bon nombre de gens²⁶, le français a perdu sa première place comme langue étrangère en Angola pour certaines raisons qui relèvent davantage du politique et du social que du scientifique.

Et enfin, notre travail sur le terrain nous permet de nous rendre compte des difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés pour enseigner le FLE et de voir comment, à partir du CECRL ils peuvent améliorer leurs compétences professionnelles et aux étudiants de mieux s'approprier le FLE.

2.1.2.2.3. LANGUE SECONDE

Pour P. Martinez (2014), la langue seconde est « celle que tout individu aura apprise ensuite, par exemple à l'école et non plus dans le milieu proche où il a été élevé ». (p.20).

C'est aussi cette acception que retiennent les études menées sur l'apprentissage de la langue W. Klein, (1989). La langue seconde poursuit P. Martinez (2014) prend aussi le sens du collectif en impliquant une position particulière de cette langue, officiellement ou de manière tacite. M. Verdelhan-Bourgade (2007) met l'accent sur la lexie française langue seconde qui décrit des réalités différentes par rapport au Canada où elle recouvre indistinctement les problèmes de langue étrangère et ceux de la langue seconde. (p.12).

J.P Cuq & I. Gruca (2002), Z. Chartrand & M.C. Paret (2008) abondent dans le même sens et font référence aux statuts, à l'appropriation, à l'authenticité dans la pratique par la communauté.

Ainsi, la langue seconde est celle qui est reconnue par l'État et d'usage sur le plan administratif, éducatif et social. Elle joue aussi le rôle de la langue véhiculaire.

²⁶Le français est plus parlé dans les zones limitrophes avec la RDC et le Congo Brazzaville avec qui il partage la frontière, par les regressados (les revenants) ayant vécu en RDC et qui sont considérés comme des traîtres ainsi que la population de certains quartiers de Luanda.

À la lumière des différentes définitions ci-dessus, nous pouvons dire que la langue seconde est aussi une langue officielle qui a un statut reconnu par l'État et par la constitution. Pour l'Angola, l'article 19 de la constitution de 2010 ²⁷ stipule que « la langue officielle de la République d'Angola est le portugais ».

Ainsi, le portugais est langue seconde et langue officielle pour l'Angola, ce qui facilite la communication et sert d'outil pour le bilinguisme. Rappelons que l'Angola comporte plus ou moins une quarantaine de langues.²⁸

Et pour faciliter la compréhension dans cette mosaïque « de variation de langue », il serait mieux de recourir à la langue seconde ; elle aussi est un élément important pour le futur de l'apprenant dans ce sens qu'elle lui permet la scolarisation et le travail ; c'est une langue d'intégration après la langue maternelle dans son milieu.

2.1.2.2.4. LANGUE VEHICULAIRE

Pour J.P. Cuq (2003) :

« La langue véhiculaire est une langue qui dépasse le cadre de vie d'une communauté linguistique et qui répond à un besoin social d'intercommunication entre groupes éventuellement dotés de vernaculaires spécifiques. L'espagnol, l'anglais, le français, le créole dans les Caraïbes ou le wolof au Sénégal jouent le rôle de langue véhiculaire. » (p.153).

De cette définition, nous dirons que le lingala est une langue véhiculaire pour l'Afrique. En ce qui concerne l'Angola, le lingala y est sensiblement représenté et prend de plus en plus d'essor pour certaines raisons : langue du commerce entre les deux Congo (Congo Kinshasa et Congo Brazzaville), langue culturelle liée à la musique en Angola.

Ainsi, le lingala est plus parlé par les anciens réfugiés dans les deux Congo, les immigrés des deux Congo, les provinces voisines de la RDC, la police au niveau des frontières liées à la RDC. Notons la présence d'une frontière terrestre internationale discontinue longue de 2 511 kilomètres qui distinguent le territoire de l'Angola et celui de la République démocratique du Congo en Afrique centrale.

Il est à noter que le lingala est aussi assez parlé à Luanda, capitale de l'Angola par un grand nombre des gens influencés par les anciens réfugiés. Nous avons des quartiers entiers qui parlent lingala (Mabord, Petrangole, Palanca...).

Nous avons même une émission radiophonique en lingala qui passe quotidiennement la nuit. Selon une étude présentée par M. Aida²⁹, travaux, de fin de cours, de la licence (2011), le

²⁷Pour le cas de l'Angola, le portugais était une langue officielle de fait, sans aucune valeur juridique. Il a fallu attendre en 2010 pour voir apparaître un article dans la constitution sur la langue officielle du pays.

²⁸[Http://www.muturzikin.com/cartesafrique/2.htm](http://www.muturzikin.com/cartesafrique/2.htm), du 03/02/2016.

²⁹Aida Matondo dans son travail de fin de cours ou cycle (TFC) : *Le français parlé à Luanda*, mai 2011. Dans ce travail Aida a ciblé les communes où l'on parle plus le français, ce qui équivaut aussi au lingala. Le lingala est parlé par les anciens réfugiés de la RDC et de Brazzaville qui ont influencé les voisins et les autres personnes qui n'ont jamais été dans les deux Congo. Mais c'est aussi parce que le lingala est une langue du commerce, de la musique, et qu'il y a la présence d'une longue frontière qui sépare les deux pays.

lingala serait la deuxième langue la plus parlée en Angola après le portugais qui a plus de locuteurs que toutes les autres langues nationales angolaises.

En tout état de cause, le portugais reste d'une manière générale, la langue véhiculaire du pays, Vu la situation de guerre qu'a connu le pays pendant 27 ans, le portugais est une langue « d'unité nationale angolaise ».

2.1.2.2.5. LANGUE VERNACULAIRE

J.P. Cuq (2003) et P. Martinez (2014) parlent de la langue vernaculaire en termes de variété de langue utilisée au foyer familial, à la maison. De ce fait, nous dirons que la langue vernaculaire est un peu limitée, elle est propre à une communauté et concerne un milieu restreint ou local comme le village, la famille.

À cet effet à l'exemple de l'Angola, nous trouvons des langues ou variations des langues parlées à la maison, c'est le cas du kisolongo (une variante du kikongo parlé à Soyo), l'ibinda une variante du kikongo parlé à Cabinda ; l'oxidonga (une variante de l'oxikuanyama) parlé à Cunene.

2.1.2.2.6. LANGUE ADDITIONNELLE

On appelle langue additionnelle, toutes langues selon l'IB (Baccalauréat International) qui ne sont pas langues d'instruction de l'école F. Davis & R. Fisk, (2006). En d'autres termes, la langue additionnelle n'est pas une langue d'enseignement ; elle n'est pas nécessairement aussi la langue seconde de l'apprenant. En fait, la langue additionnelle est ce qu'on appelle chez les francophones « langue étrangère ».

La réussite en langue additionnelle implique le degré de la motivation et de l'engagement de la part de l'apprenant.

2.1.2.2.7. LANGUE D'ENSEIGNEMENT OU DE SCOLARISATION

C'est la langue qui est apprise et consacrée à l'école et par l'école. L'école véhicule une langue que l'enfant doit obligatoirement pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve, que cette langue soit sa langue maternelle ou pas. J.P. Cuq (2003).

En fait, la langue d'enseignement ou de scolarisation ouvre les chemins de la communication à la personne qui la maîtrise et lui donne accès à tous les autres champs de la connaissance et des savoirs, de la culture et du monde du travail.

Parlant de la langue, l'article 9 de la loi fondamentale sur le système d'éducation angolais prescrit l'emploi du portugais dans l'enseignement³⁰ :

1) *L'enseignement dans les écoles est transmis en portugais.*

Le portugais demeure d'une manière générale la langue de l'école ou du système scolaire à travers lequel on transmet les savoirs et la connaissance du mode aux apprenants.

³⁰<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/Angola.htm>, du 21/04/2017.

2.1.2.2.8. LANGUE NATIONALE

C'est une langue qui n'est pas officielle et qui véhicule des valeurs nationales, d'ordre culturel. Les langues nationales africaines ont généralement fait l'objet d'une reconnaissance officielle par décrets relatifs à leur transcription et à leur orthographe par exemple, sans avoir le caractère de langues officielles (statut réservé au français en Afrique francophone). Toutes les langues africaines n'ont pas encore le statut de langues nationales et très peu sont enseignées à l'école. J.P. Cuq (2003).

C'est la langue de la nation ou du peuple, c'est-à-dire reconnue comme langue nationale, par les États, mais aussi dans certains cas par les autorités ou représentants de communautés s'estimant colonisés par d'autres nations. La langue nationale a pour vocation par son utilisation hégémonique dans le pays de souder l'unité nationale ou par l'extension de son utilisation, parmi ceux qui sont considérés comme les membres de la nation (et qui ont la volonté d'en être) de participer à souder l'unité nationale. Elle en est ainsi l'élément primordial constitutif de l'identité nationale³¹.

La langue nationale peut ainsi avoir des origines différentes, selon la même source :

- 1) Elle peut être issue d'un dialecte parlé (et écrit) dans un territoire géographique donné, lequel s'est forgé historiquement par divers processus, et qui par volonté politique se développe dans une aire étatique puis consentie par l'ensemble de ceux qui constituent la nation. C'est le cas du français, de l'italien et du mandarin, pour ne citer qu'eux, ou qui regroupe des communautés partagées par des frontières de plusieurs États colonisateurs (cas du kurde) ;
- 2) Peut être « élaboré » (c'est à dire fabriquée) par l'élite politique et intellectuelle d'une nation étatique à partir de plusieurs dialectes parlés dans le pays (cas du norvégien), ou à partir d'une langue véhiculaire utilisée dans le pays pour les communications commerciales sans être une des langues maternelles ou vernaculaires (cas de l'indonésien construit à partir du malais usité comme langue véhiculaire de la région) ;
- 3) Elle peut être, l'œuvre de l'élite politique et intellectuelle d'une nation, qui se constitue, à partir d'une langue ancienne qui n'est plus usitée (cas de l'hébreu moderne).

En fonction de ces définitions, nous pouvons dire que l'Angola comprend 8 langues nationales qui représentent les différentes zones linguistiques. Ces langues sont en phase expérimentale dans certaines écoles pilotes du pays. Quelques écoles secondaires de la capitale ont dans leur programme quelques heures consacrées aux langues nationales. La faculté de lettres de l'université Agostinho Neto comprend en son sein un département qui s'occupe des langues angolaises. La presse audiovisuelle comprend aussi tout un programme réservé aux langues nationales non seulement au niveau de la capitale, mais au niveau de chaque chef-lieu des provinces. Retenons aussi que les 8 langues ne jouissent pas de la même représentativité. Quatre seulement d'entre elles comprennent un grand nombre des locuteurs.

³¹<http://ripostelaique.com/Langue-nationale-langue-officielle.html>, du 19/04/2017.

2.1.2.3. *La parole*

C'est F. de Saussure qui a apporté une distinction entre la langue et la parole. Pour lui « la parole est un phénomène physique et concret qui peut être analysé soit directement, à l'aide de l'oreille humaine, soit grâce à des méthodes et à des instruments analogues à ceux qu'on utilise en sciences physiques » Dictionnaire Linguistique Larousse, (1994, p.347).

Ainsi, la parole est (...) un acte individuel de volonté et d'intelligence, dans lequel il convient de distinguer : 1° les combinaisons par lesquelles le sujet parlant utilise le code de la langue en vue d'exprimer sa pensée personnelle ; 2° le mécanisme psychophysique qui lui permet d'extérioriser ces combinaisons F. Saussure, (1916, pp.30-31)

2.2. Les domaines de la linguistique

Dans cette partie, nous allons étudier les divers domaines de la linguistique, qui serviront de support, pour nos études sur l'enseignement des langues étrangères. Ces domaines sont la « phonétique », la « phonologie », la « morphologie », la « syntaxe », la « sémantique » et « la pragmatique ».

2.2.1. Phonétique/phonologie

La phonétique tout comme la phonologie s'occupe de la réalité phonique de la langue c'est-à-dire du « son » [des phonèmes], mais se distingue par les objectifs et les méthodes.

En effet, la phonétique vise le « son » en tant que réalité physique et quant à la phonologie, elle s'occupe plutôt des relations que les unités phoniques entretiennent les unes avec les autres sans oublier la place qu'elles occupent dans le système de la langue.

2.2.1.1. *La phonétique*

La phonétique s'occupe de l'analyse des sons dans leur réalisation effective, et elle a pour objet l'analyse linguistique des sons de la langue L. Troubetzkoy, (1970. p.3) ; elle est la science de la parole (description des unités sonores de base).

Exemple :

Et12 : sont fermées + le village est une espace **inhabite** (sic) +
P0 : inhabité + (correction)
Et12 : oui + merci inhabité + il n'y a pas + pas un bruit + un bruit
(L164-166, annexe7, P0)

Dans cette phrase, l'Et12 prononce « inhabite » au lieu de « inhabité ». Le problème se trouve au niveau de la dernière voyelle tonique où l'Et12 a omis l'accent. C'est peut-être dû à une langue maternelle.

Et fait, l'accent est « (...) la mise en valeur d'une syllabe dans ce qui représente, pour une langue donnée, l'unité accentuelle » C. Baylon, P. Fabre, (2001, p. 102).

Exemple :

Délégué du groupe 1 : (reprend) + prêt-à-porter+ je suis à Paris avec des amis

allemands et nous avons de + de place pour aller à l'**ó**pera +
P1 : (corrige) à l'opéra + (L401-403, annexe10, P1s2)

« Opéra » en français et « **ó**pera » en portugais. Il signifie la même réalité, mais la différence réside au niveau de l'accent sur le « o ».

Cet exemple nous montre que le phonème conserve toujours sa valeur initiale qu'il a dans le système de la langue, même quand il se prononce différemment, car c'est le phonème qui est reconnu et qui aide à la compréhension au lieu du son entendu.

L'unité en question peut être un monème (c'est le cas de l'allemand), un mot (pour le russe) ou un syntagme (comme en français). C'est l'enchaînement des unités accentuées et non accentuées qui font que la langue a un « rythme ».

2.2.1.2. La phonologie

C'est l'étude des unités qui ont une fonction uniquement distinctive et non significative. I. Choi-Jonin & M. Delhay, (1998.p.13); elle étudie le rôle des sons dans le système linguistique.

En ce qui concerne notre recherche, nous allons focaliser notre attention sur les trois genres qui constituent les phénomènes prosodiques qui sont : l'intonation, le ton et l'accent.

L'intonation, c'est le fonctionnement qui signifie des variations de la fréquence fondamentale et de la mélodie dans l'énoncé³². « Est une unité signifiante qui modifie partiellement le message sans le détruire en tant que tel et qui véhicule par conséquent une information supplémentaire » C. Baylon, P. Fabre, (2001.p.101).

L'expression du ton peut servir à définir la forme de la phrase : interrogative, déclarative, exclamative, etc.

Dans notre corpus nous avons retenu quelques exemples liés à l'intonation.

Exemple :

P4 : observez bien + observez bien + deux personnes dialoguent et **les autres quatre** +

Et : ils marchent (L342-344, annexe16, P4s2)

Deux personnes dialoguent et les autres quatre ? Au lieu de « deux personnes dialoguent » et « les quatre autres ? ». Cette phrase n'est pas correcte au niveau de la syntaxe. Mais nous en parlerons dans la suite.

Les émotions, et diverses intentions (comme produire un effet d'ironie, donner des ordres...) peuvent aussi être exprimées par le biais de l'intonation. Les tons peuvent être compris comme des phénomènes phoniques qui sont liés « aux variations de hauteur à l'intérieur d'un même mot » C. Baylon, P. Fabre (2001 p.102).

Exemple :

Et5 : salut + je m'appelle Carlos (**ton descendant**) +

P4 : (réagit) + non+ salut (**ton montant**) + je m'appelle Carlos+ vas-y+

³²<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/intonation/43932>, du 4/12/2017.

Et 5 : (reprend) + salut+ je m'appelle Carlos + et toi tu t'appelles comment
(L62-64, annexe15, P4s1).

L'exemple ci-dessus démontre le problème d'accent qui exprime un sentiment. L'Et5 a utilisé un ton descendant pour une salutation. Ce qui signifie peut-être la peur.

Et enfin, l'accent est « (...) la mise en valeur d'une syllabe dans ce qui représente, pour une langue donnée, l'unité accentuelle » C. Baylon, P. Fabre (2001, p. 102).

La capacité de s'exprimer en langue étrangère, voire maternelle suppose aussi la maîtrise de la compétence phonétique et phonologique, car une mauvaise prononciation peut changer le sens du mot ou de la phrase ; nous pensons qu'il s'agit aussi, de la beauté de la langue tel est le cas de la poésie. Pour D. Raemdonck (1999, p. 120), la phonétique permet de prononcer correctement les sons d'une langue et la phonologie permet de « repérer la signification linguistique de ces sons de les identifier en tant que phonème ».

Exemples de la prononciation des étudiants

Et12 : qu'advient-il du monde + qui ne **parleu** (sic) (L191, annexe7, P0)

Dans cet exemple l'Et12 prononce le mot « parleu » au lieu de « parlait ».

« é » est devenu « eu ».

– Et12 : je suis **estudiante**

P1 : je suis **estudiante** ou étudiant attention avec le « s » (L243 -244, annexe10, P1s2)

L'Et12 a prononcé le mot étudiant en portugais, car le | s | se prononce | ch |. Cela est dû à l'influence du portugais.

Retenons que la compétence phonétique ne suffit pas, car nous devons aussi avoir des connaissances phonologiques, afin de comprendre la signification du son au lieu de se limiter seulement à la perception du son.

2.2.2. La morphologie

C'est étudier la construction d'un mot en mettant en évidence les règles de combinaison des unités minimales morphologiques que sont les morphèmes I. Choi-Jonin & M. Delhay, (1998, p.144). En d'autres mots, nous dirons que la morphologie étudie la structure grammaticale des mots. En fait, il s'agit de l'étude des règles qui régissent la structure interne des mots.

Nous avons deux types de morphologie : la morphologie grammaticale et la morphologie lexicale

2.2.2.1. La morphologie grammaticale

La morphologie est dite grammaticale ou « morphologie flexionnelle », celle qui traite des « (...) variations, de la forme, des mots selon les catégories du nombre, du genre, de la personne, etc. » M. Riegel, J.C. Pellat, R. Rioul (2002, p.531).

Nous ne pouvons pas parler de la morphologie sans faire appel aux notions de : **monèmes**, **morphèmes** et **lexèmes**. Cette notion puise ses origines dans l'école fonctionnaliste (Martinet) qui réfléchit à la fonction des unités. Si le phonème est une unité distinctive, le monème (unité minimale de sens) est une unité significative. Le monème se répartit en deux types d'unités : les lexèmes et les morphèmes toutes deux porteuses de sens.

La morphologie grammaticale comprend deux types de flexion : la verbale et la nominale.

1. La flexion verbale est celle qui exprime la personne, le temps, l'aspect, le mode et la voix, par des désinences et des auxiliaires. On étudiera systématiquement les formes et leurs emplois.

Exemple de difficulté de l'utilisation d'un morphème verbal :

– le village ont « perdi » au lieu de « perdu » qui est le participe passé du verbe *perdre*.

Le verbe *perdre* a pour radical *perd-* et on y ajoute la désinence verbale *-u* qui donne *perd-u*.

2. La flexion nominale exprime le genre et le nombre par des marques de féminin et de pluriel. Elle concerne les noms, les adjectifs qualificatifs, certains déterminants et pronoms. On s'attachera principalement aux noms et adjectifs ; et quant aux déterminants, aux pronoms et aux accords, ils seront traités dans le cours de grammaire et orthographe grammaticale.

Genre et sexe

La catégorie grammaticale est fondée sur la répartition des noms en deux ou trois classes (masculin, féminin, neutre) selon un certain nombre de propriétés formelles (*genre grammatical*) auxquelles on associe le plus souvent des critères sémantiques qui relèvent de la représentation des objets du monde (*genre naturel*)³³.

Aujourd'hui, les marques casuelles ont disparu du français contemporain, et le genre et le nombre sont portés principalement par les déterminants.

Nous avons quatre catégories sémantiques :

Catégorie sémantique			
Féminin	Masculin	Neutre	Sexe non spécifié
		Exemple : un citron	Exemple : la sentinelle (homme)

Exemple des erreurs de genre :

P0 : (...) le village en dépit des apparences est devenu **une** (sic) **univers** urbain (L73, annexe7, P0)

Dans cette phrase le professeur utilise le genre féminin (une) à la place du masculin (un).

³³<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/genre/36604?q=le+genre#36555>, du 03/12/2017.

– e morphème marque le genre féminin de l'article indéfini « une ».

2.2.2.2. *La morphologie lexicale*

La morphologie lexicale ou dérivationnelle étudie les monèmes en tant qu'unités autonomes, en dehors de tout contexte et sans prendre en compte leur relation avec les autres unités au niveau syntaxique. Les procédés de formation des monèmes constituent le champ d'études de ce domaine. En français, les procédés les plus utilisés de formation des monèmes sont la « dérivation » et la « composition ».

2.2.2.2.1. LA DERIVATION

La dérivation est l'un des procédés utilisés lors de la formation de lexèmes. C'est « un processus productif de formation de mots non-composés (...) » J. Moeschler, A. Auchlin (2000, p. 58). La dérivation se fait par trois types d'affixes : les suffixes, les préfixes et les infixes³⁴.

2.2.2.2.2. LA COMPOSITION

La composition c'est un processus de formation de monème qui « consiste à combiner plusieurs unités susceptibles individuellement d'emploi autonome » J. Moeschler, A. Auchlin (2000, p.57). À ce niveau, il s'agit seulement de mettre ensemble plusieurs lexèmes qui existent séparément dans la langue, pour former une unité lexicale qu'on appelle « mot composé ».

Exemple :

Délégué du groupe 1 : (reprend) + **prêt-à-porter** + je suis à Paris avec des amis
(L404, annexe10, P1s2)

Dans cet exemple, le mot composé est uni par deux traits d'union.

2.2.3. La syntaxe

Par syntaxe, nous entendons, l'étude de la construction d'une phrase. Elle est à pour objet d'expliquer les règles de combinaison des unités minimales appelés, les mots I. Choi-Jonin & M. Delhay, (1998, p. 44). La phrase française obéit à la structure : SVO (sujet, verbe et objet). Ainsi, écrire ou parler en français équivaut à combiner des mots et phrases conformes à certaines règles préétablies par la langue pour son bon fonctionnement.

Dans notre corpus nous avons décelé quelques erreurs liées à la syntaxe :

Exemple :

P4 : observez bien + observez bien + deux personnes dialoguent et **les autres quatre** +

Et : ils marchent (L342-344, annexe16, P4s2)

Au lieu de — « et les quatre autres » ;

³⁴<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/infixe/42956?q=infixe#42862>, du 7/12/2017.

2.2.4. La sémantique

C'est l'étude du sens et les interprétations des unités significatives de la langue et de leur combinaison dans le discours F. Neveu, (2004, p.263). Nous dirons tout simplement que nous avons à faire à l'étude du sens. Retenons aussi que l'analyse sémantique est une technique semblable à celle utilisée dans l'analyse lexicale à la seule différence que son analyse ne porte pas sur les mots, mais plutôt sur des phrases afin de déterminer le sens des écrits. Prenons l'exemple des relations sémantiques les plus connues comme le cas de la synonymie, l'antonymie, l'homonymie, la paronymie, et la polysémie.

- Les synonymes (les mots qui peuvent se remplacer sans altérer le sens)

Exemple « de trouver » : chercher, apercevoir, réussir, rencontrer, etc.

- Les antonymes (mots de sens contraire)

Exemples « de manger » : cracher, vomir, rendre, etc.

- Les homonymies (mots qui se prononcent de la même façon, mais s'écrivent différemment).

Exemples : maire, mère, mer, etc.

- Les paronymies (mots qui présentent une ressemblance au niveau de la forme et de la prononciation)

Exemple : allusion, illusion, etc.

- La polysémie (divers sens du mot) le mot *peine* peut signifier :

– une sanction (purger sa peine) ; – un effort (se donner de la peine) ; – un chagrin (faire de la peine).

Nous avons aussi le cas des sens détournés ou figurés des mots ou phrases qu'on appelle aussi « figures des styles » (la métaphore, métonymie, comparaison...). Notre étude se limitant au niveau A1 et A2 et du B1 vers B2 et en fonction de notre corpus, nous n'allons pas développer cette partie.

2.2.5. La lexicologie

La lexicologie, c'est l'étude scientifique des unités qui composent le lexique d'une langue autrement dit de ses lexèmes, en fonction des règles qui président à la construction, de ses unités ainsi que leur combinaison dans le cadre de la phrase I. Choi-Jonin & M. Delhay, (1998, p.277). Elle étudie en quelque sorte la description grammaticale et sémantique des relations qui s'établissent entre les unités du lexique.

Nous avons deux grandes classes lexicales :

a). Les mots outils (ou mots grammaticaux) qui comprennent : déterminants, pronoms, prépositions, conjonctions, interjections.

b). Les mots lexicaux qui comprennent : adverbes, noms, adjectifs, verbes ainsi que quelques locutions particulières (lexicalisées).

La première catégorie est peu évolutive et constante dans presque tous les champs d'application. La seconde est très variable en ce qui concerne la quantité des instances des classes et elle constitue la richesse du vocabulaire.

À travers notre corpus nous avons répertorié les problèmes liés à l'erreur dans le choix du mot, les termes familiers, les emprunts au portugais ou à l'anglais (interférences, proximité, contexte de langues).

2.2.5.1. Emprunts

On appelle emprunts linguistiques le processus par lequel une langue s'incorpore un élément significatif (généralement un mot) d'une autre langue ; le terme est ainsi incorporé³⁵.

Exemple : emprunts au portugais

Et24 : (reprend) et votre fiche
Et23 : elle est dans mon + elle est dans mon **passaporte**+
P4 : (corrige) passeport (L503-505, annexe 16, P4s2)

Dans cette phrase l'Et23, prononce **passaporte** en portugais au lieu de « passeport » en français. Nous avons la présence d'une erreur qui est due à la proximité du mot passeport.

Exemple : emprunts à l'anglais

Et17 : votre **passport** (sic) s'il vous plaît
P4 : votre passeport s'il vous plaît
Et17 : votre passeport s'il vous plaît (L85-87, annexe16, P4s2)

L'Et17 prononce « passport » en anglais au lieu de « passeport » en français.

Les différents emprunts au portugais et à l'anglais démontrent le multilinguisme des étudiants de l'ISCED.

2.2.5.2. Registres de langue

On entend par registre de langue les niveaux de la langue.

Voici les 3 niveaux de registres de langue :

1) Le langage soutenu :

C'est le langage de l'écrit, de la littérature, des échanges officiels ou protocolaires...

Exemples : un camarade/une personne âgée

2) Le langage courant :

C'est le langage de tous les jours :

Exemples : un copain/un vieux

³⁵<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/emprunt/29014>, du 10/12/2017.

3) Le langage familier :

Parfois un peu plus vulgaire, ou utilisé entre amis :

Exemples : un pote/un croulant

Exemple du langage familier :

P0 : **ouais** + manque de sentiment + manque de sentiment + ça c'est vrai + (ethnologue
(L286, annexe7 P0).

Le professeur a recouru au langage familier pour dire oui, oubliant qu'il est un milieu académique où la langue doit être soutenue. Et en plus, le professeur ~~est~~ doit rester un modèle pour les étudiants.

2.2.6. La pragmatique

C'est l'étude de la production et de la reconnaissance langagière par des énonciateurs dans une situation donnée. Elle s'occupe des diverses interprétations des énoncés d'après les contextes et les conditions d'énonciations dans lesquelles ils sont inscrits. Mais nous ne développerons pas ce point par le fait que nous ne l'avons pas retenu dans notre analyse du corpus.

Synthèse du deuxième chapitre

En ce temps de mondialisation, l'enseignement/apprentissage d'une langue ou mieux des langues devient une nécessité pour la société actuelle. Nous avons essayé de distinguer les notions de langage, langue et parole et nous avons passé en revue quelques définitions de la langue afin de mieux asseoir notre problème de la difficulté des enseignants angolais pour enseigner le FLE. Nous constatons que l'importance des langues se trouve à différents niveaux et domaines : local (maison, quartier...) extérieur (autres provinces et pays), éducatif, culturel, etc.

Ainsi, la langue seconde devient une seconde langue de communication comme langue véhiculaire d'un pays et surtout de l'éducation. Et quant à la langue étrangère, elle sert de pont ou de facilitateur entre divers peuples et nations, tel est le cas du français pour l'Angola.

Dans le deuxième point, nous avons défini la linguistique comme étant la science du langage articulé et nous avons présenté le langage, la langue et la parole selon la distinction de F de Saussure. De ce fait, nous avons décelé le rôle important que joue la langue dans la société. Avec le développement de la science, nous nous apercevons que l'apprentissage de la langue devient de plus en plus significatif.

Le chapitre suivant éclairera notre réflexion sur le plurilinguisme et la compétence.

Chapitre 3. Plurilinguisme et compétence

3.1. Le plurilinguisme

La notion de plurilinguisme a une valeur capitale pour notre étude, car l'Angola est un pays multilingue avec une quarantaine de langues parmi lesquelles : 8 langues nationales et une multitude des dialectes. Le pays comprend en général des gens qui parlent plus d'une langue.

3.1.1. Définitions

Nous avons plusieurs définitions sur le plurilinguisme. Pour notre part, nous en avons choisi 2 que nous pensons être plus proches de la réalité.

Celle de D. Coste, B. Moore & G. Zarate (1997) selon lesquels :

« Nous ne trouvons pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. »
(p.12).

Cela veut dire que le plurilinguisme peut concerner plusieurs langues, différentes les unes des autres, mais qu'il implique aussi des capacités particulières de chacun dans le but de communiquer.

L'enseignement des langues ne vise plus la maîtrise d'une ou plusieurs langues, mais plutôt de développer un répertoire de langage qui peut l'aider à mettre en œuvre les différentes capacités linguistiques acquises. De ce fait, les institutions éducatives permettent aux apprenants la possibilité d'apprendre plusieurs langues afin de faire valoir leur compétence plurilingue. Les différents processus par lesquels ils passent servent pour cette finalité.

Avec l'apport du CECRL, le plurilinguisme connaît ces dernières années un essor louable. Nous pouvons le définir comme l'aptitude de l'individu à puiser dans un répertoire de savoir-faire et de connaissances, dans plusieurs langues pour faire face à une variété des situations de communication. Par contre, l'apprentissage est fondé sur le degré de la maîtrise dans chacune des langues en jeu.

Nous pensons qu'une personne plurilingue et un locuteur utilisent plusieurs langues dans différents cas de communication (au service, à la maison, entre amis, etc.) et le multilinguisme fait plutôt allusion au contexte, au milieu. Retenons aussi qu'une personne peut développer le plurilinguisme à partir de ses capacités personnelles, des études, des circonstances de la vie, des voyages et autres.

Le multilinguisme est en effet conçu dans une perspective spatiale et géographique : nous parlerons de la « présence des langues sur un territoire donné » J.C. Beacco & M. Byram (2007). Le plurilinguisme, ~~lui~~, est centré sur l'individu : nous pensons plus à la « compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétences divers et pour des finalités différentes » (id. p.10). En d'autres termes, on dira que le multilinguisme se

centre sur la connaissance des langues au niveau territorial tandis que le plurilinguisme concerne la personne qui parle plusieurs langues.

En fait, le niveau de connaissance dans les différentes langues n'est toujours pas le même. Certains parlent parfaitement les différentes langues en présence et d'autres un peu bien ou encore moins. Cela varie en fonction des facteurs ou des domaines qui mettent en jeu les aptitudes à partir des règles préétablies ou institutionnelles.

Mais qu'en est-il réellement de l'Angola ? Et précisément de nos deux institutions à l'étude à savoir la faculté des lettres de l'Université Agostinho Neto (FLUAN) et de l'Institut supérieur pour les sciences de l'Éducation (l'ISCED) ? Ont-elles des critères d'admissions pour leurs étudiants ? Quelle est la part de responsabilité de l'autorité académique et enseignante ? Et que dire des étudiants eux-mêmes ?

En somme, l'enseignement des langues actuelles a changé. L'acquisition de la maîtrise d'une ou plusieurs langues n'est plus nécessaire, mais plutôt le but est de développer un répertoire qui fait intervenir les différentes capacités linguistiques à mettre en place. À cet effet, le Portfolio européen des langues (2001) propose pour sa part une certaine mise en forme des différentes expériences interculturelles et d'apprentissage des diverses langues qui permettra l'enregistrement et la reconnaissance formelle³⁶ (codification). À cela s'ajoute la possibilité accordée aux praticiens de définir les objectifs et de décrire les différents niveaux atteints à travers les compétences acquises, les besoins ainsi que les ressources des apprenants. Cette position du portfolio rejoint notre hypothèse qui consiste à mettre en place une formation transposée³⁷ qui permettra aux enseignants d'améliorer leurs compétences et aux étudiants de mieux s'approprier le FLE.

3.1.2. Une nouvelle conception de la personne bi-/plurilingue

Avec l'évolution de la recherche, autour des bi-plurilinguismes, une nouvelle définition des bilingues, démontre la difficulté, voire la rareté, de développer des compétences équivalentes pour chaque langue et met l'accent sur la synthèse de deux (ou plus) langues et cultures qu'effectue la personne bi-/plurilingue.

Les personnes bi-/plurilingues sont présentées par D. Moore (2007) comme :

« Les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. La personne bi-/plurilingue se caractérise par trois traits distinctifs : « a) elle participe, au moins en partie, à la vie de deux cultures (deux mondes, deux réseaux culturels majeurs, deux environnements culturels) et ceci de manière régulière ; b) elle sait adapter, partiellement ou de façon plus étendue, son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné ; c) elle combine et synthétise des traits de chacune des deux cultures. En effet, certains traits (attitudes, croyances, valeurs, goûts et comportements) proviennent de l'une ou l'autre culture et se combinent, tandis que d'autres n'appartiennent

³⁶<https://rm.coe.int/1680459f9c>, du 12/8/2017

³⁷La formation transposée veut dire un enseignement élaboré sur base du CECRL, mais en tenant compte de la réalité du contexte angolais.

plus ni à l'une ni à l'autre, mais sont la synthèse des deux. C'est cet aspect de synthèse qui reflète sans doute le mieux l'être biculturel. » (Moore)³⁸.

Nous pensons que cette définition s'adapte aux enseignants et étudiants du contexte angolais qui parlent déjà plus de deux langues, qui leur permettent de s'intégrer dans plusieurs milieux. Ils ont des éléments culturels en commun et peuvent s'adapter facilement, car ils ont la combinaison des différents traits culturels. En plus, le bi-plurilinguisme pourra permettre aux apprenants des universités angolaises d'accéder à des compétences linguistiques, de développer des ouvertures culturelles ainsi que des apports cognitifs.

Ainsi, apprendre une langue à partir de sa langue maternelle suppose comme outils de communication les activités menées dans les deux langues, une réflexion sur la langue : confrontation des systèmes, une dimension bi pluriculturelle qui ne peut qu'être bénéfique à tous.

Après avoir parlé des différents concepts du plurilinguisme, nous allons passer à la didactique du français.

3.1.3. Didactique et pédagogie

La didactique est apparue en 1649 grâce à Comenius avec l'ouvrage *Didactica Magna*. Pour lui, la didactique, est une science d'enseigner cela veut dire qui s'interroge sur la façon d'enseigner. C'est seulement quelques siècles plus tard que naît la didactique comme science et qui vise la transmission des savoirs ou des connaissances. Qu'est-ce que la didactique ? Qu'est-ce que la pédagogie ?

En quoi ces deux notions peuvent-elles être profitables pour les enseignants universitaires angolais dans l'exercice de leur fonction d'une part et pour les apprenants d'autre part dans la recherche de la tâche qui leur est demandée ?

Quels dispositifs didactiques et pédagogiques que les enseignants mettent-ils en place pour enseigner ?

3.1.3.1. La didactique : définitions, champs, objets

Nous parlerons dans ce point de la définition de la didactique, de ses champs et de son objet. Le concept de didactique a connu un engouement particulier dans les années soixante-dix, à partir de la publication du *Dictionnaire de Didactique des Langues* de R. Galisson et A. Coste en 1976, et qui a permis à répandre l'expression « didactique des langues » en France et dans d'autres pays francophones. Ils ont apporté une nouvelle terminologie qui fait fleurir le monde de l'enseignement : « évaluation », « objectifs comportementaux », « pédagogie différenciée », ce qui pousse les didacticiens à distinguer didactique de pédagogie. Ces deux concepts ne s'opposent pas mais sont complémentaires.

³⁸Françoise Hickel, « Danièle Moore, *Plurilinguismes et école* », *Sociétés et jeunesse en difficulté* [En ligne], n°4 | Automne 2007, <http://sejed.revues.org/1093>, du 29 février 2017.

3.1. 3.2. *Quelques définitions de la didactique*

Pour P. Martinez (1998), le substantif *didactique* recouvre :

« un ensemble de moyens, techniques et procédés, qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres, parmi lesquels nous pouvons discerner : des savoirs linguistiques [...], c'est-à-dire les éléments et les règles de fonctionnement de la langue ; des compétences communicatives, ou savoir-faire, des moyens d'agir sur le réel (manières d'ordonner, d'approuver, de se présenter, d'informer...) ; une manière d'être, des comportements culturels, souvent indissociables de la langue, car inscrits dans la langue même : par exemple, dans toutes les langues, la ritualisation des échanges prend des traits linguistiques spécifiques (demande, paroles apparemment) » (p.3-4).

Nous notons, la valorisation de la mise en valeur des différents moyens et procédés, qui permettent à l'apprenant de s'approprier de certaines règles liées à la langue pour mieux communiquer. Ainsi, la communication devient le but à atteindre de l'apprenant selon certains principes grammaticaux, tout en tenant compte des facteurs culturels dans lesquels s'inscrit la langue en question. Parler c'est obéir à un rite linguistique et culturel.

Pour J.M. Rosier (2002) :

« (...) la didactique n'est pas seulement une discipline de référence pour la pratique enseignante, elle est une discipline d'action et d'intervention, carrefour entre savoirs savants propres à modéliser pour en faire des objets d'enseignements (logique de la recherche), savoirs de référence qui n'ont pas à être enseignés (à dominante psychologique), qu'il convient de croiser avec les savoirs issus de l'expérience (logique scolaire) pour permettre la facilitation, l'amélioration des pratiques de terrain et l'appropriation par les élèves des savoirs langagiers et culturels. » (p.101)

En effet, J.M. Rosier met l'accent sur les termes « la discipline d'action, d'intervention et des savoirs » qui constituent le centre des différents savoirs qui doivent être adaptés en objet d'enseignement.

Toutes ces définitions de la « didactique » convergent vers un ensemble d'activités, de moyens, science ou plus encore discipline, qui visent l'étude particulière d'un domaine donné pour améliorer les pratiques enseignantes et l'appropriation du savoir par les apprenants. Toutefois, ces savoirs se transmettent dans une institution de formation par l'intermédiaire de l'enseignant.

En fait, les deux définitions auxquelles nous avons recouru répondent (convergent) à notre problématique qui est de savoir pourquoi les enseignants semblent être en difficulté pour enseigner le FLE.

3.1.3.3. Champs de la didactique

La didactique présente deux axes selon les didacticiens : la didactique générale et la didactique spécifique ou disciplinaire.

La didactique générale s'occupe des principes essentiels de l'enseignement et les différentes façons de procéder de l'enseignement. Mais la didactique disciplinaire vise le savoir à apprendre dans le cadre de l'enseignement/apprentissage dans un domaine déterminé.

En fait, M. Develay décrit trois types d'attitudes vis-à-vis de la didactique, selon que le didacticien se propose « de décrire, de prescrire ou de suggérer des actions d'apprentissage-enseignement » (1997 p. 62-63). Ainsi, le didacticien a pour mission non seulement de décrire les pratiques, mais aussi d'en proposer de nouvelles. M. Develay parle de la didactique de suggestion.

La didactique spécifique ou disciplinaire est celle qui s'appuie sur une discipline donnée : tel le cas de la didactique de langue, des mathématiques, d'histoire, etc.

Ainsi, la didactique des langues est la discipline qui s'efforce de mieux comprendre comment des actions d'enseignement peuvent engendrer des actions d'apprentissage afin de proposer des moyens qui favorisent le passage de l'un à l'autre R. Richterich, (1996 p .57). Pour notre recherche, la didactique des disciplines (de langue) va nous permettre de comprendre les difficultés des enseignants et de proposer les pistes. Cela veut dire agir, en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement de langue et permettre aux étudiants de s'approprier le FLE.

3.1.3.4. Objet de la didactique

J.P. Cuq (2002) conçoit l'objet de la didactique en termes de la description de système, de son développement et contribution au changement et Le Binet Simon³⁹ parle plutôt des procédures et de formations plus pertinentes.

Les deux didacticiens convergent dans la même direction lorsqu'ils parlent de la description du système qui sous-entend des procédures pertinentes c'est-à-dire que tous parlent de la spécificité d'un domaine donné qui doit être à l'étude.

Aujourd'hui, la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement/apprentissage entre un savoir identifié, un professeur dispensateur de ce savoir et l'apprenant qui est au centre de cet apprentissage. La didactique, ne s'occupe plus des schémas préétablis, mais plutôt de la nouvelle façon de voir les choses ou de réfléchir sur les savoirs à enseigner ainsi que la voie à suivre de l'apprenant dans le but d'atteindre son objectif.

Ainsi, ces objets constitueront la base sur laquelle les enseignants de la FLUAN et de l'ISCED pourront s'appuyer pour améliorer leurs enseignements du FLE.

³⁹ Le Binet Simon, n° 606, 1, 1986.

Nous allons focaliser notre attention sur la didactique disciplinaire car elle est liée à notre travail qui porte sur la didactique du FLE.

3.1.3.5. Didactique des disciplines

Comme nous l'avons signalé dans la partie qui traite du champ de la didactique, la didactique des disciplines concerne directement notre recherche du fait que nous travaillons sur une spécificité de la didactique à savoir la didactique de langues. Celle-ci essayera de nous apporter des éléments de réponse à notre problématique qui concerne la difficulté des enseignants pour enseigner le FLE.

En effet, la didactique des disciplines constitue en ce jour un nouveau champ de connaissances différent des sciences de l'éducation de telle manière qu'elle revendique (cherche) une place particulière dans le cursus de formation.

Sous la plume de S. Johsua et J.J. Dupin (1989), nous lisons : « *La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la "culture" propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances par un apprenant.* » (p, 2).

La didactique implique ici l'apprentissage d'une discipline particulière en fonction de ses réalités, de sa culture, de son milieu institutionnel (école, université), ainsi que la manière et les conditions d'apprentissages afin d'acquérir les connaissances. En effet, plusieurs facteurs entrent en compte pour l'apprentissage d'une discipline différente l'une de l'autre.

La didactique des disciplines « étudie ainsi les conditions dans lesquelles les sujets apprennent ou n'apprennent pas, en portant une attention particulière aux problèmes spécifiques que soulève le contenu des savoirs et des savoir-faire dont l'acquisition est visée » G. Vergnaud, (1992)⁴⁰ dans une discipline donnée. C'est dans ce cadre que nous voyons son importance pour les enseignants du FLE des deux universités, afin qu'ils soient munis des moyens théoriques qui leur permettront de maîtriser leur pratique.

À cet effet, nous parlerons de la didactique des langues (DDL) qui selon J.P. Cuq (2002) a une double mission à savoir : « *l'apprentissage et l'enseignement des langues sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition, ce qui n'est le cas d'aucune autre discipline* » (p.70). Cela veut dire que l'apprentissage des langues tout comme son enseignement sont aujourd'hui à l'affût de l'apprentissage naturel qui contient un système original d'apprentissage d'une langue.

La Didactique des disciplines comprend plusieurs didactiques parmi lesquelles nous citerons : la didactique des mathématiques, la didactique des langues, la didactique de la chimie, de la géographie, de l'histoire, etc. Elle renvoie à l'utilisation des techniques et des méthodes d'enseignement propres à chaque discipline. Mais ces techniques sont toutes différentes et dépendent des matières, des contenus à enseigner. Par exemple, l'enseignement des langues qui accorde une place de choix aux techniques de l'audio-orale et à la communication, à l'enseignement de la chimie, à la démarche expérimentale, etc.

⁴⁰<http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article202>, du 4/4/2017.

Au sein de la didactique des langues enseignées, et plus précisément du français, nous avons deux types de didactique à savoir : la didactique du français langue maternelle (DFLM) et de la didactique du français langue seconde (DFLES). Les liens qui unissent la DFLM avec les autres didactiques de langue maternelle sont d'ordre plutôt didactique, mais pas linguistique. En effet, la DFLES est compris de nos jours comme faisant partie de la didactique des langues étrangères et secondes par rapport à la didactique du français c'est-à-dire une sous-discipline.

Nous retiendrons que la didactique du français vise l'optimisation des compétences des enseignants et apporte des réponses aux besoins linguistiques, culturels des apprenants.

Nous tenons compte de la réflexion de J.P. Cuq (2003, p.71) qui stipule que : « toutes les langues, et parmi elles le français, peuvent être l'objet d'une didactique spécifique ». À cet effet, nous avons pensé à la figure suivante qui sert à démontrer la répartition de la didactique du français en sous-branches pour nous faciliter la compréhension.

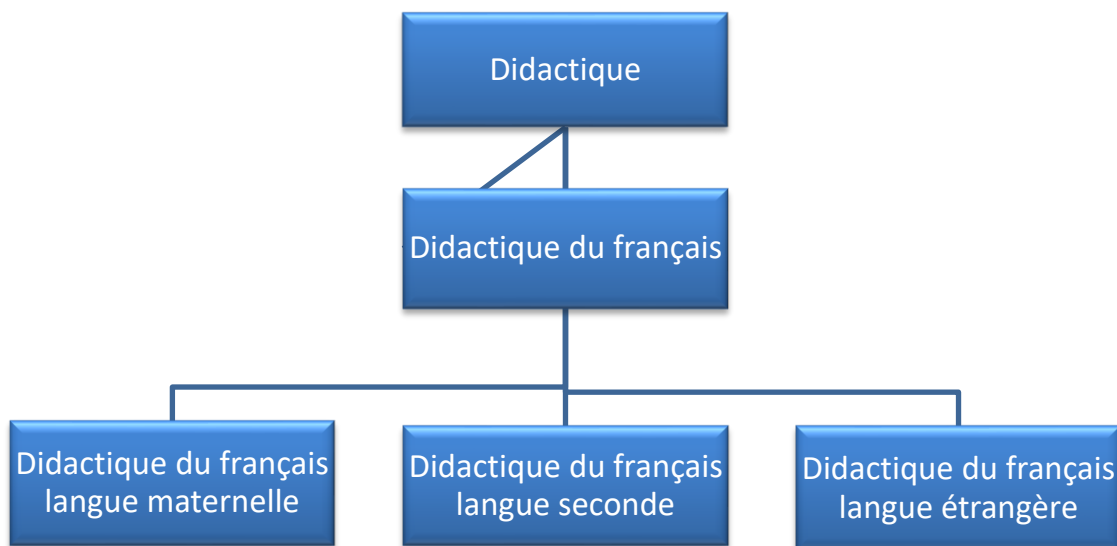


FIGURE 14. DIDACTIQUE ET DIDACTIQUES DE LANGUE FRANÇAISE, (EMPRUNTE A O. THIAM P.119)

Cette figure ne représente pas toutes les disciplines enseignées dans les écoles ou universités, mais elle se limite seulement au français qui est le champ d'action de notre travail. En fait, chaque type de didactique de discipline recourt pour sa part aux différents outils tels que : la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, le vocabulaire, la lecture, l'oral, l'écrit, etc.

Nous avons, au-dessus, la didactique générale qui s'occupe des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires.

Après vient la didactique du français qui se divise en trois sous-groupes ou didactique des disciplines dans ce sens qu'elle s'occupe de la particularité du domaine : la DFLM, la DFLE, et la DFLE ; notre recherche porte sur le dernier domaine à savoir la didactique du français langue étrangère.

Que dire de la transposition didactique du FLE ?

3.1.3.6. *Transposition didactique autour du FLE*

La transposition didactique est l'activité qui consiste à transformer un objet de savoir savant. Cela veut dire transformer le savoir des spécialistes du domaine, en un savoir à enseigner, un objet d'apprentissage, qu'il subisse des transformations afin de le rendre accessible aux élèves ou apprenants. En quoi la notion de « transposition didactique » peut-elle apporter à notre recherche sur les difficultés des professeurs à enseigner le FLE ?

Née de la didactique des mathématiques, la transposition didactique vise en une appropriation des savoirs enseignés de différentes disciplines (exemple : la littérature, la linguistique...) c'est-à-dire nous sommes passés du savoir savant en savoir à enseigner en tenant compte des plusieurs paramètres.

Selon F. Dubouchet⁴¹, ces transformations, appelées « transposition didactique » vont se faire en deux étapes : la première est celle qui consiste à faire passer le savoir savant au savoir à enseigner. Cette transposition externe conduit à la définition des programmes d'enseignement de chaque discipline scolaire et la deuxième, la transposition interne est celle qui fait passer ce savoir à enseigner, au savoir réellement enseigné. Cette seconde transposition est celle que fait chaque enseignant dans ses classes en fonction de ses élèves et des contraintes qui lui sont imposées (temps, examens, conformité à des canons scolaires établis, etc.).

Y. Chevallard (1985) distingue une différence entre le savoir enseigné et le savoir savant. Cette distinction essentielle en didactique prend position dans le débat qui pose la question suivante : faut-il transmettre des connaissances ou amener les apprenants à construire leurs propres savoirs ? Pour l'auteur, la mission est de favoriser des situations potentielles d'apprentissage en se rapprochant, davantage de l'action naturelle des situations. À ce propos, il écrit :

Le savoir enseigné suppose un processus de naturalisation, qui lui confère l'évidence incontestable de choses naturelles ; sur cette nature « donnée », l'école étend alors sa juridiction, fondatrice des valeurs qui, désormais, administrent l'ordre didactique (p. 17).

Il est sans oublier que le processus naturel s'enrichit de l'action culturelle, d'où son importance capitale. En effet, les réflexions sur le savoir savant et le savoir enseigné aboutissent à l'analyse même de la valeur du savoir, de ses acteurs dans une communauté donnée avec ses systèmes symboliques ancrés dans la culture et dans la langue commune. En cela, la transposition didactique autour du FLE, avec des apprenants comme ceux de l'Angola nous permet de mieux comprendre les éléments épistémologiques nécessaires à l'acquisition de compétences linguistiques, dans les deux articulations du langage, à savoir l'oral et l'écrit, puis de compétences culturelles.

Certains didacticiens ne rejettent pas l'idée des savoirs savants dont parle la transposition didactique qu'ils disent linéaire. Mais ils parlent plutôt de « circulations de savoirs » (J.C. Beacco) ou de « modélisation didactique », selon J.P. Narcy-Combes et al.).

⁴¹F. Dubouchet, (2001)<http://tecfaetu.unige.ch/staf/staf-h/fdubou/staf11/ex2/transposition.html>, du 05/03/2016.

Nous retiendrons que la transposition didactique est un travail à la chaîne c'est-à-dire implique la participation de toute une structure : administrative, politique, sociale... Enseigner le dialogue avec un livre français suppose de la part du professeur une préparation suffisante, une adaptation du programme, au contexte angolais, etc. Mais quelle est la formation du professeur du FLE ? A-t-il des compétences nécessaires pour le faire ? A-t-il des moyens pour le faire ?

En dehors des enseignants, nous avons des apprenants qui doivent bénéficier de la transposition didactique, en acceptant d'être instruits, dans une langue différente de la leur et qu'ils sont appelés à maîtriser pour leur formation ou apprentissage.

La transposition didactique n'a lieu que quand les éléments du savoir passent dans le savoir enseigné, nous dit Y. Chevallard (1985). T. Assude (1992) parle « de phénomènes d'arrêt », pour désigner la distance entre l'objet de savoir et l'objet de l'enseignement.

3.1.4. Didactique et autres concepts en éducation

Qu'en est-il au juste de la didactique et de la pédagogie ? En quoi ces deux notions peuvent-elles aider les professeurs de nos universités ? Nous avons parlé de la contribution de la didactique dans l'enseignement avec comme but « de décrire, de prescrire ou de suggérer des actions d'apprentissage-enseignement » M. Develay (1997, p.62-63). Et que dire de la pédagogie dans le même ordre d'idée ?

3.1.4.1. Définition de la pédagogie

À l'origine elle désignait :

« Celui qui accompagne le pédagogue désignait en Grèce l'esclave chargé d'accompagner l'enfant dans ses déplacements, de le conduire à l'école et de lui apprendre ses leçons à la maison. Le pédagogue finit par désigner le maître, et la pédagogie, l'activité que celui-ci déploie pour enseigner. De là découle la définition de la pédagogie comme l'ensemble des pratiques réfléchies pour assurer une fonction éducative »⁴².

Ainsi, la pédagogie s'occupera des pratiques dans le cadre de l'éducation d'une manière générale.

C'est toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages chez autrui. Pour Smith, philosophe pragmatique, la pédagogie est une action et cette action vise à provoquer des effets d'apprentissage⁴³.

Pour F. Morandi et R. La Borderie (2006) : la pédagogie est « étude et mise en œuvre des conditions d'apprendre »⁴⁴ (p.272).

⁴²Louis Arenilla, Marie-Claire Rollard, Marie-Pierre Rosel, Bernard Gossot, *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, bordas, 2007, p. 256.

⁴³Françoise Raynal et Alain Rieunier, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, 1997 ESF Éditeur, p.332.

⁴⁴Franç Morandi et René La Borderie, *Dictionnaire de pédagogie*, Nathan, coll. Éducation en poche, 2006, 272 p.

De toutes ces définitions, nous retiendrons que la pédagogie est l'ensemble des pratiques ou des méthodes qui a pour but l'apprentissage ou l'action éducative. En ce qui nous concerne, nous interrogeons la façon dont la pédagogie peut être utile aux professeurs de nos universités. En fait, enseigner sans pédagogie peut être préjudiciable pour les professeurs angolais, car elle revêt une importance capitale. C'est comme, conduire sans permis.

3.1.4.2. La didactique et la pédagogie

À l'origine, les deux notions se confondaient, car elles s'occupaient de l'enseignement. Avec le temps, la didactique s'est écartée pour devenir une science à part entière différente de la pédagogie. E. Durkheim (1938, p.10) parle d'une réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation. Beaucoup d'auteurs, parmi lesquels nous citerons : I. Legendre (1988), J.F. Halté (1992), D. Bailly (1997), J.P. Astolfi (1997), M. Develay (1992), s'interrogent sur les deux concepts qui divisent et génèrent les passions.

La didactique est l'étude d'une discipline donnée et des savoirs qu'elle renferme : on parle alors de «Savoirs savants», tandis que la pédagogie s'intéresse tout particulièrement à l'apprenant et à son apprentissage ; alors que la didactique est étroitement liée à un domaine particulier et à la discipline spécifique. La pédagogie est largement transdisciplinaire.

La didactique porte sur les méthodes ou les pratiques d'enseignement tandis que la pédagogie porte sur l'éducation ou l'action éducative.

Aujourd'hui, nous dit J.F. Halté (1992), le mot didactique l'emporte sur le mot pédagogie : « terme fatigué par un trop long usage » (p.9) parce qu'il comporte surtout l'idée centrale relative aux savoirs. Retenons aussi que J.F. Halté est l'une des personnes qui pense l'existence des conflits entre les deux concepts. Il propose le schéma suivant (figure 15) qui sert à démontrer la relation de la didactique par rapport au savoir et contenu, par rapport à l'enseignant, par rapport à la pédagogie ainsi que les différents moyens et démarches.

Voici une représentation de la didactique, la pédagogie et leurs composants qui peuvent nous faciliter la compréhension.

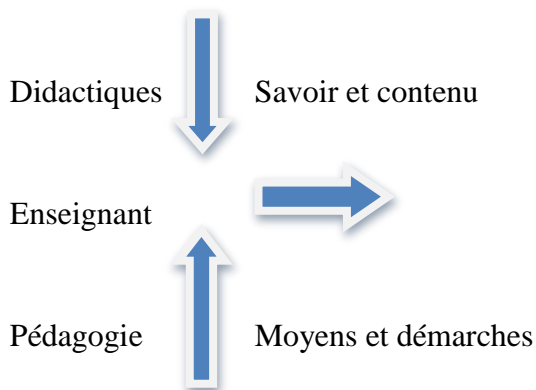


FIGURE 15 DIDACTIQUE, UN MODELE TROP SIMPLE

Schéma de Jean François Halté.

Ce schéma nous montre le rôle de chacun des éléments, dans le processus de l'enseignement/apprentissage. Mais nous pensons qu'un élément n'y est pas. À savoir « l'apprenant ». L'enseignement ne peut être transmis qu'aux apprenants dans un lieu appelé salle de classe.

En fait, le pédagogue est un praticien qui s'occupe de répondre à certaines questions concernant l'action éducative ; exemple : « comment l'apprentissage humain peut-il nous aider à construire des “stratégies d'enseignements efficaces” ? Comment peut-on favoriser l'apprentissage de la lecture par le petit journal en classe », nous dit J.F. Halté.

À propos de l'action, la pédagogie est comparable à un moteur qui fait fonctionner l'enseignement. Peut-on enseigner sans les apprenants ou élèves ? C'est à ce point qu'intervient la didactique en offrant ses services : réflexion dans un espace, action sur l'enseignement et sur l'apprentissage.

3.1.4.3. Didactique et sciences de l'éducation

La didactique se préoccupe plus de l'enseignement/apprentissage d'une discipline particulière, du savoir ou des autres modalités, selon un contexte scolaire : soit de l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire.

Mais les sciences de l'éducation visent l'exercice d'un métier qui peut-être : l'enseignement, l'éducation, la gestion de ressources humaines, travail social et autres dans un milieu donné. En d'autres termes nous dirons que la didactique vise un savoir particulier pour mieux enseigner, qui aura besoin du contexte d'enseignement, du milieu ce qui est l'apanage des sciences de l'éducation. C'est dans ce sens que la didactique et les sciences de l'éducation intéressent notre recherche à faire mieux (enseigner) dans le contexte académique (milieu).

En fait, comme nous le dit M.F. Narcy-Combes (2005), les sciences de l'éducation permettent d'alimenter notre réflexion sur les apprentissages. Pour elle, le savoir est construit par l'apprenant dans une durée, mais cette construction sera plus efficace s'il est accompagné dans son cheminement. Les Sciences de l'éducation s'interrogent sur le rôle respectif des différents acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage et leurs rapports avec le contexte socioculturel dans lequel l'apprentissage a lieu (p.25).

2.1.4.3.1. SCIENCES DE L'EDUCATION

Toute science est désignée par un domaine donné, spécifique, par le type des phénomènes appréhendés, à travers les hypothèses, les méthodes, l'exploitation des résultats... ; les sciences de l'éducation ne font pas exception à la règle.

Avec Y. Chevallard ⁴⁵, nous allons essayer de répondre à la question de la différence, entre LA didactique et LE didactique. À ce sujet, il écrit ceci : « formellement, la didactique est la science dont l'objet est la didactique ». Pour mieux comprendre ces deux termes, faisons varier les mots.

⁴⁵Cité par O.Thiam, p.120, 2015 *Didactique du français langue seconde au Sénégal. Le cas du français dans les établissements moyens et secondaires.*

– Au lieu de “la didactique”, disons “la science didactique”, ou même “les sciences didactiques”, comme on parle des sciences politiques (un tel est professeur de sciences politiques, etc.). Au lieu de “le didactique”, disons “les faits didactiques”, à la façon dont on peut désigner par l’expression de “faits politiques” ce qu’on nommera aussi plus rapidement “le politique”, tout court.

On peut alors dire formellement : “les sciences didactiques ont pour objet les faits didactiques.” Reste à savoir ce que sont les faits didactiques ou plus rapidement dits, le didactique (...).

La didactique peut se comprendre comme la science des conditions et des contraintes de la diffusion (et de la non-diffusion) des connaissances et des savoirs dans un ensemble humain déterminé⁴⁶.

La didactique s’interroge sur la question centrale des savoirs, des contenus d’enseignement, de leur apprentissage dans une institution précise. Nous dirons que la didactique porte sur les disciplines. La didactique “des mathématiques” par exemple peut se donner pour objet d’étude et de recherche partiel tout aspect que ce soit de la vie de l’ensemble humain considéré en tant qu’il conditionne ou contraint, pour cet ensemble humain, la diffusion des connaissances et savoirs concernés.

L’Encyclopaedia Universalis (2002) ne dit pas autrement quand Daniel Lacombe y écrit :

“Il est devenu maintenant un substantif, visant (comme beaucoup de noms féminins en ‘ique’ à désigner une science, ou tout au moins un faisceau de disciplines de type scientifique et l’usage adjectival actuel prétendent découler de ce substantif, comme dans l’expression ‘recherches didactiques’ (p.300).

De ce qui est dit supra nous retenons trois raisons majeures :

La première permet d’apporter la lumière de la didactique comme une science. Pour G. Sensevy (2007), *la didactique est une science de la pratique* quand J.P. Astolfi et M. Develay, estiment que, parlant de la didactique, *sans doute nous pensons important de présenter une approche qui repose sur un corpus d’hypothèses pédagogiques, étayées par des approches épistémologiques et psychologiques* (1989). Autrement dit, la didactique a une démarche scientifique.

Dans son étude des phénomènes didactiques, elle se veut scientifique puisqu’elle rompt avec le traditionalisme qui depuis longtemps fonde les pratiques scolaires sur la coutume, la doctrine, ou sur des expériences empiriques souvent subjectives. Répondant à la rigueur de l’esprit critique, la didactique de façon réflexive s’occupe des phénomènes de transmission et d’appropriation des savoirs. Cela veut dire que la didactique est venue rompre avec la tradition de l’enseignement basée sur des éléments non fiables comme la coutume, la doctrine et autres expériences empiriques. La didactique apporte à cet effet, du nouveau, de la rigueur, l’esprit critique de différents phénomènes, de transmissions et appropriations de savoirs.

⁴⁶

La deuxième raison est que la réponse résout la question de différence entre la didactique et la didactique. « Elle montre nettement que la didactique a un objet déterminé qui se trouve être le didactique. Alors, la didactique apparaît comme une discipline de recherche, mais aussi d'intervention. La didactique est une discipline de recherche, parce qu'elle adopte une démarche descriptive, explicative et analytique » O. Thiam (2014, p.121).

La dernière raison est qu'à la question : « Est-ce que la didactique doit exister à l'université ou dans le centre de formation des enseignants ? », nous sommes tentés de répondre par l'affirmative. G. Mialaret, M. Debesse et J. Château proposaient en 1976 un tableau récapitulatif des sciences de l'éducation qui situe la Didactique comme l'une des composantes des sciences... (Astolfi & Develay, 1989, p. 9).

Quelle est la relation entre la didactique, l'enseignement et l'apprentissage ?

3.1.4.4. La didactique, enseignement et apprentissage

Dans ce point, nous parlerons non seulement de la didactique, mais aussi de l'enseignement/apprentissage. Concernant notre travail, nous nous posons la question de savoir en quoi l'apprentissage peut être utile pour l'enseignant qui semble avoir des problèmes à enseigner une langue étrangère. Les différentes réponses théoriques et plus tard pratiques⁴⁷ nous aideront à préconiser des solutions pour cette situation.

Pour le *dictionnaire historique de la langue française* sous la direction d'A. Rey (2010), l'enseignement est compris comme : *l'action, l'art de transmettre des connaissances et cette transmission elle-même* (p.74).

La définition en question nous présente deux aspects de la didactique que soutiennent les didacticiens : *action, art d'enseigner*.

– Action : ce que l'on fait, une manière d'agir.

– Art d'enseigner : montrer à quelqu'un, transmettre à quelqu'un les connaissances.

'L'art d'enseigner ne consiste pas dans les règles et les systèmes, mais essentiellement dans le bon sens et l'expérience⁴⁸.' C'est pour dire qu'enseigner ne signifie pas seulement connaître les normes ou des systèmes éducatifs, mais plutôt le bon sens, et l'expérience. C'est mettre l'attention sur de nouvelles choses à partir de la parole (signes de langages). En d'autres termes, on dira que la didactique est comme le moteur de l'enseignement.

Et quant à l'apprentissage, il s'appuie sur une démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage est défini par J.P. Cuq (2002) comme '*un ensemble de décisions relatives aux actions, à entreprendre, dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère.*' p.22).

⁴⁷Nous allons voir dans la partie méthode et analyse comment l'enseignant s'y prend réellement pour enseigner une langue étrangère. C'est par les constats que nous allons arriver aux propositions didactiques.

⁴⁸<http://leportique.revues.org/1523>, du 20/7/2017.

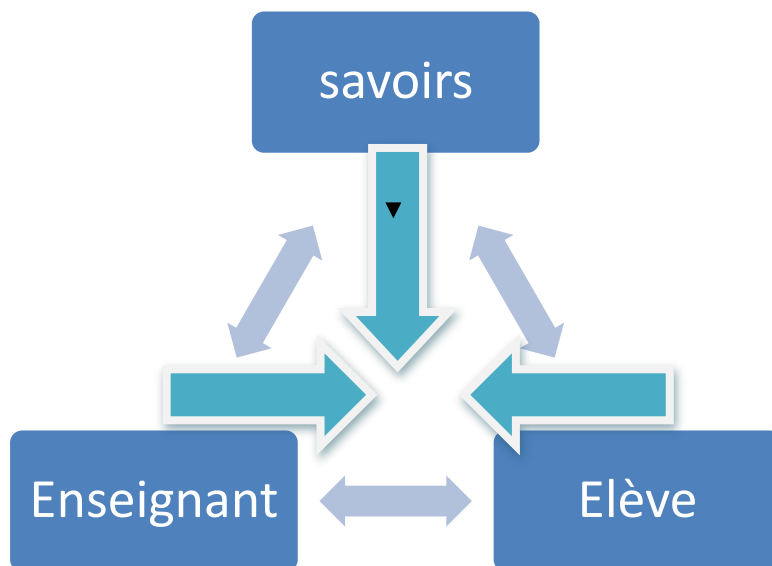
En fait, la didactique est applicable que dans le cadre d'un enseignement particulier, dans une institution de formation. L'apprentissage en langue étrangère se fera par l'acquisition des savoirs et savoir-faire au sein d'un établissement de formation.

3.1.4.5. La didactique et ses trois axes

Nous allons nous focaliser sur le concept de système didactique, fondement des réflexions émergentes sur la didactique de ces dernières décennies. Ainsi, le système didactique est un triangle à trois pôles qui servent d'éclairage. Nous considérons la didactique comme un projet scientifique qui a pour but d'étudier le système didactique.

Les pôles de ce système forment un triangle avec ses trois axes qui sont : le savoir, l'enseignant et les apprenants.

Le schéma de J. Houssaye, emprunté par Y. Chevallard et repris par J.F. Halté (1992) montre la façon dont la didactique considère ses partenaires de la 'relation didactique', une relation particulière et d'interdépendance. Cette relation s'établit entre : l'enseignant, l'apprenant et le savoir, dans un lieu déterminé (milieu scolaire ou toute autre institution où il se manifeste une intention didactique) et à un moment précis.



DIDACTIQUE

FIGURE 16 TRIANGLE PEDAGOGIQUE D'APRES JEAN HOUSSAYE (1986)

Ce schéma d'Houssaye emprunté par Y. Chevallard et J.F. Halté nous permet de réfléchir sur les pratiques de l'enseignement/apprentissage, de classifier les méthodes et approches afin d'arriver à une médiation.

F. Raynal et A. Rieunier (1997), définissent la médiation comme : « un ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessibles un savoir quelconque. [...] Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les

relations ou les normes sociales sont des médiations. [...] L'enseignant est un médiateur. (p. 220)

Ce schéma nous permet de faire une étude entre les trois éléments qui se complètent. Les relations entre les 3 pôles n'existent que par interaction les uns avec les autres. La pédagogie se trouve en priorité du côté des interactions enseignant/élève qui constituent ce qu'on appelle traditionnellement la relation pédagogique. Au contraire, la didactique prend le savoir comme point de départ et étudie la façon dont il s'appréhende par l'enseignant d'une part et par l'élève d'autre part.

Le mot *savoir* est au pluriel par ce que nous avons différents types de savoirs en jeu. Cette figure nous montre que ces trois pôles forment un système, c'est-à-dire, un ensemble d'éléments liés et interagissent entre eux selon certains principes ou règles.

Ainsi, nous nous interrogeons : quelle est la nature de chaque pôle ? Quelles sont les formes et les conséquences de leurs relations ? Ce système est-il identique pour toutes les disciplines ?

3.1.4.6. Savoir et enseignement : élaboration et intervention

Ce point qui porte sur le savoir et enseignement s'avère important pour notre recherche, car il pourra nous donner la lumière sur les savoirs utiles aux professeurs de FLE qui sont en difficultés. Le savoir et l'enseignement sont des éléments nécessaires à l'apprentissage d'une langue.

Le savoir peut-être compris selon J.M. Barbier (1996) comme : un « ensemble des connaissances d'une personne ou d'une collectivité acquise par l'étude, par l'observation, par l'apprentissage et/ou par l'expérience. » (pp.9-10). Et pour le cadre (2001), nous avons des savoirs déclaratifs qui vont plus loin que l'expérience sociale. La définition du CECRL converge dans la même direction que celle de Barbier dans ce sens que les deux visent deux types de savoirs : les savoirs empiriques et les savoirs objectifs et enfin les savoirs académiques et les savoirs individuels.

Le terme « savoir » dans cette perspective a une signification très large : il n'est pas limité au contenu, mais inclut les savoir-faire, compétences, etc. Il inclut aussi le fonctionnement du savoir, c'est-à-dire la façon dont le savoir se construit dans la classe, la manière dont il est justifié ⁴⁹(A.V. Kelly, 2005). En effet, nous remarquons, le manque de rapport entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné. Le premier comprend les programmes officiels et les manuels scolaires et le second comprend la mise en jeu dans la classe. À ce propos, nous pensons à une construction conjointe où le professeur et les élèves contribuent à la spécificité de ce savoir.

Quant à l'enseignement selon l'étymologie, il veut dire l'action ou l'art d'enseigner. Nous pouvons aussi parler d'une pratique, mise en œuvre par un enseignant, qui vise à transmettre des connaissances (savoir, savoir-faire, savoir-être, compétences...) à un élève, un étudiant ou tout autre public dans le cadre d'une institution éducative.

⁴⁹ *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et élève*, sous la direction de Gérard Sensevy et Alain Mercier, p.95.

La définition de l'enseignement a évolué avec le temps. D'abord, il a signifié précepte ou leçon, après le fait de transmettre les connaissances. L'enseignement ici est à considérer d'une façon générale (les différents types et domaines).

Actuellement, l'enseignement ne s'occupe pas seulement de la transmission du savoir, mais plutôt les différents moyens fournis à l'apprenant. Il est défini par J.P. Cuq et I. Gruca (2002) « comme une tentative de médiation organisée, dans la relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier » (p.118).

En effet, on peut dire que l'enseignement vise en dehors des connaissances à acquérir, l'autonomie de l'apprenant dans l'exercice de son apprentissage. L'enseignant et l'enseignement ne sont pas à cet effet que des moyens mis à la disposition de l'apprenant pour son évolution. Ils l'aident à s'autodiriger, à se guider sur la voie de l'apprentissage.

Que représente le savoir pour l'enseignement et plus particulièrement celui des universités angolaises ? Quelles relations y a-t-il entre eux ?

En somme, le savoir est associé à la capacité et cette dernière permet à l'apprenant d'avoir certaines connaissances dans tel ou tel autre domaine de la vie. Mais ce savoir se transmet dans un cadre approprié et par des gens appropriés : l'enseignement et l'enseignant. Et les deux n'ont que pour but de montrer le chemin à l'apprenant afin qu'il s'assume comme tel.

C'est seulement à partir de sa prise en charge, de faire sien l'objet de sa formation qu'il pourra atteindre son but qui est la réussite.

3.1.4.7. Enseignant et apprenant : intervention et appropriation

Enseigner ne se limite pas seulement à transmettre les connaissances ou savoirs, mais c'est aussi savoir comment le faire en entretenant de bonnes relations entre l'enseignant et l'apprenant afin d'escompter de bons résultats. Ce point pourrait aider les enseignants ou professeurs de FLE de nos universités à se poser des questions sur leurs pratiques et relation en classe. Comment les enseignants gèrent-ils leurs relations envers les apprenants ou étudiants ?

Les enseignants sont-ils conscients de l'utilité de bonne relation avec les apprenants ? Que fait l'enseignant pour mieux assumer son rôle ? Les apprenants à leur niveau comment s'y prennent-ils ? Comment les activités se déroulent-elles en classe ?

Ainsi, la didactique permet de mettre l'accent sur les manières ou la façon dont les activités se déroulent en classe comme lieu stratégique pédagogique.

Cette situation fait qu'un enseignant peut s'adapter selon les circonstances de sa classe, telles que l'effectif, le lieu, le niveau et entre autres. Ainsi, les enseignants de nos deux institutions universitaires doivent savoir comment s'y prendre selon le cas. Jadis, l'enseignement était centré sur le savoir et l'enseignant ou le maître/professeur ; aujourd'hui, tout cela a changé. La classe devient un lieu de partage à partir de l'action conjointe entre l'apprenant et l'enseignant ou professeur.

3.1.4.8. Apprenant et savoir : appropriation et élaboration

Un apprenant est une personne à qui l'on enseigne quelque chose. Mal perçu, il a un rôle passif, celui du réceptacle, d'information de son maître. Comment l'enseignant d'aujourd'hui s'y prend-il pour donner la meilleure formation à l'apprenant ? Et que dire de celui des universités angolaises ?

Qu'est-ce qui est nécessaire à l'apprenant pour son apprentissage ? Le contexte a-t-il une influence sur lui ? Combien de temps est-il consacré à sa formation ? Dans quel lieu ? Qui s'en occupe ? Quelle formation a-t-il ? À cela s'ajoutent les questions suivantes : le pourquoi, le comment, la raison de la formation, dans quel but ? Ce sont autant de questions qui demandent une réflexion pointue.

Ainsi, l'apprentissage aura pour rôle l'acquisition des connaissances, des savoirs, des compétences, et des aptitudes, générales ou singulières de la part de l'apprenant ou l'élève. Qu'en est-il au juste de la part de la didactique du français dans l'enseignement actuel dans les universités angolaises ?

3.2. La compétence

La notion de compétence est très vaste. Mais pour notre part, nous allons l'appréhender de deux manières : la compétence selon l'aspect communicatif et selon l'aspect professionnel. En quoi ces deux aspects de la compétence peuvent-ils être profitables aux enseignants du FLE de la FLUAN et de l'ISCED qui semblent avoir des difficultés didactiques ? Que pouvons-nous dire de la première dimension de la compétence ?

On ne peut pas parler de compétence sans faire appel à ses différentes définitions. Selon le dictionnaire encyclopédie de J. Dubois, M. Gacomo, L. Guespin et al (2012) et le CECRL (2001), la compétence est conçue comme un système, un ensemble des règles pratiques de la langue et qui favorise une bonne communication.

En fait, la compétence d'un sujet qui parle français implique une suite des conditions requises : orales, écrites, grammaticales pour réaliser une tâche ou un travail. En d'autres termes, le sujet parlant doit maîtriser les règles de l'oral et l'écrit pour mieux communiquer.

G. Le Boterf (1995) et P. Perrenoud (1997) parlent de la compétence dans le sens de la mobilisation de plusieurs savoirs qui sont en interdépendances afin de faire face à l'efficacité et à la satisfaction de son utilisateur ou à un groupe. Tel est le cas de la fonction enseignante qui demande certaines compétences liées au métier.

Pour J.M. Anderson, (1987), la notion de compétence et des savoirs se complètent. L'une s'inscrit dans le procédural entant qu'activité métacognitive verbalisable et l'autre dans le déclaratif où il s'agit d'un ensemble de connaissances et d'informations nécessaires pour toute action.

Cela veut dire que la compétence n'est pas seulement liée aux savoirs, mais plutôt à leurs relations dans le but d'atteindre l'efficacité (la performance) du destinataire ou du groupe et pour communiquer.

Tenant compte des différentes définitions, nous dirons que la compétence est indissociable de la connaissance/savoir et se nourrit mutuellement. Les compétences dépendent de plusieurs facteurs internes ou externes, proches ou lointains, du contexte culturel, du milieu, du temps, du métier exercé, des conditions sociales, etc. Cela veut dire que les compétences développées par les êtres humains ne peuvent pas être les mêmes ; elles sont liées aux réalités de leur monde et ne peuvent pas être jugées ou analysées de la même façon. Exemple dans la vie en campagne, en ville, en forêt, dans les savanes, les pauvres et les riches n'ont pas les mêmes problèmes à résoudre.

Les compétences varient aussi d'une personne à l'autre en fonction de ses capacités propres, de ses habiletés (...) et elles sont comparables à l'expérience qui est tout à fait individuelle. Dans le cas de la langue, nous dirons que certaines personnes ont plus de facilité à parler ou à apprendre une ou plusieurs langues.

Pour terminer, de quelle manière les enseignants de la FLUAN et de l'ISCED feront-ils usage de la compétence pour escompter de bons résultats ? L'acquisition de la compétence n'est-elle pas liée à plusieurs facteurs parmi lesquels nous citerons : la formation, l'expérience, le contexte, les conditions... ? Comment vont-ils s'y prendre ?

Nous allons présenter les différents types de compétences à savoir la compétence selon l'aspect communicatif et la compétence professionnelle.

3.2.1. La compétence selon l'aspect communicatif

3.2.1.1. La compétence de communication

Elle est définie par J. Courty (1980) comme suit :

« (...) apprendre une langue c'est apprendre à se comporter, de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver (celle-ci se conçoit probablement à travers une analyse des besoins), en utilisant le code de la langue cible ».

Elle a comme finalité l'acquisition de la compétence des langues, étrangères des apprenants.

Retenons que la composante communicative comprend plusieurs éléments présentés de diverses manières par différents linguistes notamment de D.H. Hymes (1972). Pour lui, les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : l'une est linguistique, et l'autre sociolinguistique. À ce sujet, plusieurs linguistes vont ajouter quelques éléments secondaires à sa définition, mais les éléments essentiels à la définition de la compétence sont les mêmes.

S. Moirand (1981) parle des quatre composantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. M. Canale et M. Swain (1980) définissent la compétence de communication en incluant trois compétences 1. Compétence grammaticale, 2. Compétence sociolinguistique : c'est une connaissance des règles sociales dans un groupe donné, et une maîtrise des différentes formes du discours 3. La compétence stratégique : c'est l'ensemble des stratégies communicatives. Selon ces deux auteurs, c'est une compétence qui doit être enseignée dès le début de l'apprentissage de la langue étrangère, car elle permet de combler les lacunes des deux autres compétences (grammaticale, sociolinguistique).

P. Charaudeau quant à lui introduit la compétence *sémiolinguistique* qui consiste à répondre aux questions fondamentales sur le sens et la signification, la communication, la compétence langagière (P. Charaudeau et D. Maingueneau, 2002). Les phases de compréhension et de production qui constituent la communication linguistique ne peuvent être possibles que par la sollicitation de chacune de ces composantes et par leur coopération.

Pour notre part, en rapport avec notre sujet de travail, nous allons recourir aux quatre composantes qui interviennent dans la communication à savoir : linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique. Ces éléments permettent à l'enseignant de bien organiser et faciliter sa pratique.

Comment ces quatre compétences peuvent-elles être profitables aux enseignants angolais qui semblent avoir des difficultés pour enseigner le FLE ? Et que dire des étudiants qui semblent aussi avoir un problème de niveau ?

Qu'en est-il au juste de ces quatre composantes qui mettent en pratiques les usages de la langue ? Nous allons en parler dans les lignes qui suivent.

3.2.1.2. La compétence linguistique

Pour J.P. Cuq et I. Gruca (2003), la compétence linguistique est : « *la connaissance de divers systèmes, de règles aussi bien syntagmatiques, lexicales, sémantiques, phonologiques que textuelles, qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages* ». (p.150).

En fait, cette compétence est celle qui met en fonction les différentes règles grammaticales en vue de mieux transmettre le message.

La compétence linguistique est l'élément primordial qui permet à l'enseignant de bien gérer ses stratégies. Ainsi, la connaissance et l'appropriation par l'enseignant des notions de la phonétique, de la morphologie, la sémantique et autres peuvent l'aider dans l'exercice de sa pratique. Nous pouvons dire que la connaissance de la linguistique facilitera la compréhension pour l'apprentissage de la structure et le mode de fonctionnement d'une langue.

L. Duquette (1984), S. Moiran (1982), D. Coste (1978) et le CECRL (2001) abondent dans le même sens et parlant de la maîtrise ou de la connaissance, des règles grammaticales, d'un système de langue pour mieux parler.

En somme, l'acquisition de la compétence linguistique est sans doute la première condition de toute communication écrite ou orale. Mais, elle serait incomplète à elle seule, car communiquer ne signifie pas seulement produire des phrases correctes ; d'où le besoin de son complément par d'autres compétences aussi bien linguistiques qu'extralinguistiques.

3.2.1.3. La compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique est l'habileté exigée pour faire fonctionner une langue dans sa dimension sociale. La compétence sociolinguistique est proche de la compétence socioculturelle, car elle prend en compte la langue qui est un phénomène social. Par compétence sociolinguistique, on entend selon P. Martinez⁵⁰ (1982), G. Boyer et al. ,(1990), J.P. Cuq et I. Gruca (2002), les règles sociales et normes de l'interaction dans une langue donnée.

Cela veut dire que la connaissance de la langue implique aussi la connaissance des usages du milieu.

Ainsi, parler ne signifie pas seulement construire des phrases correctes, mais aussi tenir compte de certains facteurs qui entrent en jeu. Nous citerons certaines règles sociales qui régissent une langue, le comportement entre membres, les différentes traditions, certains proverbes ou termes liés à la sagesse, la manière de parler, l'accent, la variété de langue et autres.

Ceci démontre que le milieu social joue un rôle très important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Par exemple, le fait de parler la langue française, demande aussi la connaissance de la culture française dans une certaine mesure car la langue est souvent à la culture d'un peuple.

3.2.1.4. La compétence discursive

La compétence discursive est, selon E. Bérard (1991), « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ». (p.19). Par cette définition, nous pouvons dire que la compétence discursive implique non seulement la capacité, mais la mise en pratique de discours et organisation sur la base de différentes conditions de communication.

Par-là, nous pouvons dire que, l'enseignant doit avoir une certaine capacité d'enseigner et de se servir des différentes représentations de la langue en vue de son adaptation à la communication orale et écrite. Mais n'oublions pas que certains savoirs s'avèrent indispensables comme : la maîtrise des règles, des discours, des principes, de progression thématique, des modalités d'énonciations (indices personnels, les indices énonciatifs personnels, spatiaux et temporels les marques de la subjectivité, etc.).

⁵⁰P. Martinez, 1996, p.76.

Un enseignant non natif qui voudrait parfaire sa compétence discursive en langue étrangère pourra donc puiser dans les sciences du langage et principalement dans la théorie de l'énonciation, l'analyse du discours et la linguistique textuelle.

3.2.1.5. La compétence stratégique

La composante stratégique est selon J.P. Cuq et I. Gruca (2002) la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les « ratés » de la communication. Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique (p. 246).

La compétence stratégique remplit une fonction de gestion de l'usage de la langue et de l'usage d'autres ressources cognitives. On peut la considérer comme un ensemble de stratégies métacognitives comprenant la fixation d'objectifs (décider ce que l'on va faire), l'évaluation (évaluer les besoins, les outils de travail et la réussite) et la planification (déterminer comment utiliser ce dont on dispose).

Les quatre composantes en présence constituent le noyau dur de différentes unités didactiques du matériel pédagogique ainsi que l'oral et l'écrit.

Et qu'en est-il de la compétence professionnelle ?

3.2.2. Compétence professionnelle

Pour G. Le Boterf (1998), une compétence professionnelle revient à être professionnel : celui qui sait gérer une situation professionnelle complexe et notamment : savoir combiner les ressources et les mobiliser dans un contexte ; savoir transposer ; savoir à apprendre et apprendre à apprendre ; savoir s'engager. (p.97).

Par ici, on peut retenir que celui qui a de la compétence professionnelle est considéré comme « professionnel » du fait de savoir gérer une situation du métier à partir de sa capacité à dominer les différents savoirs.

Retenons aussi que le terme *compétence professionnelle* est interprété de plusieurs manières : C. Gauthier (1997) parle d'un réservoir qui signifie « *l'existence d'un réservoir de savoirs dans lequel l'enseignant puise pour faire face à des situations professionnelles* ». (p.20). Et il présente une liste des savoirs parmi lesquels nous citerons : les savoirs disciplinaires, curriculaires, de science de l'éducation et autres. La conception de réservoir rejoint la proposition de M. Altet (1994) qui y ajoute les *savoirs didactiques et pédagogiques* susceptibles de servir à élaborer les contenus enseignés et à les gérer en classe. La compétence de l'enseignant résulterait, selon la chercheuse, d'un va-et-vient dialectique entre les savoirs divers mis en jeu pendant la formation (p.29).

Dans quel cadre les différents savoirs peuvent-ils aider les enseignants à améliorer leur compétence ?

Synthèse du chapitre 3

Dans un monde en pleine mutation, il s'avère nécessaire de parler plus d'une langue pour bien communiquer. C'est dans ce sens que la notion du plurilinguisme et du multilinguisme présente des avantages, amenant l'homme à s'adapter aux réalités de son contexte.

Nous avons essayé de brosser en quelques lignes la notion de la didactique et de la pédagogie ainsi que leurs relations respectives comme aussi celles avec d'autres concepts dans le but de leurs édifications, pour dire complémentarité.

Et nous dirons que la pédagogie et la didactique n'ont pas les mêmes objets d'étude et des démarches : la première met l'accent sur les méthodes, quant à la seconde elle se focalise sur les contenus disciplinaires et leurs dimensions épistémologiques (nature des connaissances à enseigner). Cependant malgré la différence des concepts, ces deux termes sont indissociables dans la pratique.

Notre problème majeur est de savoir comment les enseignants peuvent s'appropriier ses différentes notions dans les universités angolaises et quel serait le comportement des étudiants, sur l'avantage de parler plus d'une langue dans un monde moderne ?

Dans le point qui concerne la compétence, nous avons parcouru les différentes composantes qui permettent aux enseignants des langues étrangères de mieux s'outiller dans l'exercice de leurs activités et particulièrement pour développer la compétence de communication de l'apprenant, élément central de l'enseignement/apprentissage.

Dans le contexte de l'Angola, les futurs enseignants du FLE n'ont pas assez de connaissance en sciences du langage avant de venir à l'université, car le programme de l'école secondaire porte seulement sur la grammaire traditionnelle.

Nous pensons que le programme pourrait porter sur différentes notions et théories de linguistique comme : la phonétique, la phonologie, la morphosyntaxe, la lexicologie, la sémantique d'une part et d'autre la théorie de l'énonciation, la pragmatique, l'analyse du discours, la linguistique textuelle, etc.

Nous allons voir à partir de nos analyses dans quelle mesure la compétence professionnelle peut d'une manière ou d'une autre influencer la prestation du professeur du FLE, de la FLUAN ou de l'ISCED. En quoi elle constitue un élément incontournable pour le professeur de FLE.

Eu égard aux différentes notions de compétences vues, ne pourrions-nous pas dire qu'elles sont toutes importantes et complémentaires ? Ne peut-on pas extrapoler en disant qu'elles sont comparables au corps humain composé de plusieurs membres qui se complètent ?

Chapitre 4. Apport méthodologique

Dans ce chapitre, il sera question de présenter d'une manière succincte l'apport des différentes méthodologies anciennes et actuelles. Par méthodologie ancienne nous entendons les approches traditionnelles basées sur le calque des langues anciennes : grec et latin qui accordaient davantage de place à la grammaire, à la traduction et à la littérature. Son enseignement avait pour base l'écrit et les méthodes nouvelles ou actuelles tel le cas de l'approche communicative, qui privilégie plus la communication tandis que la méthode actionnelle se base sur la réalisation des tâches. La connaissance de ses différentes notions a pour but de permettre aux enseignants du FLE en difficulté de se les approprier dans l'exercice de leur pratique dans un monde où l'enseignement des langues est en perpétuel changement.

Ainsi, cette notion rejoint notre question de recherche qui consiste à chercher de savoir dans quelle mesure les difficultés langagières des étudiants seraient en lien avec les difficultés des enseignants peu formés pour enseigner le français langue étrangère.

En quoi ces différentes méthodes peuvent-elles être utiles aux enseignants qui semblent avoir des difficultés pour enseigner le FLE ?

4.1. Les méthodologies dites traditionnelles

L'enseignement des langues a toujours été un souci depuis la nuit des temps en Europe. Et surtout avec la découverte des nouvelles terres, les anciens ont décidé de sa mise en valeur pour faciliter le contact et la communication du latin et du grec.

Pour P. Martinez :

« Ces méthodologies existent depuis la nuit des temps et perdurent jusqu'à ce jour, car elles sont fondées sur une relation pédagogique forte celui du rôle du maître est capital. Il constitue un modèle de compétence linguistique à suivre. Savoir une langue, c'est plus ou moins connaître le système à l'égal du maître » (p.50).

Il nous explique que les méthodes sont non seulement anciennes mais elles gardent encore leurs importances, car elles sont étroitement liées à la pédagogie qui implique la présence du maître. C'est pour dire que les méthodes sont là pour aider ou faciliter la tâche à l'enseignant.

La méthode traditionnelle est aussi appelée la méthodologie de la grammaire-traduction et a comme base la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère tout en plaçant l'oral au second plan. Elle s'appuie sur les règles de grammaire proche de la langue maternelle et de la langue soutenue. La méthode naturelle est l'œuvre de F. Gouin qui considère que l'apprentissage des langues est né à partir des besoins de l'homme de chercher à communiquer avec les autres et à franchir les barrières culturelles. Pour lui l'oral comme l'écrit sont importants, mais c'est l'oral qui prime. Il est l'initiateur des méthodes didactiques sur lesquelles vont se baser les théories de l'apprentissage (psychologiques, sociologiques,

linguistiques, etc.) et vont prôner l'importance de l'oral⁵¹. Il a mis l'accent sur le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire au jour le jour pour que cela soit proche de la langue maternelle.

La méthode directe est née en France et elle est à cheval entre les méthodes traditionnelles et celles de la réforme. Avec P. Martinez (2014), nous disons que : cette *approche va essayer d'apporter des solutions à des questions sur lesquelles l'enseignement piétinait ou voulait ignorer. Et pour cela, il parle de « faire parler la langue et non parler la langue »* (pp. 53-54). Cette méthodologie donne la priorité à l'oral, avec une écoute des énoncés opérée sans l'aide de l'écrit, et une grande intention à une bonne prononciation. Mais on recourt aussi à des auxiliaires pour montrer directement l'importance : des livres, d'objets et accessoires utiles à la compréhension.

La méthode active s'est développée en France suite à une série de compromis entre méthodologie traditionnelle et directe. Cette méthodologie essaie de faire l'équilibre entre certains techniques et procédés traditionnels d'une part tout en maintenant les principes de la méthodologie directe de l'autre. Pour cette méthode, la classe devient le lieu où les apprenants peuvent parler, dialoguer analyser ou commenter un texte, un discours ou autre activité de classe, pour intégrer l'enseignement des langues étrangères.

Retenons que l'essentiel de la méthodologie directe n'a pas du tout changé en dehors de quelques variations : la prise en compte du texte écrit comme support didactique, le rôle de prononciation imitative, l'utilisation des images pour faciliter la compréhension, éviter la traduction du vocabulaire, etc.

L'approche audio-orale est l'œuvre des travaux des différents linguistes P. Martinez, (1996), Palmer & West, (1936), Richard & Rodgers, (1986) et Bloomfield) qui se sont tous inspirés des méthodes anciennes dans leur contexte pour créer des nouvelles afin de faciliter l'apprentissage des langues. Cela prouve que l'apprentissage d'une langue est le fruit des plusieurs méthodes interliées qui visent l'aide à l'apprentissage des langues.

Et quant à la méthode audiovisuelle, elle fut le fruit des travaux des didacticiens américains et britanniques sur l'approche audio-orale, situationnelle, qui trouva leur répondant en Europe après la guerre et facilita l'évolution des pratiques d'enseignement (image, son).

En fait, la MAV ne s'en tient pas seulement à associer l'image et le son à des fins didactiques, mais les unit étroitement, de sorte que c'est autour de cette association que se construisent les activités. Cette méthode a apporté de nouveaux outils à l'enseignant pour lui faciliter la tâche dans ses activités (analyse, répétition, correction phonétique) qui vise à l'appropriation des éléments nouveaux par leurs systématisation, manipulation et réemploi dans des situations proches de la leçon, etc.

⁵¹ http://paolagc911.blogspot.fr/2009/11/la-methode-naturelle-methode-des-series_19.html, du 25/8/2017.

4.2. L'approche communicative

C'est vers les années 1970 et à partir des travaux de spécialistes des sciences du langage et de didacticien anglo-saxon D.H. Hymes, (1972), M. Canale & M. Swain (1980), et H.G. Widdowson (1984) qu'apparaissent les approches communicatives pour s'opposer aux méthodologies SGAV.

Il est à savoir que cette approche s'est développée à partir de plusieurs facteurs : une critique des principes théoriques, de la mise en œuvre, des méthodes audio-orales (MAO) et des méthodes audiovisuelles (MAV). En plus, il y a une diversification des apports théoriques des sciences du langage ou d'autres disciplines. Et pour finir l'utilisation d'outils nouveaux qui permettent de définir les besoins des apprenants et les contenus d'enseignement ; une évolution méthodologique qui intègre des principes différents quant aux progressions, documents et techniques de classe. E. Bérard, (1991.) Mais l'avancée incontestable de ses deux méthodes par rapport aux méthodes traditionnelles a permis à bien des gens d'apprendre une langue étrangère.

Debysier (1986)⁵² 1986 propose quatre grandes orientations de l'approche communicative.

– un « retour au sens », avec une « grammaire des notions (des idées et de l'organisation du sens) » ; une « pédagogie moins répétitive », et où la communication occupe une place de choix ; la « centration sur l'apprenant » (sujet actif est impliqué de la communication) » ; des « aspects sociaux et pragmatiques de la communication » novatrice (avec les savoir-faire prisent directement « comme objectifs de la leçon ». Cela revient à dire que l'approche communicative revient à l'ancienne grammaire de signification tout en y insérant des éléments nouveaux. Tel le cas de la pédagogie centrée sur l'apprenant, les aspects sociaux [du milieu de l'apprenant] et les savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique.

Pour la situation de l'enseignement/apprentissage des langues, la langue et les contenus culturels sont envisagés dans une perspective de communication sociale, les tâches et les modes de relation entre les participants...

Comment les enseignants de la FLUAN et de l'ISCED peuvent-ils mettre en action l'approche communicative pour améliorer la qualité de leurs enseignements ?

4.2.1. L'approche actionnelle

L'approche actionnelle voit le jour juste après l'approche communicative vers les années 1990 et elle se propose de mettre l'accent sur les tâches qui sont à réaliser au niveau du projet : elle est venue pour compléter ce qui manquait à l'approche communicative.

En fait pour le CECRL :

« Cette approche privilégie la perspective de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux qui ont

⁵² Cité par Martinez (pp:76-77, 2014).

à accomplir des tâches [qui ne sont pas seulement langagières] dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Nous avons la "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un [ou de plusieurs] sujet(s) qui y mobilise [nt] stratégiquement les compétences dont il(s) dispose [nt] en vue de parvenir à un résultat déterminé. » [p.15].

Et son action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

L'apprentissage d'une langue et son usage dépendent d'une manière générale de ses acteurs sociaux qui développent une compétence à communiquer langagièremment selon les contextes et les réalités, en tenant compte des stratégies les plus adaptées pour l'accomplissement de la tâche.

La tâche est toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Exemple : la traduction d'un texte en langue étrangère. Et quant à l'activité, elle peut être comprise comme un ensemble des manifestations d'une faculté d'agir.

En tenant compte de la théorie de l'activité, dans cette perspective, tâche est considérée comme ce qui est à faire et l'activité, ce qui se fait J. Leplat & J.M. Hoc, (2007).

Ainsi, l'approche fonctionnelle pourra aider les enseignants des universités angolaises à améliorer leurs pratiques enseignantes.

4.2.2. Les échanges en classe de langues étrangères

L'enseignement des langues étrangères distingue 8 types de classe proposés sur une idée de D. Noye (INSEP, 1989⁵³).

La diversité des situations d'apprentissage que nous présente l'enseignement des langues étrangères implique aussi une façon différente d'organiser l'espace de travail, en tenant compte des interactions des apprenants ou groupes d'apprenants.

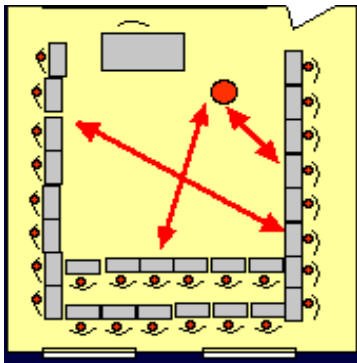
Cette image montre le modèle ou schéma d'une classe traditionnel de la FLUAN ; c'est le même type qu'on trouve aussi à l'ISCED.

⁵³Source : - <http://francoismuller.net>, du 27/8/2017



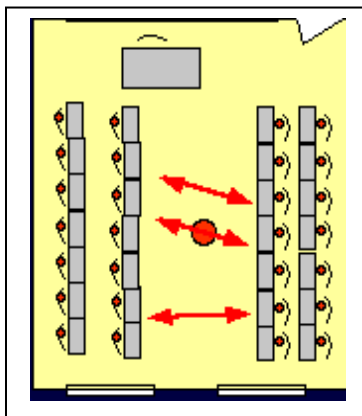
Schéma n° 17. Classe traditionnelle

Ce schéma est lié à la classe traditionnelle qui privilégie l'échange à la verticale. L'enseignant est devant en position dominante et les apprenants en position base.



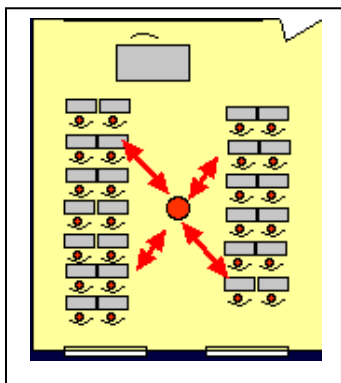
Le deuxième schéma est lié à la classe moderne ou actuelle qui fonctionne de forme interactive et horizontalement. À ce niveau, l'enseignant met l'apprenant devant une tâche à accomplir auprès duquel il sollicite des capacités de déduction en le dirigeant vers la construction de son savoir. L'enseignant devient ainsi celui qui apporte de l'aide, qui montre la voie.

FIGURE 18 ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT OU ACTIVITES DE SYNTHESE



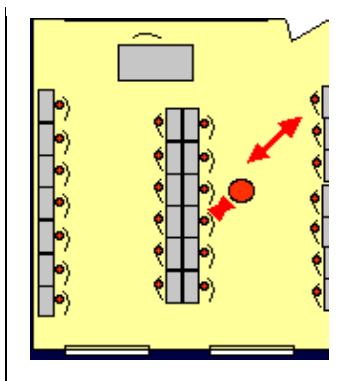
Cette classe est aménagée selon le modèle parlementaire et sa disposition favorise une saine concurrence entre les deux groupes.
L'enseignant se met au milieu et circule en guidant les élèves tout au long du débat.

FIGURE 19 ACTIVITE DE DEBAT



Groupes de deux, établis selon un objectif ou un besoin.
 Cette disposition facilite le travail de recherche, de lecture ou d'écriture à deux.
 L'enseignante supervise l'activité en circulant d'une dyade à l'autre.

FIGURE 20 ACTIVITE EN DYADES



14 postes individuels ou en réseau répartis autour, en travail autonome (recherche ou production)
 Un groupe encadré par le professeur.

FIGURE 21 ORGANISATION SPECIALE TICE

Ci-dessus, le schéma 22 est représenté par une image d'une classe de la FLUAN.

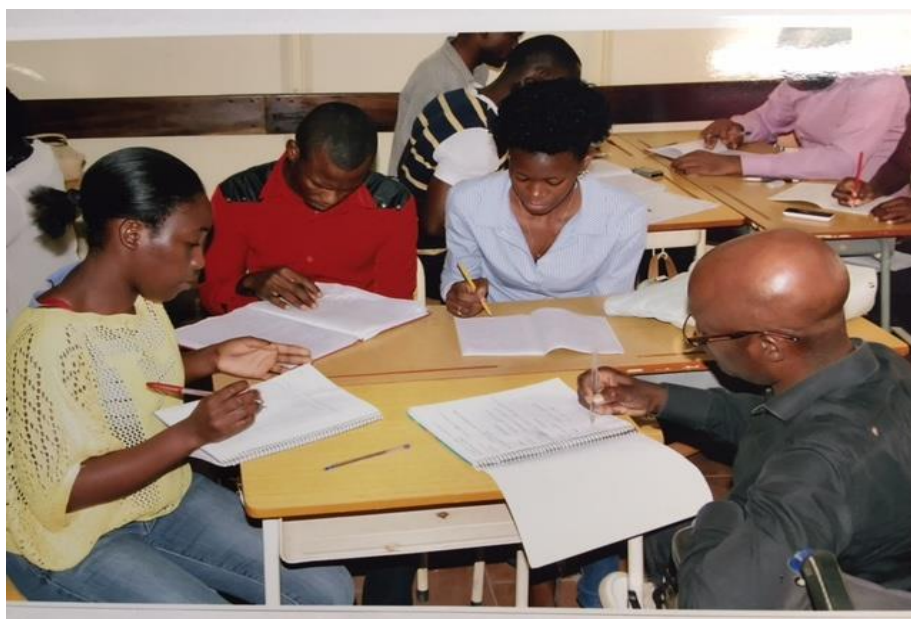
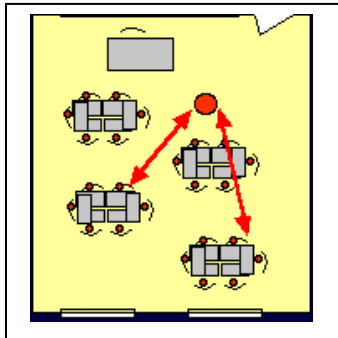


FIGURE 22 ACTIVITE EN GROUPE DE QUATRE

Nous avons ici des groupes de quatre de composition homogène ou hétérogène. Cette disposition permet d'alterner les échanges en petits groupes et la reprise en grand groupe sans changer la disposition des pupitres. L'enseignante circule dans la classe et intervient au besoin.

Nous avons ci-dessus l'image d'une des classes qui ont fait l'objet de l'enquête de la FLUAN qui illustre le schéma du travail en groupe de quatre dans la première séance du P1. Cela a été rendu, possible par l'effectif peu élevé des étudiants (une quinzaine).

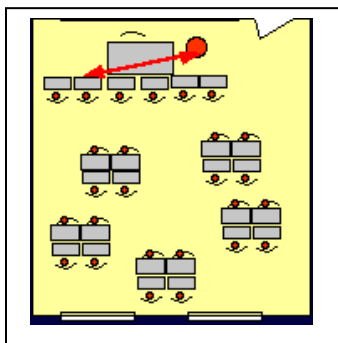


Activités en groupes de six avec répartition des rôles.

Cette disposition favorise le travail collaboratif, particulièrement les équipes d'experts.

L'enseignant circule dans la classe et intervient au besoin.

FIGURE 23 ACTIVITE EN GROUPE DE SIX



Les groupes sont établis selon un objectif ou un besoin.

Cette disposition permet à l'enseignant d'intervenir auprès de quelques étudiants en situation d'enseignement guidé.

Les autres étudiants peuvent travailler seuls ou en petits groupes.

FIGURE 24 ORGANISATION EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT GUIDE

En fait, en dépit de tout ce qui précède, la classe moderne est trop exigeante pour sa réalisation par exemple : l'espace, l'effectif des apprenants, la formation des enseignants, l'équipement, le programme, les attitudes, le financement, etc.

Dans le cadre de notre recherche, la classe moderne est difficile à être réalisée, car nous avons des salles de classe qui ne sont pas assez grandes pour être disposées de cette façon et certaines ont un effectif élevé. Nous avons le cas de la première année Lmod/français de l'ISCED, avec une soixantaine d'étudiants et celles du DLLP et du DLLaf avec une cinquantaine pour la FLUAN.

Mais toujours est-il que, il y a la possibilité de le faire dans les classes peu nombreuses tel le cas du P1 qui a utilisé lors de sa séance de travail le schéma de groupe de quatre. Nous pouvons dire que la connaissance des différents schémas modernes peut aider l'enseignant du FLE à améliorer sa capacité organisationnelle de sa classe.

Comment se fait la gestion des classes pléthoriques ?

4.2.3. La gestion de grands groupes en langues étrangères

L'Angola comme beaucoup des pays africains a un problème d'effectif pléthorique d'étudiants dans les salles de classe. Cette situation est due à beaucoup de problèmes parmi lesquels nous citerons : retard causé par la guerre qui a duré 27 ans, nombre insuffisant d'universités et institut supérieur, un grand nombre des candidats parmi lesquels des militaires où anciens militaires, nombre insuffisant de professeurs entre autres.

Mais retenons que les effectifs pléthoriques sont aussi dus à la souscription des États africains à la politique de l'EPT, lancée par l'UNESCO à partir de la conférence de Jomtien (1990).

Cette situation, des effectifs élevés d'étudiants dans les salles de classe, peut entraver le bon déroulement de l'activité didactique et un suivi rapproché des apprenants.

Les didacticiens ne sont toujours pas d'accord sur le nombre qui doit définir une classe nombreuse. Pour les uns 15, 20 voire 25 et les autres 30 à 40 ou plus.

Pour J. Courtilon (2003) une classe avec 30 à 40 apprenants voire plus est considérée comme un grand groupe (p.103). Qu'en est-il de notre terrain ? Pour les classes qui ont fait l'objet de l'enquête dans les deux universités, le nombre va de la quinzaine à la soixantaine.

Selon la loi angolaise, une salle de classe doit comprendre un minimum de 45 apprenants. Nous ne pouvons pas négliger le point selon lequel une classe avec peu d'apprenants est plus efficace sur le plan de la communication tandis que celle avec un grand effectif pose des problèmes de communication.

Mais qu'en est-il au juste des effectifs des étudiants dans l'enseignement supérieur en Angola ? Les effectifs dépassent souvent la cinquantaine et voir quatre-vingts. Le département du secrétariat administratif de la FLUAN comprend plus 100 étudiants dans une classe. Les autres facultés ont même 200 à 300 pour les premières années. Mais les effectifs diminuent quand même avec le niveau de la classe.

Dans le début des années quatre-vingt-dix, nous dit J.P. Cuq et I. Gruca (2002) plusieurs pays membres de la CONFEMEN⁵⁴ ont donc mutualisé la compétence de leurs meilleurs maîtres pour mettre au point un *Répertoire technique d'organisation et d'enseignement dans les grands Groupes* (p.314).

⁵⁴CONFEMEN : conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie qui réunit tous les deux ans les ministres de 41 États et gouvernements francophones. Elle est dotée d'un Secrétariat technique permanent basé à Dakar (Sénégal) et offre un cadre d'échange et de concertation à ses 41 états et gouvernements membres sur les différents systèmes en question et leur évolution.

Voici quelques exemples de techniques pédagogiques proposées⁵⁵ :

Le monitorat est l'aide mutuelle qui consiste à se trouver des alliés dans sa tâche parmi des apprenants. L'enseignant divise la salle en groupes et désigne un apprenant pour s'occuper des autres et l'enseignant prend le groupe faible ; l'élaboration progressive où les apprenants effectuent un travail en groupe, la leçon débat où les apprenants confrontent les idées et après un apprenant est désigné pour présenter le rapport du groupe. À cela s'ajoute, la recherche collective d'idées, à partir desquelles l'enseignant pose une question et accepte toutes les réponses sans restriction et après les sous-groupes discutent des réponses et en tirent des propositions à discuter par la classe, le blason ou l'apprenant ou en sous-groupe, remplit les cases par des dessins ou autres symboles. L'exemple des schémas n° 18 et 19 peuvent facilement s'adapter à cette situation.

Ces exemples peuvent aussi être adaptés au contexte angolais pour les classes nombreuses, mais l'enseignant doit par ailleurs avoir des connaissances sur ce sujet.

4.2.4. Le traitement de la grammaire en langues étrangères

La notion de grammaire est gérée d'une façon différente par rapport à la grammaire dans les classes du français langue seconde.

Pour J.P. Cuq et I. Gruca, « l'objectif, de la grammaire et de donner à l'apprenant les moyens de créer puis de développer au maximum son interlangue, en taille et en précision ; c'est-à-dire faire en sorte que, son interlangue se ressemble le plus possible à la langue cible, en tenant compte de l'équilibre entre des activités communicatives et des activités sur la forme (précision). D'où l'importance de grammaire que revient l'essentiel du travail sur la forme » (p.343).

Pour eux, il n'est pas mauvais en français langue étrangère que l'enseignant démarre par un choix lié à la norme. Mais, il sera contraint d'introduire rapidement certaines variantes linguistiques à partir des : documents authentiques, de la radio, de la télévision, de la littérature qui constitue un bon lieu de la variation. Cela veut dire que les documents authentiques proposent une variété de choix à l'enseignant dans son activité. C'est à lui de faire ce choix selon l'objectif de l'activité. Il peut aussi utiliser deux documents authentiques pour la même activité, par exemple l'une sonore et l'autre écrite pour question d'efficacité.

Du point de vue didactique, la grammaire vise une double activité selon J.P. Cuq et I. Gruca (2002) :

- du résultat de l'activité heuristique permettent à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue étudiée ;
- du guidage, par l'enseignant, de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue enseignée (p.346).

⁵⁵ Op.cit.

Nous avons deux procédés, à prendre en compte pour enseigner la grammaire en classe de langues étrangères : *l'une qui est : explicite ou déductive et l'autre qui est : implicite ou inductive.* » Op.cit. 347.

La première correspond à la démarche déductive : il est question d'aller de la règle aux exemples, et la seconde correspond à la démarche inductive : permet à partir des exemples pour arriver à la règle. Ainsi, les apprenants pourront faire une conceptualisation à partir du corpus.

Malgré la contradiction présentée par un bon nombre des recherches empiriques en la matière, du point de vue linguistique, nous pensons hasardeux de conclure à la supériorité d'une quelconque position sur l'autre. En fait, concernant ces deux types de grammaires proposés, J.P. Cuq et I. Gruca pensent que bien qu'il y ait des degrés dans l'explication, et de l'accentuation sur la forme puisse admettre des périodes implicites, la logique de leur choix méthodologique interventionniste porte nettement sur des activités grammaticalisées explicites en classe de langues pour des raisons suivantes (p.347) :

– optimiser l'utilisation du temps de la classe et pour lui permettre d'être bien structuré, suppose pour l'enseignant et l'apprenant que les activités soient clairement identifiées. (Savoir déclaratif contextualisé et soumis à des objectifs fonctionnels) ; contrairement à l'enseignement implicite dont l'objectif est d'éviter au maximum le recours à la fonction métalinguistique, l'intérêt majeur d'un enseignement explicite est au contraire de focaliser l'attention de l'apprenant sur tel ou tel point de la langue en misant sur l'impact acquisitionnel de la conceptualisation ; l'intervention sur la forme permet la correction, et de lutter contre la fossilisation des erreurs ; l'activité grammaticale peut-être une bonne occasion de développer les capacités argumentaires ; la culture scolaire de très nombreux apprenants étrangers les rend demandeurs d'activités grammaticales, les ramenant ainsi, à la routine d'apprentissage ; à condition de ne pas être dogmatique, la discussion grammaticale est formatrice et éducative (ib.)

De ce fait, nous présentons deux exemples de l'application de la grammaire dans les universités angolaises.

Exemple :

P2 : parce qu'il y a un numéraux (sic) derrière un autre nombre « vingt » qui
 n'a pas terminé le nombre + nous avons le problème de vingt et cent
 (L164-165, annexe 11, P2s1)

Cet exemple nous montre que P2 semble lui-même avoir des problèmes de grammaire et plus particulièrement celui de l'accord. On ne dit pas « un numéraux » ou encore numéro, mais plutôt un numéral, les adjectifs numéraux. Le mot « adjectif » s'accorde en genre et en nombre avec son déterminant qui est ici « un ».

Exemple :

P3 : bon + il ya un nouvel (sic) donnée que vos collègues ont
 (L276, annexe14, P3s2).

Le professeur s'est trompé en disant «un nouvel » au lieu de «une nouvelle ». Nous constatons encore un problème d'accord. Le problème en est que les étudiants ne sont pas rendus compte et peuvent copier les erreurs du professeur, car il est un modèle pour eux.

De tout ce qui précède, nous pouvons dire que la grammaire demeure une des activités qui peut faciliter l'enseignement/apprentissage de la langue grâce aux règles morphosyntaxiques. Mais, aussi les différentes dimensions de l'enseignement d'une langue étrangère se trouvent affectées par la « culture grammaticale » qui accompagne cette langue surtout quand il s'agit de langues dont la grammaticalisation est ancienne et qui s'offrent donc à l'enseignement avec leurs conventions et distinctions.

4.3. Les compétences d'expression ou de production

Il est à savoir que l'expression est différente de la compréhension, mais les deux se complètent et sont en relation étroite.

Ainsi, nous parlerons tour à tour de l'expression orale et écrite :

4.3.1. L'expression orale

C'est grâce à la méthodologie de SGAV que la didactique des langues accorde une place de choix à la communication orale. Beaucoup de recherches ont permis une meilleure connaissance sur le fonctionnement de l'oral surtout dans le domaine de la pédagogie. Retenons que l'expression orale est complexe et implique non seulement la maîtrise de principales structures de la langue et les principaux actes de langage, mais aussi l'association du verbe au geste, les traits émotionnels et sans oublier l'implicite véhiculé. La phonétique est l'un des éléments importants dans l'apprentissage de l'oral. Ainsi, la phonétique comme discipline est à la base de l'acquisition, d'une compétence de communication et conditionne en tout premier lieu la compréhension et l'expression orale : comme reproduire les phonèmes, s'imprégner de l'enchaînement syllabique, produire une suite de sons, reproduire l'organisation rythmique, segmenter son discours, etc.

J.P. Cuq et I. Gruca (2002) s'inspirent des pratiques théâtrales en reliant les plans phoniques, prosodiques et gestuels (p.175).

Force est de constater que bien que la phonétique soit revenue au niveau des pratiques de classe, elle continue son chemin à favoriser la représentation (image) au détriment de l'expression dans la plupart des méthodes d'apprentissage.

Quant à la production orale, la didactique de l'oral propose des activités, des jeux de rôle libres, à partir d'une consigne de départ et qui sollicitent les opinions de l'apprenant, de son engagement personnel, sa créativité pour développer de véritables conduites langagières : décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter, exposer, faire un compte-rendu, etc.

4.3.1.1. La correction de l'oral en classe des langues

À la fin du XIX^e siècle, l'erreur était considérée comme une faiblesse, de 1940 à 1960, l'erreur était exclue de l'apprentissage, de 1960 à nos jours l'erreur est considérée comme un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage. R. Porquier & R. Frauenfeld (1980) disent que :

« L'erreur peut être définie par rapport à la langue cible (texte a), par rapport à l'exposition (texte b). Mais par rapport au système intermédiaire de l'apprenant (texte c), on ne peut parler véritablement d'erreurs. On voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet » (p.33).

En fait, nous nous posons des questions sur ce problème de la correction de l'oral. De quelle façon les enseignants du FLE dans le contexte angolais corrigent-ils les apprenants dans leurs interactions en classe et leurs prises de parole individuelle ? Comment peuvent-ils corriger sans pour autant limiter leur effort ? De quelle manière peuvent-ils envisager la mise en place des repères afin de les amener à l'autocorrection ? Que peuvent-ils faire devant leurs propres pratiques de correction pour vérifier la validité ? Les quelques résultats que nous allons avoir vont dans une certaine mesure les aider dans leur tâche.

– Correction de l'oral : comment corriger ?

Il est à savoir que la correction dépend du type d'activité de la classe (lecture, grammaire, dialogue...) auquel nous avons à faire. Mais d'une manière générale, elle doit se faire selon les objectifs de l'approche communicative et actionnelle. Ainsi, les enseignants auront recours durant leurs activités à quelques corrections partielles comme : le recours à la répétition, quelques précisions grammaticales, l'intercompréhension des apprenants...

– La Correction de l'oral : que devons-nous corriger ?

L'enseignant est celui qui fait toujours l'effort de cibler selon le niveau et les points travaillés en classe ce qu'il doit corriger systématiquement ou pas. Mais il se fera le devoir de toujours corriger les erreurs qui empêchent la compréhension et qui peuvent parfois donner lieu à un travail ponctuel de remédiation⁵⁶ (individuel ou collectif) qui veut dire la mise en œuvre des moyens qui permettent de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation.

– Correction de l'oral : quand corriger ? Pendant ou après ?

Pendant : quand la compréhension est difficile (l'emploi d'un mot en langue maternelle), ou dans le cas où l'apprenant peut s'autocorriger facilement. L'enseignant recourt ainsi à des gestes, à la répétition pour aider l'apprenant.

J.P Cuq et I. Gruca (2002) proposent de ne pas tout corriger à chaque fois, car cela risque de briser l'élan communicatif des apprenants. Mais plutôt de corriger les fautes de forme, car il n'appartient pas à la représentation de langue, recours aux mimiques ou gestes, privilégier l'autocorrection.

⁵⁶<https://fr.wiktionary.org/wiki/rem%C3%A9diation>, du 25/8/2017.

Par contre pour ce qui est de la correction de l'erreur en classe de langue, J.P Cuq et I. Gruca (2002), pensent que la correction et l'explication de l'erreur sont susceptibles d'améliorer l'appropriation des formes correctes (p.351).

Après

Lorsque l'erreur ne constitue pas une gêne pour la compréhension du groupe, la reprise constitue à cet effet un enrichissement, une façon de retravailler certains points liés à la grammaire ou autres sans toutefois entrer dans les détails.

– Correction de l'oral : favoriser la correction par les pairs

Cette situation privilégie la mise en valeur du processus, qui permet aux apprenants de se corriger mutuellement. Cette façon crée l'émulation des apprenants à travailler ensemble.

– Correction de l'oral

Une façon d'aider l'apprenant pendant la production consiste à ne pas lui couper la parole pendant la communication, mais d'utiliser ou de recourir à des gestes qui peuvent lui faire comprendre qu'il s'est trompé et lui permettre de repérer l'erreur en question et la corriger.

Et quant à J.P. Astolfi, (1997), il parle de l'erreur plurielle qu'il situe dans la diversité, selon la didactique et distingue :

- des erreurs qui relèvent de la compréhension des consignes qui sont mal transmises ou comprises,
- des erreurs résultantes de mauvaises habitudes scolaires comme le retard prolongé,
- des erreurs qui témoignent des conceptions alternatives tel le cas de la prise en compte du contrat didactique, des représentations des apprenants,
- des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées comme l'apprentissage de la lecture ;
- des erreurs qui portent sur les démarches,
- des erreurs dues à une surcharge cognitive,
- des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline,
- des erreurs causées par la complexité propre du contenu : par exemple lorsque l'enseignant et l'apprenant ne partagent pas les intérêts, le même cadre de référence, ce qui entraîne l'écart entre les contenus (pp.58-59) ».

L'erreur peut être considérée en ces jours comme inévitable et permet à l'apprenant de faire ses premiers pas dans l'apprentissage d'une langue inconnue. Cette phase d'apprentissage est celle où l'apprenant recourt à son vocabulaire et aux règles personnelles pour communiquer. D'où, l'importance de l'enseignant pour l'aider dans sa quête à travers différentes phases d'apprentissages.

Qu'en est-il du contexte angolais ? Ces exemples tirés d'entretiens et des séances transcrites vont nous le démontrer.

Exemple1 :

- 9 Ch :** que penses-tu de l'erreur +
9P0 : je pense que l'erreur est à éviter + et surtout pour nous enseignants + en regardant le film je pense que je me suis trompé en parlant de Bourgogne + ce n'est pas un village de Paris + mais plutôt une région administrative + c'est Si Chérie qui est un village de Bourgogne + c'est une région de France + j'ai dû (...) parlant de notre séance + je dirais que j'étais obligé de corriger de temps à autre la lecture des étudiants + la prononciation + l'intonation + ++ mais pour l'étudiant l'erreur doit constituer un facteur d'apprentissage celui qui ne commet pas d'erreur n'a pas la chance d'améliorer surtout en ce qui concerne les langues + (L45-56, annexe17, P0 Auto conf.).

P0, nous parle de sa façon de considérer l'erreur à travers l'autoconfrontation. Pour lui, c'est vraiment à éviter pour l'enseignant, mais pour le cas de l'étudiant elle constitue un facteur d'apprentissage. Mais en pratique, il n'a presque pas laissé passer les erreurs.

Exemple2 :

- P4 :** de toutes les façons en langue je rencontre souvent les difficultés des étudiants + les fautes + je compte le nombre afin que l'étudiant revoie ses fautes en recourant au livre + méthode actionnelle + aider l'étudiant à se débrouiller + à l'oral + répétition des mots (en les corrigeant calmement) par répétition (L72-75, annexe22, entretienP4).

En fonction de cette notion qui porte sur la correction de l'oral dans la classe de FLE, les enseignants des universités angolaises pourront s'en servir dans l'accomplissement de leurs tâches. Par exemple : éviter de décourager les étudiants qui répondent en français et même avec des difficultés et des fautes, récompenser les bonnes réponses (très bien, du courage, tu vas y arriver...). Donner l'occasion au reste de la classe de corriger afin de les responsabiliser, de corriger partiellement et préconiser d'autres corrections dans les leçons qui vont suivre sur la base des erreurs des apprenants.

Retenons aussi que l'erreur en classe de langue sert de levier, pour les apprentissages, car elle indique le déroulement du processus d'apprentissage qui est en cours et elle révèle aussi les différents besoins des apprenants et constitue un point d'appui qui sert à fixer des objectifs du travail.

4.3.2. L'expression écrite

Le progrès de la recherche des différents domaines a apporté une aide majeure à la didactique du FLE et surtout en ce qui concerne la compréhension orale qui en a plus bénéficié.

Mais le problème est que l'écrit n'a pas beaucoup évolué par rapport à l'oral (la rareté des méthodes d'apprentissage de l'écrit). Ainsi, la didactique de la production écrite se constitue à partir de certaines constantes qu'on retrouve en langue maternelle et les variations qu'on peut remarquer au niveau de chaque constante qui dépend essentiellement du niveau linguistique en langue étrangère et du répertoire discursif et textuel en langue maternelle.

4.3.2.1. Quelques modèles du processus d'écriture

Parlant du processus d'écriture J.P Cuq et I. Gruca (2002) font allusion à une tâche difficile par le fait qu'écrire n'est seulement pas lié à la production, mais aussi à la structure. Cela veut dire pour écrire il serait mieux de tenir compte de certains facteurs comme ceux dont

proposent J.R. Hayes et L.S. Flower (1995) qui se sont appuyés sur les données conceptuelles de la psychologie cognitive :

L'environnement de la tâche ou le contexte de production, qui comprend les consignes de production, le texte en production et le texte déjà écrit, la mémoire à long terme du scripteur dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche assignée et enfin les processus mêmes de la production qui comprend à son tour trois sous-processus qui sont : la planification, la mise en texte ou textualisation, et la révision ou l'édition.

En effet, pour réaliser une tâche l'apprenant devrait recourir à ses connaissances antérieures, du milieu et en fonction des consignes qu'il pourra produire à partir de la demande du professeur. Dans le contexte angolais, la situation est un peu compliquée, car les étudiants lisent très peu et s'ils le font c'est tout juste pour une tâche déterminée J. Tuyangalele, (2008) au moment donné. Le problème majeur serait le manque de bibliothèque fournie⁵⁷ comme nous le confirment les résultats de notre enquête auprès des étudiants et des enseignants des universités angolaises.

Manque des conditions matérielles disent 4 étudiants de l'ISCED et 2 de la FLUAN parlent du manque de bibliothèque (Question n° 3, annexe4). Quant aux enseignants 4 de l'ISCED parlent du manque des conditions matérielles et 2 enseignants de la FLUAN parlent du manque de bibliothèque et 2 autres parlent du manque des conditions matérielles (Question n° 3, annexe5).

Comment les enseignants peuvent-ils exiger une bonne lecture si eux-mêmes ne donnent pas l'occasion aux étudiants de le faire ? Comment peuvent-ils exiger la lecture alors qu'ils manquent eux-mêmes de moyens ? Comment peut-on concevoir une université sans condition matérielle nécessaire lorsqu'on veut escompter de bons résultats en FLE ?

4.3.2.2. La production écrite et la production du texte

L'enseignement actuel est encore resté sur les anciennes pratiques des constructions des phrases simples et complexes sans toutefois tenir compte de la communication. Ainsi, il serait mieux pour les enseignants angolais de rénover leur pratique afin de mettre fin au décloisonnement qui isole la langue et le langage des pratiques sociales qui leur donne du sens.

4.3.2.3. L'articulation lecture/écriture

M. Dabène ⁵⁸écrit ceci :

« S'appuyant sur l'exploitation des modèles types rend explicites les règles de fonctionnement d'un texte et assure la récupération et le transfert de celle-ci pour la production. Combiné à la lecture, écrite établit une distanciation par rapport à son propre texte, demande un engagement plus actif dans le texte support et permet également un traitement plus constructif dans le texte écrit, car il peut intégrer alors l'organisation du texte aux connaissances. C'est indispensable de

⁵⁷La FLUAN et l'ISCED ont chacune une bibliothèque, mais qui n'est pas assez fournie en livres de français et surtout du FLE. Les étudiants sont contraints de chercher ailleurs.

⁵⁸ Op cit. p.182.

concevoir des activités qui permettent de structurer et non de redire et de mettre l'apprenant dans des situations qui le transforment en "ouvrier" de la langue et du texte » (182).

4.4. L'enseignement/apprentissage des langues proches

L'apprentissage de l'oral et de l'écrit nous mène d'une façon ou d'une autre à l'enseignement /apprentissage des langues proches afin de nous faciliter leur compréhension.

Par enseignement, proche ou voisine nous entendons avec A. Zolana : « tout Apprentissage d'une langue étrangère issu du même groupe de langue que la langue de référence » (p.15)

Cet enseignement nous intéresse, car le français et le portugais sont des langues qui appartiennent à une même origine. C'est dans ce sens que nous allons nous appuyer, sur les recherches de C. Blanche-Benveniste,⁵⁹ qui propose, avec la méthode EuRom 4 vers les années 90 avec la collaboration des chercheurs de quatre universités européennes, la facilitation d'apprentissage des langues proches, ici les langues romanes (portugais, espagnol, français, l'italien et le roumain). Selon l'étude, si une personne parle une langue maternelle, elle devrait être en mesure de comprendre plus ou moins les autres langues de la même famille, en comptant sur ces mêmes ressemblances. Cette supposition a trouvé entre-temps un nom : « intercompréhension ». Après une expérimentation qui a duré plusieurs années dans des universités, une variété de découvertes intéressantes a été mise à jour : les étudiants comprenaient beaucoup plus qu'on ne l'avait imaginé ; et l'intérêt a démontré que l'apprentissage pouvait se faire en peu de mois seulement.

Après le succès d'EuRom4, les recherches ont continué avec EuRom5 pour la compréhension écrite. Les apprenants à la fin du cours sont capables de lire des articles de journaux tout en ayant le dictionnaire à côté pour des mots difficiles. En un temps record les apprenants acquerront une compétence non seulement partielle, mais efficace qui leur fera disparaître les angoisses de lire à l'apprentissage des langues et de leur montrer la voie à l'autonomie en compréhension. Dans la didactique traditionnelle, l'apprenant passe du niveau débutant A1 pour ensuite arriver à A2, etc., selon un parcours linéaire.

Dans la progression basée sur les principes de l'intercompréhension, il arrive très rapidement à un niveau de compétence de lecture qui varie entre B1 et B2 du CECRL. Cette méthode s'adresse aux étudiants, aux autodidactes (essentiellement adultes) ainsi qu'aux enseignants.⁶⁰

Qu'en est-il du contexte angolais ? Cet exemple nous en dira plus.

Exemple :

P2 : il a trente-six ans + n'est-ce pas il a trente-six ans + **sempre aquela
pessoa está a falar do amigo dele** il a trente-six ans + **significa o
que +**
La salle : **ele tem trinta e seis ano** (L238-241, annxe12, P2s2)

⁵⁹C. Blanche- Benveniste, EuRom 4/5 (1997/2011).

⁶⁰ EuRom5 : *Lire et comprendre 5 langues romanes.*

En effet, à la question du P2 sur « il a trente-six ans », les étudiants ont facilement compris et traduit **ele tem trinta e seize ano** car ces deux phrases sont proches. C'est ce qui facilite la compréhension. Mais nous avons aussi des cas où les langues proches peuvent entraîner de la confusion dans la tête des étudiants voire du professeur comme nous le montre cet exemple.

Exemple :

Les uns : **ele ama** +
Les autres: **ele gosta muito falar espanhol**
P2 : **otal vincent + tem vingt e quatre ano** + ele ama mais ski
Et15: **skiar** (corrige le professeur)
P2 : **ele ama muito + fala muito espanhol + não é**
Et10: **gosta** (corrige le professeur)
P2 : **gosta mais** + il aime beaucoup + **gosta mais + gosta mais**
Et10 : **sim** (les étudiants se moquant du professeur)
La salle : **falar espanhol** (L261-269, annexe12, P2s2).

Dans cet exemple nous avons la proximité du portugais et du français, mais cela ne semble pas aussi facile qu'on le pense. **Ama muito, gosta** ne se dit pas en portugais. À la place on dit seulement **gosta** (aimer). P2 s'est trompé en traduisant littéralement la phrase. L'Et10 a même essayé d'aider en corrigeant, mais P2 ne semble pas convaincu. Elle a insisté sur sa réponse.

En fait, l'étude qui porte sur l'apprentissage des langues voisines (romanes) a comme avantage de fournir aux enseignants du FLE en milieu universitaire de l'Angola un élément en plus pour l'accomplissement de leur tâche.

L'avantage sera aussi du côté des étudiants qui trouveront des ressemblances entre le français et le portugais. Cette ressemblance pourra les aider dans la compréhension des certains mots ou phrase française. Comment les enseignants du FLE dans le contexte lusophone peuvent-ils s'y prendre pour mettre en place ce type de démarche ?

4.5. Les stratégies des apprenants en langues étrangères

La notion des stratégies est liée à l'apprenant considéré comme acteur de son propre apprentissage du FLE. Les différentes manières ou ressources qu'il met en place pour y parvenir peut être considérées comme des stratégies.

Selinker, (1972) Rampillon (1995), Zimmermann (1997), Tönshoff (1997), définissent les stratégies en termes des procédures auxquelles les apprenants font recours pour apprendre, échanger volontairement et méthodiquement en vue d'atteindre un objectif. Ainsi, le terme stratégie de l'apprenant englobe deux types d'expressions : les stratégies d'apprentissages et celles de communication.

Les premières gardent leur attention fixée sur le développement des formes et sur leur efficacité et les secondes s'occupent plus de la formation continue des enseignants afin de garder la théorie dans la boîte noire⁶¹ et doivent leur réussite en didactique des langues.

⁶¹ C'est la représentation d'un système sans considérer son fonctionnement interne (que ce soit un objet mécanique ou électronique, un organisme, une personne, un mode d'organisation sociale, ou n'importe quel autre système).

Les stratégies d'action en langue étrangère peuvent se comprendre, soit en matière d'actions extérieures, centrées alors sur le comportement visible ou audible, soit sur le plan d'actions mentales ou encore par rapport aux deux formes d'apparence : en matière de plan ou de processus.

Nous entendons par stratégie, les différents moyens mis en œuvre par l'apprenant pour son apprentissage de la langue étrangère qui se fait à partir de la compréhension. Il est à noter, que la compréhension varie d'un apprenant à l'autre en fonction de ses aptitudes, ses conditions matérielles, la nature de la tâche, le style de l'enseignement, le milieu institutionnel, de la langue cible, la motivation professionnelle, l'âge (...) la personnalité de l'enseignant et son savoir-faire et surtout le matériel didactique.

Le but de l'apprentissage est la communication, ce qui nous amène à penser aux stratégies suivantes : de communication, et de l'apprentissage.

En fonction de notre réalité, on ne peut pas parler de stratégies d'apprentissage sans faire appel aux critères ou facteurs en vigueur pour la réalisation : l'apprenant et sa langue première, la personnalité de l'enseignant et son savoir-faire et surtout le matériel didactique. Dans le contexte angolais, les étudiants recourent aux stratégies suivantes pour parler ou écrire : le recours au portugais pour compenser les difficultés du français, l'imitation du professeur qu'ils considèrent comme modèle et parfois ils recopient tout simplement le livre.

L'une des questions que nous nous posons est comment les étudiants de l'ISCED et de la FLUAN peuvent-ils parler en français si les professeurs ne leur en donnent pas l'occasion ? Quel autre modèle peuvent-ils suivre si ce n'est celui du professeur ? Pendant les enquêtes, les enseignants ont dit recourir aux moyens des modernes, mais lesquels ? Le problème ne serait-il pas aussi lié à la difficulté des enseignants peu formés pour enseigner le FLE ?

Mais considérant les classes nombreuses ou pléthoriques, l'enseignant n'est pas capable de suivre le travail de chaque apprenant. Donc, c'est une entrée dans le processus d'apprentissage du FLE, pénible et généralement raté pour beaucoup d'apprenants qui passent de l'enseignement de base à l'enseignement moyen avec beaucoup de lacunes⁶² et de désintéressement.

En fait, c'est un processus d'enseignement et d'apprentissage qui ne permet pas souvent le développement des compétences communicatives et d'encourager les auto-apprentissages et les apprentissages extrascolaires.

4.6. L'utilisation des documents authentiques en classe de langues étrangères

La présence du document authentique est un élément indispensable pour les pratiques enseignantes du FLE et il sert à faciliter à l'apprenant le contact avec la langue et son apprentissage.

⁶² Le français étant considéré comme langue étrangère, l'échec dans ce cours n'entrave pas l'admission dans la classe supérieure vu sa faible pondération.

Par document authentique, nous entendons tout document, sonore ou écrit, non conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle.

On retiendra que le concept d'authenticité n'a pas la même résonance chez des enseignants qui enseignent leur langue et chez ceux pour qui elle n'est que langue seconde.

Où peut-on trouver les documents authentiques ?

Sur le marché : les documents écrits (journaux, tickets...), documents oraux (les chansons, les poèmes), documents visuels (vidéos, films, documentaires...) ayant trait aux différents sujets de la société francophone. Ils ont pour avantage d'utiliser des objets connus de la vie de l'apprenant et de sa culture, facilitent le contact avec d'autres pays francophones, régularisent certains problèmes de divergence entre l'enseignement de la langue et celui de la civilisation... Mais les documents authentiques présentent aussi des limites auxquelles l'enseignant tiendra compte par exemple : le milieu d'origine des apprenants, l'âge, etc.

Les documents authentiques ne peuvent pas être considérés comme une solution en soi, mais plutôt un complément à l'enseignement de la langue étrangère.

4.7. Exploitation des documents authentiques

L'utilisation des documents authentiques n'est pas si facile qu'on le pense. Elle implique la connaissance des méthodes et une ligne de conduite à suivre comme : la rigueur dans le choix à faire, l'intérêt qu'ils présentent pour les apprenants, le temps, milieu, et autre. Pour ce qui est de la méthode, les documents authentiques privilégient la diversité du public et des médias ainsi que les impératifs de l'institution tels que : les outils pédagogiques, les horaires, le programme, etc.

C'est un document ou support idéal pour prendre en compte, la dimension interculturelle. Comme le dit G. Zarate, (1986), « l'élève se trouve confronté aux mêmes objets culturels que le natif » (p.145).

Pour D. Coste (1970), l'authentique qu'il soit ou non littéraire, ne saurait être conçu ni comme un objectif, ni comme un contenu, ni comme un moyen d'enseignement du français langue étrangère. Il n'a de sens que pris dans un projet méthodologique qui lui donne une fonction et une place (p.90).

En ce qui concerne notre recherche, seul P3 a recouru au document authentique lors de la leçon à travers, l'utilisation d'une fiche d'horaire de classe. Cette activité a suscité l'intérêt des étudiants durant toute la séance.

Exemple :

- P3 : il y a quelqu'un qui peut modifier cela + dire d'une autre façon +
- Et8 : on peut toujours + essayer + oui +
- Et18 : lundi le professeur de biologie il est occupé de 13 h jusqu'à 18 h +
+ c'est-à-dire il n'a pas le temps de repos +++ il est occupé tout le
temps + (une étudiante, monsieur) + (discussion) +
- Et 7 : il a dit il est occupé toute la journée +

P3 : est-ce que le professeur était occupé toute la journée +
Tous : non + toute l'après-midi + (Annexe13, P3s1).

Cet exemple démontre l'échange entre P3 et les étudiants durant l'activité. L'utilisation du document authentique facilite l'articulation linguistique et culturelle des différents acteurs en contact.

En somme, même si les documents authentiques ne peuvent pas résoudre à eux seuls les différents problèmes que pose l'enseignement des langues dans les universités angolaises, ils peuvent permettre par ailleurs, la réalisation d'une articulation linguistique et culturelle qui est au centre du dispositif pédagogique. D'où la nécessité de leur utilisation.

4.8. L'évaluation en didactique du français langue étrangère (DLE)

Dans le cadre de notre recherche, nous allons aussi recourir à l'évaluation qui est l'un des points culminants du travail d'enseignant. Après avoir enseigné, le professeur a le devoir d'interroger les apprenants, évaluer leurs capacités de compréhension, de raisonnement, de lecture, de l'oral et de l'écrit...

En fait, en Didactique du FLE nous entendons avec le Dictionnaire le Robert (2002) par *évaluation, le fait qui consiste à mesurer, ou juger de leurs performances, les compétences orales et écrites des apprenants placés dans des situations simulées de communication, puisque l'objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer*. Jadis considérée comme une sanction, l'évaluation a évolué pour devenir aujourd'hui un instrument qui facilite la mesure, les performances et les compétences tant à l'écrit qu'à l'oral des apprenants. Dans le cadre du FLE l'évaluation vise l'apprentissage de la communication.

4.9. L'évaluation et les objectifs de l'éducation

L'importance de l'évaluation au début ou à la fin ne se justifie qu'en fonction des objectifs d'apprentissage visés, définie par une analyse détaillée des besoins. Elle englobe les différents mécanismes intellectuels qui entrent en jeux.

J.P. Cuq et I. Gruca (2002) présentent la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs qui proposent dans leur taxonomie les objectifs de l'éducation suivants : le cognitif, l'affectif et le psychomoteur.

Mais eux s'attèlent plus au cognitif avec ces points :

- la connaissance et la compréhension qui constituent deux domaines de niveau inférieur ;
- l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation appartiennent, d'après cette taxonomie, à des niveaux moyens et supérieurs (p.207).

Cette taxonomie comprend des sous-catégories suivantes : les connaissances, les savoirs mémorisés, des habiletés et des capacités intellectuelles qui rendent compte des processus de compréhension, d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation.

Quant à V. Landsheere⁶³ ils visent l'intégration entière de l'évaluation à l'apprentissage et reclassent ces données en trois objectifs généraux :

- La maîtrise englobant la connaissance et la compréhension et dont l'objectif principal est l'acquisition des matériaux indispensables pour aborder des niveaux supérieurs ;
- Le transfert correspondant aux activités d'analyse et de synthèse dans la taxonomie de Bloom ;
- L'expression, qui fait appel, outre aux connaissances et aux savoir-faire, à la personnalité de l'apprenant.

Ces éléments font partie des niveaux supérieurs et ne se laissent pas cerner par des critères simples et précis et sont difficiles à évaluer. Exemples : la diversité des réponses et des productions, qui engagent l'application du savoir, réflexions et moyen de mesure bien défini pour être fiable et objectifs, une grille d'évaluation rigoureuse qui va distinguer les objets de l'évaluation comme le style, le raisonnement, la progression discursive, la cohésion, etc.

4.9.1. Différents types d'évaluations

Il existe plusieurs types d'évaluations. Mais pour notre part, nous en avons choisi deux, du fait qu'elles répondent plus aux préoccupations du FLE : nous avons l'évaluation de C. Delorme (1987) et de C. Veltchieffet, C. Hilton (2003), ainsi que celle proposée par C. Tagliante (2005).

Nous avons plusieurs sortes d'évaluation qui sont classées selon leur fonction et situation temporelle. C. Delorme (2002) distingue trois grands prototypes⁶⁴ :

- soit une évaluation sommative qui est portée sur le passé, elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle (organisé pour tester les acquis cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage en accordant une note, un certificat) ;
- L'évaluation formative qui est centrée sur le présent, elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. (Ajuster, réajuster, un cours en fonction des erreurs, de besoins, de guider pour aider l'apprenant à réaliser ses objectifs et à l'enseignant d'évaluer ses propres pratiques) ;
- Et enfin l'évaluation prospective ou pronostique orientée plus vers le futur (prédire, prévoir, construire et définir les méthodes appropriées).

Nous retrouvons ces trois types d'évaluations, dans toutes les formations. Elles permettent de vérifier le moment (le début et la fin) dans le but d'une note ou d'un certificat, de chercher à réajuster les faiblesses et qualités de l'apprenant et projeter le futur de la formation.

⁶³ Op. cit. p.207.

⁶⁴ Delorme Ch. *L'évaluation en question*, ESF éditeur, 2^e Édition, 1987 ; Hadji, C, *L'Évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, ESF éditeur, 1989, cité par J.P. Cuq et I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, pp. 204-205, éd PUG, 2002.

Et quant à C. Veltchieff, et C. Hilton (2003), ils présentent 4 grandes tendances d'évaluation des langues étrangères et particulièrement en FLE et qui concerne l'évaluation des performances des apprenants, et des enseignants qui sont les suivantes :

- Une évaluation centrée sur l'évaluateur afin de vérifier les différentes méthodes didactiques et pédagogiques à partir de ses pratiques ; une évaluation centrée sur la relation éducative qui vise à la transmission des connaissances à l'apprenant et assurer l'apprentissage à ses goûts ;
- une évaluation centrée sur l'apprenant : afin de faire progresser l'apprenant sur base de son profil et de son autonomie ;
- une évaluation orientée aux exigences institutionnelles ou sociales qui vise la communication avec l'institution et les parents.

Nous constatons que, cette évaluation proposée par C. Veltchieff et C. Hilton met l'accent sur les méthodes didactiques et pédagogiques, à suivre en se basant sur les pratiques.

Mais qu'en est-il au juste de l'évaluation dans les universités angolaises ?

Notre enquête a porté autant sur les étudiants que sur les professeurs. Quelles sont les opinions des uns et des autres sur l'évaluation et quelle analyse en avons-nous faite ?

Pour les étudiants des universités angolaises :

Par exemple :

Pour ceux de l'ISCED 19 disent que c'est : bon, abordable, plus ou moins. 5 disent qu'elle est douteuse, mauvaise et 3 aucune réponse.
(Question n° 10, annexe3).

Les réponses des étudiants de l'ISCED peuvent nous faire percevoir la présence d'un problème, car 5 déclarent que l'évaluation est douteuse ou mauvaise. Et nous pensons pour les 3 qui ne disent rien dans le comportement angolais, cela sous-entend qu'ils ne sont pas satisfaits de l'évaluation, mais par mesure de prudence ils préfèrent ne pas montrer leur position par crainte des sanctions.

Pour ceux de la FLUAN :

Exemple :

4 disent que c'est très bien ; 17 abordables, bon, plus ou moins ; 6 douteuses, mauvaises, difficile ; 4 limitées et 8 aucune réponse (Question n° 10, annexe3).

Les réponses de ceux de la FLUAN peuvent aussi cacher un problème malgré les 17 qui disent que c'est abordable et 4 très bien. 6 par contre disent qu'elle est douteuse ou mauvaise. Les 4 qui disent que c'est limité ; cela peut-être une forme de dire que cela ne marche pas ainsi que les 8 qui n'ont rien dit.

Quelles sont alors les opinions des professeurs sur l'évaluation ?

La question n° 9 de notre enquête nous aidera à étayer nos arguments. Elle se présente de la manière suivante : comment envisagez-vous l'évaluation ? À quoi sert-elle pour vous ?

Exemple : 6 professeurs de l'ISCED pensent que l'évaluation sert à : évaluer, mesurer, contrôler et 2 pensent que c'est concilier la théorie à la pratique et pour la FLUAN 2 disent que l'évaluation sert à évaluer les étudiants à contrôler, à donner la note, à mesurer le niveau d'assimilation et 4 disent qu'elle sert à concilier la théorie à la pratique (Question n° 9, annexe4).

La majorité des enseignants de l'ISCED y compris deux de la FLUAN parlent de l'évaluation en termes de mesure, de contrôle ou de note. Cela sous-entend la certification. Par contre, 2 de l'ISCED et 4 enseignants de la FLUAN pensent que l'évaluation consiste à concilier la théorie à la pratique.

Tenant compte de toutes ces théories sur l'évaluation, et en fonction des quelques réponses des apprenants tout comme des enseignants, nous dirons pour notre part qu'il revient aux enseignants du FLE dans les universités angolaises de faire le choix sur le type d'évaluation auxquels ils vont recourir en fonction des objectifs qu'ils se sont fixés. La maîtrise et l'applicabilité des différentes théories liées à l'évaluation, selon le temps et les circonstances, aideront les enseignants à minimiser les problèmes qui les opposent aux apprenants (étudiants) en ce qui concerne « la note ».

4.9.2. Contrôle ou évaluation ? Nouvelle vision de l'évaluation en DLE

Le tableau que présente C. Tagliante (2005) sur l'évaluation⁶⁵ (CF. Annexe 6) peut servir de modèles aux enseignants angolais, qui pourront l'adapter selon la réalité du milieu universitaire, car il apporte quelques détails sur la démarche et la compréhension des évaluations. Les universités angolaises sont confrontées à un sérieux problème lié au grand nombre d'étudiants et surtout aux étudiants qui travaillent et qui ne visent que le diplôme par tous les moyens. Les compétences ne sont plus recherchées, mais plutôt la certification.

Pour M.F. Narcy-Combes (2005), il est nécessaire en classe des langues de déterminer les critères de la tâche à accomplir et du niveau de langue requis et, d'autre part, d'être capable d'analyser les types d'erreurs commises. Ceci permet de déterminer l'objectif à atteindre, et en fonction de cet objectif, l'erreur de l'apprenant permet d'établir son positionnement par rapport à cet objectif, et au professeur le type de remédiation à apporter (p.101).

En somme, les enseignants angolais dans leur contexte pourront retenir qu'évaluer veut dire déterminer, précisément ce qu'ils veulent évaluer et mesurer. Cela veut dire définir au préalable les objectifs, les situations et les tâches, dresser un inventaire d'actes de paroles, définir les niveaux à atteindre ou une hiérarchie des niveaux, définir les critères d'évaluation et les critères de passation des tests, etc. Et sur la base des erreurs des apprenants comme nous dit M.F. Narcy-Combes (2005), le professeur pourra préconiser le genre de remédiation à apporter.

⁶⁵ C. Tagliante, 2005, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, p. 10.

Synthèse du chapitre 4

Dans ce troisième chapitre, nous avons présenté dans un premier temps l'évolution et l'apport des différents types des méthodes traditionnelles et modernes dans l'apprentissage de la langue. Les notions de la gestion des classes pléthoriques, du traitement de la grammaire, de la compétence orale et écrite, des documents authentiques nous ont aidé à réfléchir à la manière d'outiller les enseignants du FLE en contexte angolais.

Nous y avons réservé une place de choix à l'approche communicative qui met l'apprenant au centre de l'apprentissage et de l'ancrage culturel des compétences (communicatives). À cela, nous n'oublions pas l'approche actionnelle qui vise la mise en valeur des opérations d'apprentissage et d'évaluation.

Chapitre 5. Les gestes professionnels et l'action conjointe

5.1. Les gestes professionnels

La relation entre le professeur et l'étudiant se fait sur base des connaissances qu'ils doivent partager. C'est à partir de cette relation que naissent, s'organisent différents gestes qui concourent à une meilleure cohabitation entre l'enseignant et l'apprenant.

5.1.1. Définition du geste professionnel

La notion de geste est ancienne et revêt autant des significations qui dépendent de son champ. Pour notre part, nous allons nous appuyer sur le geste professionnel (dans l'action enseignante) qui converge dans la même direction que notre problématique et qui peut aider les professeurs de nos universités à se poser des questions sur leur pratique et à préconiser des solutions.

5.1.1.1. Selon le point de vue de la didactique et de la théorie de l'anthropologie didactique

La première approche s'appuie sur différents écrits parmi lesquels nous citerons :

G. Sensevy (1998) stipule que : « *un geste professionnel est une technique (ou un ensemble de techniques) didactique dont la production vise à l'instauration ou au maintien de la relation didactique* » (p.124). Pour lui, le geste est lié à la technique didactique qui a pour but de maintenir la relation didactique entre l'enseignant, les apprenants et le savoir.

Comme le dit G. Vergnaud (1996), que « la pensée soit un geste », parler de geste peut inciter à concevoir la pratique comme un processus plutôt que comme une série de procédures peut donc renvoyer à cette intelligence pratique que les notions de *métis* ou de *phronèsis* (prudence, sagesse pratique)⁶⁶ nous ont amenés à reconnaître...

« Nous concevons les gestes professionnels comme des pratiques de réalisation de tâches au sens de l'approche anthropologique. Cette théorie amène un autre regard sur le geste professionnel comme étant une praxéologie liée à un type de tâche d'enseignement ou à un agrégat de tels types. Il y est avancé en postulat un fort degré de généralité : le postulat de base de la TAD fait violence à cette vision particulariste du monde social : on y admet en effet que toute activité humaine régulièrement accomplie peut être subsumée sous un modèle unique, que résume ici le mot praxéologie Y. Chevallard, (1999).

Par cette définition (...) de A. Bronner (2009), qui stipule que :

« *La TAD nous invite à considérer le geste professionnel comme une pratique analysable et décomposable à partir de ses quatre dimensions qui sont : type de tâche, technique (manière de réaliser la tâche), technologie (justification de la technique) et théorie (niveau supérieur de la justification).* » (p.163).

⁶⁶<http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/phron%a8sis>, du 02/4/2017.

Pour D. Bucheton et Y. Soulé (2009), le geste professionnel⁶⁷ : « concerne une certaine culture de pratique qui s'adapte au contexte, il est partagé entre professeur et apprenants, il a un but spécifique qui est de faire apprendre et éduquer, il recourt aux canaux (oral, écrit, geste), il s'adapte au milieu, il s'inscrit dans les gestes des postures pour réaliser l'efficacité ».

5.1.1.2. L'approche phénoménologique et éthique des gestes professionnels

L'approche phénoménologique et éthique des gestes professionnels a servi à A. Jorro pour l'agir enseignant dans le cadre de ses recherches.

Selon M. Merleau-Ponty (1945) : Le monde phénoménologique « *est donc inséparable de la subjectivité et de l'intersubjectivité qui font leur unité par la reprise de mes expériences passées dans mes expériences présentes, de l'expérience d'autrui dans la mienne.* » (, p. XV).

L'enseignant est considéré comme un acteur impliqué dans un contexte intersubjectif, qui amène sa contribution intellectuelle, perspective et émotionnelle à l'endroit des apprenants qui interprètent.

Ainsi, l'approche phénoménologique M. Merleau-Ponty, (1945, 1962) propose de considérer le corps comme une ouverture du dialogique au monde. Le corps de l'enseignant sert de repère social et culturel auprès des apprenants tels que le regard, le déplacement, la monstration, la posture énonciative, en bref les différents rituels.

A. Jorro (2002) dans ses recherches, s'est intéressée à l'agir professionnel de l'enseignant, à partir de ses recherches où elle considère le corps comme étant dans l'agir social. La plasticité de son corps fait de lui un médiateur entre le sujet agissant et le monde (existence d'une corporéité).

Le geste est, selon elle qui a été la première à introduire la notion, un mouvement du corps adressé (porteur de valeurs), inscrit dans une situation, irrigué par la biographie et l'expérience du sujet, ayant un effet performatif auprès des élèves. Ce geste a des valeurs.

En soulignant le fait que le rapport aux savoirs et aux objets est médiatisé par les gestes professionnels, A. Jorro, (2002) propose la distinction entre les gestes du métier et les gestes professionnels, distinction qui permet de saisir d'une part, les dimensions structurantes et symboliques des gestes du métier, et de caractériser d'autre part, les gestes professionnels qui offrent des jeux dans l'activité, notamment, à travers les gestes d'ajustement, qui caractérisent l'extrême disponibilité et réactivité de l'enseignant en classe.

La matrice de l'agir professionnel inclut parole-pensée-action-relation, sur la base de 4 analyseurs :

⁶⁷ Bucheton, D. ; Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3, n°3, octobre 2009. cf. <http://educationdidactique.revues.org/543>

- les gestes langagiers (notamment la posture énonciative de l’enseignant) : accents didactiques (différenciation de tonalité pour les savoirs et les remarques de comportement), modalité discursive (injonction, explication, fiction, narration argumentation,), langage commun/spécifique/scolaire, écoute ;
- les gestes de mise en scène des savoirs qui renvoient aux processus de transposition, d’institutionnalisation des savoirs : pour le professeur (enrôler l’élève ou le groupe classe), geste de confirmation vers l’élève, vers la classe : geste d’enrôlement de l’élève, geste d’amplification de la parole de l’élève (rôle majeur sur l’élève), geste de rappel d’un contenu, vers le savoir : geste de vérification des traces écrites, geste de désignation-monstration, geste d’institutionnalisation ;
- les gestes d’ajustement qui caractérisent les qualités d’analyse et de prise de décision, dans l’interaction avec la situation d’enseignement-apprentissage geste de cadrage de l’activité, geste d’accélération de l’activité, geste de ralentissement de l’activité, geste de maintien, etc. ;
- les gestes éthiques qui se révèlent à travers les formats de communication et les modes d’appréciation scolaire, la vigilance éthique de l’enseignant résident dans la retenue des gestes (autorité de faire, de dire et pouvoir sûr).

Trois autres aspects déterminent l’empan des gestes professionnels :

– **La liberté d’action** : La formation est souvent liée à un problème de l’incertitude humaine. La planification n’exclut pas la garantie de la réussite les imprévus sont toujours possibles.

A. Jorro (1998) parle de deux gestes qui se retrouvent dans le registre : **le bricolage** qui permet de coller au terrain, et des gestes de **braconnage**, qui sont des défis clandestins engagés dans la provocation et qui donnent le sentiment d’exister.

– **Le sens du kaïros** : le kaïros permet à l’enseignant d’improviser, de se saisir de ce qui se produit, de rebondir, de prendre des risques, de s’appuyer sur l’imprévu pour l’intégrer dans un processus créatif.

– **Le sens de l’altérité** :

« Le geste professionnel se caractérise par un rapport au monde qui reconnaît l’existence d’un autre. L’interaction se transforme en interrelation, l’accueil est alors possible. La dimension intersubjective de la relation éducative suppose l’acceptation de la différence, et l’idée que l’on peut aller à la rencontre d’autrui. Deleuze (1996) parle d’une “double capture” dans la relation ; le formateur assumerait son devenir - formé, en faisant en sorte de favoriser les conditions de l’apprentissage, et le formé son devenir formateur en gagnant une autonomie nouvelle dans l’étude. » (A. Jorro, 2002, p. 3).

En parlant des gestes professionnels, qu’en est-il au juste, de la réalité des enseignants universitaires de l’Angola ? Quelles places occupent les gestes professionnels dans leurs pratiques ? Comment s’en servent-ils ?

Nous ne pouvons répondre à cette question que par rapport aux résultats d'enquête, aux séances des vidéos, aux autoconfrontations et aux interviews que nous avons menées dans les deux institutions.

À la question n° 15 qui portait sur les propositions pour l'amélioration de la fonction de professeur de langue voici la réponse :

– 5 enseignants sur 6 de la FLUAN ont sollicité une formation où l'organisation des séminaires à niveau tandis que ceux de l'ISCED ont parlé plus d'investissement (Question n° 11, annexe4).

Ces résultats peuvent montrer l'ouverture ou la disponibilité des enseignants, à acquérir des nouvelles théories ou pratiques pour améliorer leur travail sur le terrain. Cela sous-entend aussi une certaine reconnaissance implicite de leurs limites dans le domaine du FLE.

C'est dans ce sens que nous pensons que la notion de gestes professionnels peut apporter un plus par rapport à l'enseignement/apprentissage des langues dans les universités angolaises en y introduisant des gestes (postures de l'enseignant comme de l'apprenant) ; ces gestes de l'enseignant ont pour objet la recherche de l'efficacité qui ne sera réalisable que par la participation de l'apprenant aux activités et qui se soldera par la maîtrise de la communication. Ainsi, les gestes professionnels sont une des solutions qui pourront permettre aux enseignants du FLE dans le contexte angolais d'améliorer leur façon de travailler et aux étudiants de s'approprier le FLE.

5.1.2. Présentation du modèle « Multi-agenda des Gestes professionnels »

Nous avons choisi ce modèle de Multi-agenda des gestes professionnels, dans la mesure où il répond au mieux à notre problématique. En plus, ce modèle propose un type d'analyse qui concerne non seulement l'enseignant, mais aussi l'apprenant à travers les gestes et les postures. Ainsi, le Multi-agenda pourra aider l'enseignant à améliorer sa pratique et à aider aussi les apprenants dans leurs postures pour leur réussite. En d'autres termes, il permet de comprendre en quoi certaines pratiques enseignantes peuvent favoriser l'échec scolaire, et propose un modèle d'analyse qui cherche à faciliter la compréhension des gestes professionnels pour les adapter aux différentes variables (gérer le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, les rapports au savoir, etc.) en tenant compte des réalités du contexte angolais.

Autrement dit, la réussite ou l'échec de certains apprenants a beaucoup à voir avec le métier enseignant qu'il convient donc d'observer finement (ses gestes) afin d'opérer de profonds changements.

Le terme de multi-agenda a été choisi par référence à la tournure latine (ce qui doit être fait). Il insiste sur la multiplicité des préoccupations et des tâches conjointes que l'enseignant doit assumer pour faire classe. Le modèle de « Multi-agenda des Gestes professionnels » élaboré par Bucheton consiste en un travail de didactisation des pratiques de l'enseignant dans sa classe qui met tout à la fois en lumière les postures de l'enseignant et les postures d'apprentissage des élèves.

En fait, ce modèle s'appuie et s'inscrit dans une culture et une histoire à caractère personnel, adressé et donc partagé, qui a une visée spécifique (faire apprendre quelque chose, éduquer à quelque chose), qui utilise divers canaux (oral écrit corporel), est situé et ajusté au contexte didactique et s'inscrit dans un système de gestes (postures).

Ainsi, le modèle « Multi agenda des Gestes professionnels » permet selon D. Bucheton & Y. Soulé (2009) de sortir des approches élémentaires et fréquemment dichotomiques telles que pédagogie/didactique, élève/enseignant, théorie/pratique... Systémique et dynamique il met en avant cinq préoccupations centrales (qui) constituent la matrice de l'activité de l'enseignant dans sa classe, ses organisateurs pragmatiques dominants :

- 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon : réguler le temps, l'espace, le déroulement des tâches et dispositifs d'enseignement ;
- 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive : réguler les relations, maintenir la cohésion du groupe, créer un climat d'apprentissage ;
- 3) tisser le sens de ce qui se passe : amener les élèves à faire des liens entre les tâches, avec l'avant et l'après de la leçon, le dedans et le dehors de la classe ;
- 4) étayer le travail en cours : sont des gestes par lesquels l'enseignant apporte de l'aide pour une tâche que l'élève ne peut pas faire seul ;
- 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit⁶⁸. (Savoirs, techniques : cela veut dire que les quatre premières préoccupations visent l'acquisition des connaissances ou des compétences.)

Le problème qui se posera est de savoir comment l'utiliser, l'adapter aux réalités du terrain pour escompter de bons résultats. La réponse se trouve dans l'expertise de chaque enseignant.

L'importance du choix des termes explicites pour l'action **tissage, étayage, pilotage des tâches et atmosphère** revêt un caractère spécial pour l'enseignant, du fait qu'ils facilitent la mise en catégorie des observables, la lecture de leur dynamique respective et permettent d'en évaluer l'équilibre et la finalisation dans l'acte d'apprendre. Voyons chacune d'elles.

5.1.2.1. Tissage

Par tissage nous nous référons à l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon.

En fait, le tissage vise à amener les élèves à faire des liens entre les tâches, avec l'avant et l'après de la leçon, avant ou récapituler, le dedans et le dehors de la classe c'est-à-dire qu'il permet une analyse double celle du début de la leçon ainsi que de sa fin, permettant de garder

⁶⁸D. Bucheton ; Y. Soulé (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3, n°3, octobre 2009. cf. <http://educationdidactique.revues.org/543>

l'ossature même de la leçon même en dehors de la salle. Exemple : l'enseignant fait le lien entre le travail que les apprenants réalisent (pendant la séance) et celui passé ou qui viendra.

Les travaux sur le CP (L. Brunet, D. Bucheton 2004-2005), montrent que les bons élèves tissent eux-mêmes les liens laissés à l'état implicite par l'enseignant, les élèves moyens peuvent souvent retrouver les tâches en termes de « faire », en repérer l'ordre et quant aux élèves faibles eux n'arrivent pas à les nommer non plus à en retrouver l'ordre malgré la répétition faite.

Enfin, tisser c'est réveiller, raviver des traces déjà là (les fameux brainstormings) pour planter le décor, construire le *milieu* d'une séance.

Prenons l'exemple d'une séance du P2s1.

- P2 : (elle met d'abord la date au tableau sans rien dire + elle s'assied et introduit en portugais) **o que vimos a vez passada**
- Certains : cardinale (sic) + et d'autres + cardinaux## (sic)
- P2 : ## cardinal et ordinal
- P2 : (le professeur met la date au tableau sans rien dire + elle poursuit en mettant le titre de la leçon + les adjectifs numéraux cardinales (sic) et ordinaux
- P2 : qu'est-ce que nous avons vu + c'est la révision +
- Et1 : oui ++
- P2 : nous avons vu la fois passée les adjectifs numéraux + **nos já vimos a vez passada... não vamos avançar muito** +hum +
- Tous : hum +
- P2 : nous avons dit que les adjectifs numéraux cardinaux + c'est quoi + (sic) c'est + (elle change la question) + d'abord d'où viennent les adjectifs numéraux cardinaux + (sic) + dans quel chapitre + les adjectifs numéraux cardinaux viennent de quelle classe
- Et2 : dans la classe des mots + (L1-16, annexe11, P2s1).

Cet exemple montre que P2 semble avoir de difficulté pour tisser son activité. Elle entretient elle-même de la confusion, introduit sans raison valable en portugais un cours qui porte sur le FLE et sans attendre les réponses des étudiants.

Comment les enseignants du FLE des universités angolaises peuvent-ils procéder à l'articulation entre les différentes unités du cours, entrée en matière, présentation de la tâche, explicitation des procédures (critères de réalisation), liens avec les séances précédentes, objectives, sollicitation d'outils (livre, cahier...), transition, passage d'une unité à l'autre ?

5.1.2.2. *Étayage*

L'étayage est, dans le modèle proposé, un concept central, hiérarchiquement supérieur aux autres. Emprunté à Bruner (1983), le concept d'étayage désigne toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans. La métaphore de Bruner « *scaffolding* » montre bien toute complexité de cette relation d'aide⁶⁹.

⁶⁹D. Bucheton et Y. Soulé, Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 (octobre 2009) Varia.

Celui dont le rôle est d'être un passeur, cherchant des gués, tenant la main de l'apprenant pour les franchir, mais aussi celui qui doit souvent contrôler sa frustration et se retenir d'expliquer, ou de faire à la place de l'élève (le geste d'impatience du maître qui pose la question et n'attend pas la réponse).

L'étayage peut être considéré comme le moteur de la profession enseignante, car elle motive, régule la dynamique de la classe. L'enseignant gagne quand l'élève gagne, dit Sensevy (2008).

Exemple :

P1 : essaye de parler en français +
Et24 : euh + parce que + *já temos***falta **** (une longue
 explication en portugais) + on a déjà plus de* *só falta*
 *uma única +**** (L252-253, Annexe8, P1s1).

Par cet exemple P1 essaye d'encourager l'Et24 qui a du mal à s'exprimer en français. L'étudiant fournit un effort à parler malgré le mélange du français et du portugais. Le but du FLE est la communication cela s'avère important pour motiver les étudiants pendant les séances de travail.

Les enseignants des universités angolaises pourront s'appuyer sur leurs expériences, leurs savoirs et stratégies afin d'aider les apprenants à formuler des réponses, à stimuler leur réflexion, à comprendre des consignes de la tâche à faire.

5.1.2.3. *Atmosphère*

L'atmosphère, c'est l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation qui contient des enjeux à gérer en commun. Il sert à réguler les relations, maintenir la cohésion du groupe, créer un climat d'apprentissage. C'est à l'enseignant de pouvoir donner à la classe la ligne de conduite pour le partage ou diriger l'attention des apprenants sur lui-même, tel est le cas du cours magistral.

Cet éthos D. Maingueneau (1997) est le lien dans lequel baignent les interactions et qui en même temps les colore d'une certaine tonalité : sérieuse, ludique, tendue, ennuyeuse, voire inquiétante, etc.

Mais qu'en est-il au juste pour les universités angolaises ?

À travers l'enquête, nous avons répertorié les réponses suivantes en ce qui concerne les difficultés rencontrées par les enseignants :

*Les professeurs du FLE ont en moyenne 3 à 4 heures par semaine 2 professeurs de chaque côté, parlent de l'insuffisance du nombre d'heures.
(Question n° 3, annexe4).*

Les professeurs du FLE ont généralement 3 à 4 heures par semaine pour ceux qui ont le français comme option (français comme matière) et 8 heures pour ceux qui ont le français comme spécialité (français comme matière d'enseignement). Nous nous posons la question de

savoir quel programme ils utilisent et comment ils procèdent. En fait, la notion de l'atmosphère pourra aider les enseignants à mieux planifier et bien gérer le temps.

Exemple :

P0 : alors à partir de l'affirmation qu'il a +
Et3 : qu'il a fait +
P0 : quelle est l'affirmation +
Et4 : que le village n'existe plus (à voix, base) +
P0 : (répète la réponse de l'étudiante) + le village n'existe plus + l'affirmation
qui donne le titre au texte + mon village n'existe plus + **oh** + le village
n'existe plus + donc + (là il donne la réponse) + la majorité des habitants
ne sont plus originaires. (L53-59, annexe7, P0).

Par cet exemple P0 aide l'Et4 a arrivé à la réponse. Il répète la réponse de l'Et24 pour capter l'attention de la salle, donne la réponse qui correspond au titre du texte (mon village n'existe plus). Il commence directement la lecture par une exclamation du texte : « oh ! » P0 crée un climat d'attention des étudiants à suivre la lecture.

Voici l'exemple d'une liste que les enseignants du FLE dans le contexte pourront adopter en classe selon les circonstances pour bien travailler : ludique, anecdotes, spontanéité, fonctions d'affectivité, règles de vie de la classe, gratifications, enrôlement, verbal, non verbal, spatio-temporel, timing, boîte à outils, déplacements, faire apprendre à... (didactique), contenu, tâche, dévolution, régulation, institutionnalisation.

5.1.2.4. Le pilotage

Selon le dictionnaire de l'éducation sous la direction de G. Longhi (2009) ; « le terme pilotage fonctionne comme un euphémisme pour éviter les notions de direction, de contrôle, ou de commandement. Son but est de faciliter une opération rendue complexe en raison du nombre d'intervenants, notamment s'il s'agit de partenaires étrangers aux usages et à la chaîne hiérarchique de l'éducation ». (p.463).

Le pilotage a pour but d'organiser la cohérence et la cohésion de la séance, d'assurer la chronogenèse⁷⁰ de la leçon, de passer d'un début où on se contente de cadrer la visée de savoir parfois de problématiser, parfois d'organiser la dévolution du savoir à travailler jusqu'à une clôture où l'objet du savoir sera plus ou moins conceptualisé, nommé, institutionnalisé quelquefois par une trace écrite⁷¹.

Exemple :

P3 : écoutez encore un autre point +une autre consigne + la classe + vous
vous agissez + vous réagissez lorsque l'autre a commis d'erreurs
+ d'accord + d'accord + (L295-297, annexe 13, P3).

Le professeur change de consigne durant l'activité et autorise les étudiants à se corriger entre eux. Nous avons ici un pilotage didactique, parce qu'il demande aux étudiants de réaliser leurs activités.

⁷⁰Chronogenèse : c'est le déroulement des actions didactiques pour la construction des savoirs dans le temps.

⁷¹ Idem.

En fait, le pilotage sert à faciliter l'entrée en matière lors d'une séance comme aussi sa fin. Pour sa mise en pratique cela implique une certaine ligne de conduite comme : l'organisation des tâches, les instruments de travail, la disposition spatiale, les déplacements autorisés ou non.

À travers le pilotage, les enseignants de la FLUAN et de l'ISCED apprendront à mieux gérer le temps, le rythme du travail de classe, la manière de se déplacer, leur position dans la salle comme celle de l'apprenant. À cela s'ajoute les gestes corporels qui constituent aussi un type de langage, de la maîtrise des certains artefacts de base comme : le manuel, le tableau, disposition de la table, organiser le travail en groupe, etc.

5.1.2.5. Les savoirs visés

La cible de la situation d'enseignement/apprentissage est assez souvent floue, peut-être l'est-elle nécessairement. La problématique des objets de savoir, des attitudes, du savoir-être et autres ont créé une littérature assez vaste qui s'interroge là-dessus. Parmi les questions qui reviennent plus nous avons celles de savoir s'ils enseignent des concepts, des techniques, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des pratiques, etc.

Les savoirs visés sont aussi fondamentalement hétérogènes, tout particulièrement en didactique du français. Leur objectivation, leur conceptualisation intermédiaire ou institutionnelle en est rendue d'autant plus difficile.

Elle constitue l'arrière-plan socio-affectif et identitaire de la leçon : « *regarde*, dit une élève en montrant à la caméra sa feuille, *je sais déjà écrire tout ça !* » Mais pour entrer dans la compréhension et la manipulation de l'écrit, c'est l'ensemble de ces savoirs que l'élève doit s'approprier en les conjuguant.

La question de l'identification des savoirs visés, de leur complexité, de leur nécessaire imbrication, de leur évolution en cours d'action, en même temps que celle de la possibilité pour les élèves d'y avoir accès (à la « Zone de Proche Développement » de L. Vygotsky, 1985) est une question centrale pour déterminer la nature de l'étayage apporté par l'enseignant. Dans le contexte angolais, ce tableau nous aide à présenter la réalité de nos séances vidéo.

5.1.3. La posture d'étayage du maître : une organisation modulaire et finalisée de gestes

Par posture nous entendons : un mode d'agir temporaire pour conduire la classe et s'ajuster dans l'action à la dynamique évolutive de l'activité et des postures des élèves.

La définition, que nous retenons du terme « posture » est la suivante :

« Une posture est un schème préconstruit du “penser-dire faire” que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche, mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie

difficile et interdit tout étiquetage des sujets ». D. Bucheton (1999) – D. Bucheton (2006)⁷².

En fait, la notion de posture peut aider les enseignants et les étudiants dans l'accomplissement de leur activité respective.

Qu'en est-il au juste des différentes postures de l'enseignant selon Bucheton ?

Bucheton distingue :

Posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'apprenant ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques (souvent en fin d'atelier), mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Dans ces moments spécifiques, les savoirs, les techniques sont nommées. La place du métalangage est forte. Cette posture d'enseignement s'accompagne de gestes d'évaluation à caractère plutôt sommatif.

Posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux étudiants la responsabilité de leur travail et l'autorisation d'expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Il s'agit de rendre à l'apprenant ce qui est de sa responsabilité, de son choix mieux encore une porte ouverte à la responsabilisation.

Cette posture est ressentie par les apprenants comme un gage de confiance. Les tâches données (fréquemment des fichiers) sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés.

Posture de contrôle : elle vise à mettre en place un certain *cadrage* de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. Les gestes d'évaluation constants (feed-back) ramènent à l'enseignant placé en « tour de contrôle », la médiation de toutes les interactions des élèves. Les gestes de tissage sont rares. L'adresse est souvent collective, l'atmosphère relativement tendue.

Posture de sur-étayage, contre-étayage : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.

Posture d'accompagnement : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.

Cette posture à l'opposé de la précédente ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle.

72

D. Bucheton et Y. Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009 mis en ligne le 1er octobre 2011, consulté le 09 novembre 2016. URL : <http://educationdidactique.revues.org/543> Éditeur :

Posture du « magicien » : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Les savoirs ne sont ni nommés ni construits, ils sont à deviner.

Quelles sont les différentes postures d'apprentissage des apprenants ?

5.1.4. Les postures d'apprentissage des élèves

Le multi-agenda propose aussi des postures d'apprentissages pour les apprenants à côté de ceux des enseignants dans le cadre de la complémentarité. D. Bucheton, (2009) a identifié chez les élèves un jeu possible de 6 postures qui sont⁷³ : *réflexive, première, ludique/créative, scolaire, de refus, dogmatique* qui traduisent les grandes caractéristiques de l'engagement des élèves dans les tâches.

Par **posture première**, on décrit la manière dont les apprenants se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant jaillir les idées ou de solutions sans y revenir davantage.

Posture scolaire : caractérise davantage la manière dont l'apprenant essaye avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître. Dans cette posture, l'apprenant ne réfléchit pas tellement ou peut-être fait semblant et il dépend plus de l'enseignant et de la tâche à accomplir.

Posture ludique ou créative : traduit, elle, la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré. Détournement créativité hors des normes. Les apprenants, non seulement s'approprient la tâche, mais ils le font d'une manière exagérée à tel point que la tâche perd sa valeur.

Posture première : décrit la façon dont les apprenants se mettent dans une tâche sans réfléchir, tout en laissant apparaître différentes idées et solutions sans y revenir davantage. Autrement dit, cela concerne l'absence, des liens, de pensée ou d'identification entre les apprenants et la tâche à accomplir.

Dogmatique : manifeste une non-curiosité affirmée. L'apprenant ne manifeste pas l'intention d'apprendre, car il sait déjà. Il considère ce que ses parents ou anciens maîtres lui avaient appris. Cette posture manifeste le manque d'humilité d'apprendre. L'apprenant se bloque en évitant de collaborer avec l'enseignant. Mais cette posture arrive rarement.

Réflexive : La posture *réflexive* est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir, mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports. La prise de distance pensée sur les tâches, les objets de savoir sont nommés, conscience de sa propre activité de pensée.

⁷³Bucheton et Y. Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 1er octobre 2011, consulté le 1er janvier 2013. URL : <http://educationdidactique.revues.org/543>

Posture de refus : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre très au sérieux. Elle renvoie souvent à des problèmes identitaires, psychoaffectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les apprenants.

En d'autres termes, nous dirons que cette posture fait que, l'apprenant refuse de répondre aux questions du professeur, pour certaines raisons comme : la moquerie des amis, l'humiliation.

Ce schéma qui suit nous aidera à comprendre les différentes postures de l'enseignant et de l'apprenant dans le but d'une bonne collaboration en vue d'escompter de bons résultats.

Présentons les différentes relations possibles entre les postures de l'enseignant et celles des apprenants pendant l'activité.

Postures de l'enseignant

Postures des élèves

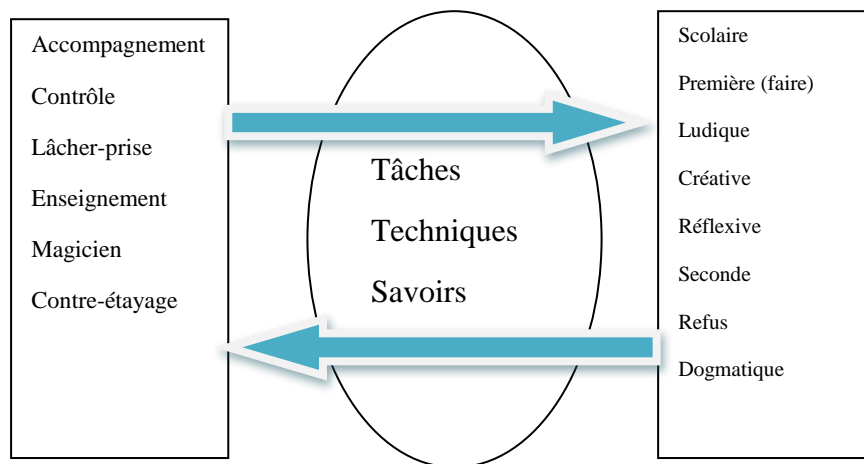


FIGURE 25 RELATIONS ENTRE LES POSTURES DES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES

Pendant une activité, l'enseignant et les apprenants créent un lien d'interdépendance des postures qui facilitent l'action didactique. Mais cela n'est pas une garantie pour l'enseignant lorsqu'il entre dans la salle, malgré son expérience. Il peut arriver qu'il rencontre de la résistance de la part des apprenants ou leurs modes de concevoir le travail scolaire peuvent l'emporter lorsque l'enseignant ne comprend pas ce qui se joue. En effet, l'enseignant doit plutôt tenir compte de tous les facteurs internes ou externes qui peuvent influencer d'une façon ou d'une autre l'action didactique.

5.2. L'action conjointe

La pratique dans une salle de classe incombe à chacun des partenaires à savoir l'enseignant et les apprenants à adopter un comportement de travailler ensemble pour atteindre leurs objectifs similaires. C'est cet agir ensemble dans une activité qu'on appelle « action conjointe » et demande la participation de l'un et de l'autre. Les deux acteurs entrent dans un jeu de rôle où chacun gagne.

À ce sujet, G. Sensevy, (2011) explique : *le jeu didactique est un jeu dans lequel l'instance Professeur gagne si et seulement si l'instance élève gagne*. C'est pour dire que le jeu n'est nécessaire que lorsque chacun des acteurs trouve sa part.

Il est à savoir que l'analyse des compétences professionnelles à travers la pratique enseignante permet la réalisation de l'action conjointe entre l'enseignant et les apprenants. En fait, l'action conjointe pourra permettre à l'enseignant de se retirer de temps à autre pour laisser l'apprenant acquérir son autonomie dans l'action didactique. Nous dirons que l'action conjointe se construit par le jeu de l'enseignant et de l'apprenant. L'enseignant ne joue ici que le rôle de régulateur du jeu didactique qu'il est parvenu à construire entre lui et l'apprenant à partir du savoir.

Qu'en est-il de l'action conjointe qui se fait sous forme de jeu ?

5.2.1. Les jeux d'apprentissage

G. Sensevy, A. Mercier, M.L. Schubauer-Léoni, F. Ligzat & G. Perrot (2005)⁷⁴ parlent de jeux au sens où : *« ce qui produit la nouvelle scène, le nouveau jeu, c'est précisément la nécessité d'avancer dans l'apprentissage [...] produit par la nécessité d'un nouvel enjeu de savoir de classe. »*

En fait, G. Brousseau (1998), G. Sensevy (2007) parlent du jeu d'apprentissage comme des notions liées au contrat et au milieu. Par contrat didactique, nous entendons l'entente réciproque entre le professeur, et les apprenants sur la base du savoir. Et quant au milieu, nous dirons qu'il s'agit de l'entente possible est nécessaire sur l'environnement matériel de l'action didactique. Ainsi, s'établit un contrat à partir des stratégies gagnantes de l'apprenant à partir desquelles il peut s'orienter grâce à ce qu'il perçoit des attentes du professeur.

La réalisation d'un jeu d'apprentissage s'organise autour de quatre concepts selon G. Sensevy (2007) : Définir, Dévoluer, Réguler et Institutionnaliser.

5.2.2. Le quadruplet des jeux

L'importance du jeu est incontestable dans l'action didactique certes, mais il importe aussi penser à son organisation de la part des acteurs. De ce fait, G. Sensevy (2007) parle de quatre notions essentielles qu'il désigne sous le nom de « quadruplet des jeux » et sert à organiser un jeu didactique à savoir : « Définir, Dévoluer, réguler et institutionnaliser ».

G. Sensevy et A. Mercier (2007) les nomment : *« structure fondamentale de l'action conjointe »*

(p.59). Qu'en est-il au juste du quadruplet des jeux ou de la structure fondamentale de l'action conjointe ?

5.2.2.1. Définir

Ce jeu n'est efficace que s'il est connu, défini, compris.

⁷⁴Cité par Sensevy,(2007) p.26.

À cet effet D. Forest (2008), G. Sensevy (2007)⁷⁵ disent que les apprenants doivent en connaître les règlements et aboutissements.

Dans chaque classe, l'enseignant a toujours l'obligation de fixer les normes du jeu afin de permettre une cohésion dans la construction et le déroulement qui mèneront au contrat didactique. En fait, le jeu permet de sceller ou de confirmer le contrat didactique à partir de la confiance, de l'affectivité et de la compréhension. Le jeu a pour rôle l'apprentissage c'est-à-dire qu'il est centré sur le « savoir ».

Toute réussite de l'action didactique implique d'une façon ou d'une autre la participation active des différents acteurs à savoir : le professeur et les apprenants.

Le premier vise la transmission et le deuxième la compréhension ainsi que la mise en pratique des éléments.

5.2.2.2. Dévoluer

Par la dévolution l'enseignant explique aux apprenants la tâche qu'ils doivent accomplir et ensuite transfère vers eux la responsabilité de sa réalisation.

Ainsi, les apprenants auront l'autonomie du pouvoir qui leur est dévolu d'être des responsables ou mieux des maîtres dans le jeu didactique qu'ils régulent ou encore ils pourront à partir de la dévolution réaliser leur projet d'apprentissage pour retrouver l'importance de la tâche.

5.2.2.3. Réguler

Réguler fait allusion à redéfinir un jeu, dans le cadre de l'apprentissage.

À partir du moment où, l'enseignant assure des stratégies nécessaires à l'apprentissage, assume et se rend compte que le jeu didactique pose problème. À cet effet, il organise et réorganise, selon les réalités des apprenants tout en les aidant à avoir des postures conformes à leur rôle (d'apprenants). Réguler consiste alors à redéfinir le jeu.

G. Sensevy (2007) dit :

« Cette action de régulation, dont on perçoit qu'elle constitue le cœur même de l'activité d'enseignement in situ caractérisera ainsi tout comportement du professeur produit en vue de faciliter l'adoption, par les élèves, de stratégies gagnantes, la compréhension des règles stratégiques du jeu » (p.28).

L'exemple que donne O. Thiam (2015) à ce propos nous aide à comprendre : lorsqu'un élève lit ou prononce mal un mot pendant la lecture, l'enseignant ne lira pas le mot à sa place, mais

⁷⁵D. Forest, « Agencements didactiques : pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008, mis en ligne le 1er octobre 2012, consulté le 10 mars 2016. URL : <http://rfp.revues.org/1108>

souignera la mauvaise lecture pour que l'apprenant reprenne la lecture avec une bonne prononciation du mot (p.266).

Le professeur a alors la possibilité de se faire une place de choix dans le jeu tout en aidant les apprenants sans se substituer à leur rôle. Le but réside dans le fait d'institutionnaliser le jeu.

5.2.2.4. Institutionnaliser

Pendant l'activité de la classe se déroule le jeu dans l'action didactique. Le jeu se passe entre le professeur, les apprenants et le savoir.

L'institutionnalisation selon G. Brousseau (1998) *est un processus par lequel le professeur assure les élèves que leur activité leur a permis de savoir les savoirs légitimes hors de l'institution classe, et par lequel il les rend comptable, dorénavant de ces savoirs* ». (p.29).

L'institutionnalisation consiste en une opération de réinvestissement qui précède la construction des apprenants. Cela veut dire la transformation des connaissances en savoirs, en le légitimant pour une réutilisation dans un autre cas ou situation donnée. Cette mission d'informer les apprenants sur le fonctionnement du savoir incombe à l'enseignant avant que ces derniers acheminent cela à l'extérieur de la classe.

Notons que le jeu didactique ne trouve de la valeur qu'à partir de la légitimité de l'institutionnalisation qui mène à une action conjointe à structure ternaire.

5.3. L'organisation de l'action conjointe : la structure ternaire

Par la structure ternaire, nous entendons par là les trois éléments fondamentaux extérieurs au lieu didactique qui doivent être pris en compte. Nous citons : la relation du professeur vis-à-vis de l'institution, la relation du professeur au savoir enseigner, et à la société.

5.3.1. La relation du professeur à l'institution

L'institution joue un rôle très important dans ce sens qu'elle est le garant du programme que tout professeur doit pour aider les apprenants afin d'atteindre le but qui est l'action conjointe.

Nous retenons avec G. Sensevy (2007) que : « [...] *l'action didactique est une action conjointe, produite en général dans la durée au sein d'une relation ternaire entre le savoir, le professeur, et les élèves (la relation didactique)* » (15). Cette action n'est possible qu'à partir de la coopération entre les acteurs (enseignants, savoirs, apprenants) qui mènent à un contrat didactique. Par là nous pouvons dire que la relation ternaire n'est possible que lorsque chacune des parties en situation joue son rôle, tout en créant une interdépendance entre eux.

L'action didactique du professeur ne sera efficace que si elle englobe tous les acteurs liés à l'institution d'une façon ou d'une autre, tels : les personnels, les parents, les bienfaiteurs, les sponsors...

Au niveau de nos universités qui ont servi de terrain de recherche, les relations entre le professeur et l'institution ne sont pas toujours assez bonnes et pires encore avec les parents.

5.3.2. La relation du professeur au savoir

La relation du professeur par rapport au savoir s'avère indispensable, car c'est de là qu'il pourra transmettre la matière aux apprenants. À cet effet, l'action didactique permet à l'enseignant de se remettre de temps en temps en cause afin d'améliorer ses pratiques par rapport au savoir dans le but d'escompter les bons résultats.

C'est ce que dit G. Sensevy (2007) :

«Lorsqu'un professeur organise l'enseignement dans sa classe, il le fait notamment en fonction d'un certain nombre d'idées, plus ou moins explicites, qu'il entretient à propos du savoir lui-même, de la nature foncière de l'apprentissage, de la signification de l'enseignement ». (p.33).

En fait, la pratique de l'enseignement demande à l'enseignant de se remettre toujours en question, en réorientant sa manière d'enseigner et non seulement en tenant compte de son diplôme, de son expérience, mais plutôt de voir plus loin. Mais la réalité du terrain l'oblige à changer, c'est-à-dire à s'adapter à certains critères (le niveau des élèves, leur compréhension, le contexte, la culture, etc.) le tout dans un but stratégique à pour faciliter l'apprentissage.

En ce qui concerne les deux universités qui ont fait l'objet de notre enquête, nous nous sommes rendu compte que la relation entre professeur et savoir n'est pas du tout facile. Les professeurs de l'ISCED paraissent mieux aguerris (formation, niveau d'étude, expérience, etc.) que ceux de la FLUAN. Il est à savoir que la FLUAN organise une formation pour tous ceux qui n'ont pas fait les sciences de l'éducation (une agrégation qui est devenue actuellement obligatoire) afin d'améliorer les résultats. Mais qu'en est-il en réalité de cette formation ?

5.3.3. La relation du professeur à la société

Nous ne pouvons pas parler de la relation professeur envers la société sans une fois de plus faire allusion à l'action didactique qui toutefois s'étend loin de son domaine, des circonstances et des réalités diverses. À cet effet, le professeur comme l'étudiant peut transposer d'une façon involontaire certains us et coutumes dans la classe.

À ce sujet. G. Sensevy (2007) stipule :

«Lui comme les élèves agissent par ailleurs en tant que participants à de multiples systèmes sociaux, collectifs qui forment certaines dispositions plus ou moins susceptibles d'être [ré] activées dans la classe, et plus ou moins consonantes avec les capacités didactiques attendues ». (p.33).

Le milieu défavorable est souvent la raison de l'empêchement de l'action didactique.

Cette façon de voir la chose de la part de G. Sensevy (2007) confirme la réalité selon laquelle, les facteurs externes ne sont pas à négliger, car ils influencent à coup sûr l'action didactique tout en modifiant l'action conjointe.

Quel genre de relation entretiennent les enseignants des universités angolaises et leur milieu ? Eu égard à nos recherches sur terrain, nous nous sommes rendu compte que les relations entre certains professeurs et étudiants ne sont pas toujours bonnes. Que pourrions-nous attendre comme résultat dans de tel cas ? Les enseignants ont-ils conscience de cela ou ne le savent-ils pas ? L'analyse de la troisième partie nous en dira plus.

Synthèse du chapitre 5

Ce chapitre a porté sur deux notions : celle de gestes professionnels et de l'action conjointe.

La première notion nous a permis d'avoir une vision plus large de l'agir enseignant dans la salle de classe à partir du modèle du « Multi agenda des Gestes professionnels » qui selon leurs auteurs aident à sortir des approches élémentaires et permet d'aller vers la Systémique et la dynamique à partir des cinq préoccupations centrales : le pilotage, l'atmosphère, le tissage, l'étayage et la tâche qui constituent la matrice de l'activité de l'enseignant dans sa classe. Les différentes postures des enseignants permettent ou facilitent la circulation des savoirs et l'exécution des tâches. Telles sont les notions que les enseignants peuvent adapter selon la réalité angolaise.

Et la deuxième, nous amené à élargir le concept tout en y greffant des termes qui s'y rapportent d'une manière ou d'une autre. Il s'agit du : jeu d'apprentissage, de l'action conjointe, etc. Cette action se fait sous forme des jeux où le professeur gagne que si l'apprenant gagne aussi.

Et enfin, nous avons clôturé le chapitre par l'organisation de l'action conjointe en fonction de la structure ternaire où nous voyons les relations que l'enseignant (maître ou professeur) doit entretenir vis-à-vis de l'institution, du savoir et de la société qui lui a confié la tâche.

Conclusion de la deuxième partie

Dans la deuxième partie de notre travail consacrée à l'ancrage théorique, nous avons présenté les différentes notions qui nous aident à comprendre et à fonder notre travail sur l'analyse des pratiques enseignantes du FLE dans deux universités de la capitale angolaise.

Ainsi, nous avons décrit tour à tour différents types de langue, la relation de la didactique avec les autres sciences, la différence entre plurilinguisme et multilinguisme et les types de compétences à savoir : communicatives et professionnelles suivis de l'apport de l'approche communicative et actionnelle.

De tout ce qui précède, nous dirons que toutes ces notions s'avèrent importantes pour aider les enseignants de FLE des universités angolaises qui doivent les adapter aux contextes. Nous avons parlé de différents types de compétences et de la contribution du CECRL qui définissent les compétences et les niveaux communs de l'échelle.

L'apport de différentes méthodes traditionnelles, de l'apprentissage de la langue et l'importance de l'approche communicative et actionnelle comme solution proposée par le CECRL (2001), le traitement de l'erreur, les échanges, les stratégies, et l'évaluation sont des éléments, qui viennent renforcer l'agir de l'enseignant et la place de l'élève (étudiant) dans l'apprentissage.

La notion de gestes professionnels nous a permis d'avoir une vision plus large de l'agir enseignant dans la salle de classe, à partir du modèle du « Multi-agenda des Gestes professionnels » qui nous permet selon leurs auteurs de sortir des approches élémentaires et fréquemment dichotomiques (pédagogie/didactique, élève/enseignant, théorie/pratique...). Systémique et dynamique ce modèle met en avant cinq préoccupations centrales qui constituent la matrice de l'activité de l'enseignant dans sa classe, ses organisateurs pragmatiques dominants.

Et enfin, le dernier point nous a permis de réfléchir sur la notion de l'action conjointe, qui permet de comprendre la notion d'agir ensemble dans une activité didactique tout en impliquant l'enseignant et l'apprenant à réfléchir sur leurs obligations à l'endroit du savoir.

Quant à la transposition didactique, elle nous a permis de distinguer en matière du savoir en général, d'une part le savoir savant et d'autre part le savoir à enseigner. Le savoir à enseigner dans le cadre du FLE doit obéir aux conditions ou réalités du milieu scolaire comme extrascolaire.

TROISIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET ANALYSE

INTRODUCTION

Le premier chapitre comporte trois grands points : le premier parle de la méthodologie et des outils de la recherche, nous avons, dans un premier temps, fait un rappel du contexte du travail, de la justification, de l'approche comparative comme méthode d'analyse et de l'entretien pour expliquer le développement des pratiques des classes (compétences) des professeurs de la faculté de lettres et de l'ISCED/Luanda. Quant aux outils, nous allons recourir, aux séances filmées, aux transcriptions par rapport au niveau des classes, des enseignants choisis et au matériel utilisé. Après avoir défini le terrain, nous avons obtenu neuf séances à partir des données recueillies.

Le deuxième point sera consacré au dispositif de la recherche, c'est-à-dire le champ de la recherche qui comprend : les professeurs, les étudiants et les chefs de départements, de deux universités, de la présentation de différentes séances filmées et contenus dans deux universités de la capitale angolaise à partir d'une grille.

Le troisième point est lié à la présentation des différentes techniques, de traitement des données de notre recherche, à savoir l'analyse qualitative et quantitative.

Au deuxième chapitre, il sera question de l'analyse linguistique du corpus en fonction des neuf séances de vidéos que nous avons réalisées et transcrites. Ainsi, nous analyserons « la langue » des professeurs et des étudiants. Et nous finirons par la comparaison de différentes séances réalisées, des autocofrontations et des entretiens des différents acteurs en question.

Le troisième chapitre sera consacré à l'analyse didactique, à partir de notre grille d'analyse selon les cinq préoccupations de D. Bucheton & Y. Soulé (2009). L'action conjointe G. Sensevy & A. Mercier, (2007), viendra clarifier les différents critères des gestes, et postures qui constituent les éléments moteurs d'analyse, du professeur de français. Cette analyse nous permettra de mieux appréhender l'action du professeur dans la gestion de la classe, du sens de son organisation, de la prise en charge des classes souvent hétérogènes, de ses stratégies, l'évolution de son savoir, ses compétences, est surtout l'applicabilité du CECRL dans la classe de langue et les gestes professionnels. Une comparaison des séances, des autoconfrontations et entretiens va clôturer le chapitre.

Quant au quatrième et dernier chapitre, il sera consacré aux propositions didactiques et pédagogiques réalisées à partir du CECRL en vue de permettre aux enseignants d'améliorer leur compétence et aux étudiants de mieux s'approprier la langue.

Chapitre 1. Méthodologie, population, et techniques de traitement des données

Dans ce chapitre, nous allons justifier le choix de l'approche comparative comme, méthode d'analyse des compétences (gestes professionnels), des enseignants de la FLUAN de et ceux de l'ISCED/Luanda, et de l'entretien comme outil d'analyse et d'explication de l'activité. Nous parlerons ensuite de l'approche comparative avant de justifier son choix. Nous nous focaliserons ensuite sur la notion de l'entretien ainsi que les différentes méthodes d'analyses auxquelles nous allons recourir.

1.1. Rappel du contexte de la recherche

Nous avons fait le constat selon lequel les enseignants peu formés (seraient en difficulté) et qu'ils pouvaient être à la base ou responsable de l'échec des étudiants apprenant le français langue étrangère.

Ainsi, notre recherche porte sur la problématique des difficultés des enseignants peu formés pour enseigner la langue étrangère (Compétences de la part des enseignants du FLE). Nous sommes partis de l'hypothèse de recherche selon laquelle une mise en place d'une formation transposée du Cadre européen permet aux enseignants (professeurs de nos deux institutions) d'améliorer leurs compétences et aux étudiants de mieux s'approprier le français langue étrangère.

Cela nous a mené à notre question de recherche que nous formulons de la manière suivante : Dans quelle mesure les difficultés langagières des étudiants seraient en lien avec les difficultés des enseignants peu formés pour enseigner le français langue étrangère ?

- Qui enseigne ?
- Comment enseigne-t-il ?
- Quelle est sa formation ?
- À qui enseigne-t-il ?
- Quel programme utilise-t-il ?

1.1.1. L'approche comparative

Notre travail sera focalisé sur l'approche comparative en nous appuyant sur le fondement théorique de C. Peyron-Bonjan (2010), de F. Davin et D. Groux (2009) et M.L Schubaeur-Léoni (2009). Il s'agira pour nous non seulement de définir cette approche, mais aussi d'en présenter l'intérêt par rapport à notre recherche et servira pour analyser les gestes professionnels (compétences), des enseignants du FLE de la FLUAN et de l'ISCED.

1.1.2. Qu'est-ce que l'approche comparative ?

Pour—M.L. Schubaeur-Léoni ⁷⁶, ayant posé le jalon de la didactique comparée dans « Dictionnaire d'éducation comparée » en 2003, situe la question de la comparaison et des outils en éducation, à la fois méthodologique et empirique. Pour elle, la didactique comparée est « un champ à part entière dans la mesure où elle pose des questions et découpe des domaines de réalités didactiques non traités et non traitables par les différentes didactiques disciplinaires » M.L. Schubauer-Leoni & F. Leutenegger, (2002, 2003).

L'approche comparative implique d'une part la théorie et de l'autre la pratique. C. Peyron-Bonjan, (2010, p.31) pose le problème suivant : « *Pourquoi comparer et qu'est-ce qui est comparable ?* ».

Ainsi, sa réponse à la première question se présente de la manière suivante : « l'analyse comparatiste permet la validation ou pas des certaines généralisations » et à la deuxième question elle répond : « *comparer signifie assimiler et différencier par rapport à un critère* » (op.cit p. 32).

Il se fait que les comparatistes selon C. Peyron-Bonjan (op.cit) présentent deux positions opposées vis-à-vis des méthodes, l'une logique (Sartori, 1994) et l'autre empirique Glaser et Strauss, (1967, 1995).

Pour le premier, faire une recherche comparative signifie : « savoir classifier selon des critères distincts afin de ne comparer seulement que des entités qui ont une série d'attributs communs ; et le deuxième auteur lui puise dans la méthode appelée "Grounded theory" et vise à "développer une théorie qui permet de rendre compte d'une partie importante des comportements considérés". Ladite théorie se construit grâce au terrain et passe ensuite à la comparaison.

De là intervient le fait de choix et de catégories d'analyse, de la maîtrise des concepts capable de décrire et d'analyser les phénomènes étudiés.

J.P. Cuq et A. Mercier⁷⁷(2009) tentent de montrer comment le développement actuel de la didactique des langues étrangères et secondes et de la didactique des mathématiques les conduit à trouver des éléments communs, ce qui permet de "repenser l'étendue de leur domaine de questionnement qu'on appelle la didactique". Pour eux, l'imprégnation réciproque des didactiques qui ont pour objectif commun "l'optimisation, des conditions d'appropriation guidée de savoirs" rend désormais indispensable une recherche comparative.

D. Groux. (Op. cit : p.12), aborde la question du sens de la comparaison et de ses limites et propose la manière d'utiliser la comparaison pour qu'elle soit une véritable méthode en précisant les enjeux de la comparaison, énoncer les termes de la comparaison (en signalant les éléments significatifs qui aident à comprendre le contexte), définir les concepts transversaux à plusieurs cultures, objectiver l'étude, croiser les méthodes, faire preuve de prudence méthodologique et de se garder des généralisations abstraites.

⁷⁶Cité par F. Chnane-Davin et Dominique Groux, p.12

⁷⁷ Op. cit.

De tout ce qui précède, nous dirons, pour notre part, que le problème majeur de l'approche comparative consiste à traiter la question du spécifique par rapport au général, tout en comparant les ressemblances et dissemblances des attitudes observées dans le milieu didactique des enseignants du FLE à l'université, leurs gestes professionnels, leurs activités tout en conciliant la pratique et la théorie. Mais retenons que l'impact de la formation de l'enseignant sur les pratiques enseignantes dépend aussi de facteur extérieur de son milieu académique notamment l'environnement social.

1.1.3. Justification de l'approche comparative

Cette approche de la comparaison en éducation permet de concilier la théorie et la pratique, le spécifique au générique ; bref elle part de considérations générales pour aboutir à des faits concrets, plus spécifiquement la mise en place d'une formation transposée du Cadre européen qui permette aux enseignants (professeurs de nos deux institutions) d'améliorer leurs compétences et aux étudiants de mieux s'approprier le français langue étrangère. Notons aussi que l'analyse des pratiques enseignantes à partir de la formation (didactiques) nécessite de partir du principe de *“la dialectique M.L. schubauer-Leoni et al entre action collective et action singulière dans l'activité, dialectique constitutive de la personne, dans son émancipation possible [...]” G. Sensevy, et A. Mercier, (2006, p. 6).*

En fait, notre recherche ne vise pas l'analyse d'un enseignant en s'attardant sur son action personnelle, mais plutôt d'analyser l'action et *“l'agir professionnel”*, de celui-ci dans le collectif qu'il forme avec les étudiants dans une sorte de relation didactique conjointe qui lui permet sa réalisation.

Cette approche présente un intérêt dans ce sens qu'elle permet la réalisation des transferts des notions et concepts. Ainsi, pour notre cas l'approche comparative facilitera le transfert des notions auxquelles nous allons recourir pour notre analyse tel que : les gestes professionnels ainsi les procédés du CECRL (2001) comme moyen d'amélioration des compétences de la part des enseignants. Il y a donc une nécessité de réinvestir ces termes dans le champ de la didactique du français pour mieux définir les critères d'analyse sur la base desquels la comparaison est faite.

En fait, l'analyse des gestes professionnels, des enseignants du FLE, peut-être mieux perçue dans la mesure où elle est réalisée à partir de l'action conjointe c'est-à-dire : *“l'action de l'enseignant et des étudiants” D. Forest & Mercier, (2009, p.7).* C'est ainsi que l'action de l'enseignant n'a du sens qu'à partir du moment où l'étudiant trouve aussi sa part même si elle insignifiante.

L'action de l'enseignant conjointe à celle des étudiants consiste à définir et réguler des jeux, dévoluer des questions et instituer des résultats : G. Sensevy, A. Mercier, Schubauer, (2000).

1.1.4. Méthode clinique/expérimentale

Pour notre travail, nous avons opté pour la méthode d'analyse basée sur l'approche clinique/expérimentale de la didactique M.L. Schubauer-Léoni & F. Leutenegger, (2000). Loin de nous, l'idée d'étudier cliniquement les enseignants et les étudiants, mais plutôt de voir dans quelle mesure nous pouvons élaborer une clinique des systèmes (id. p.218.).

La méthodologie d'analyse adoptée s'inscrit dans une approche clinique/expérimentale de la didactique ordinaire M.L. Schubauer-Léoni & F. Leutenegger, (2002).

Nous avons dans un premier temps observé, filmé, enregistré et analysé neuf séances du FLE dans différentes classes et option à l'Université.

1.1.5. Choix des méthodes d'analyse

Nous allons recourir à deux méthodes d'analyse à savoir : la méthode linguistique et la méthode didactique.

Pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés dans cette recherche, nous allons croiser ces deux méthodes. Le croisement de ces méthodes se justifie par le fait que d'une part, la linguistique nous permettra de focaliser notre analyse sur la communication dans la classe entre le professeur et les étudiants et d'autre part, la TACD G. Sensevy, (2007) croisée aux gestes professionnels nous aideront à combler les insuffisances de l'analyse linguistique en y apportant des stratégies dans l'enseignement.

La première se focalisera sur les difficultés des professeurs comme des étudiants dans la maîtrise de la grammaire en général : la phonologie, la syntaxe, la sémantique, la morphologie, et la pragmatique.

La deuxième méthode sera basée sur le croisement de la TACD G. Sensevy [op.cit] (qui vise la description des activités de classe, la circulation des savoirs), et les gestes professionnels de D. Bucheton et Y. Soulé [2009] (qui visent l'agir ensemble dans la classe à partir du modèle théorique du multi-agenda développé), afin d'analyser les pratiques enseignantes de nos institutions universitaires.

1.1.6. Les outils ou instruments de la recherche

Dans ce point, il sera question de présenter les différents outils ou instruments mobilisés dans notre travail à travers le schéma ci-après :

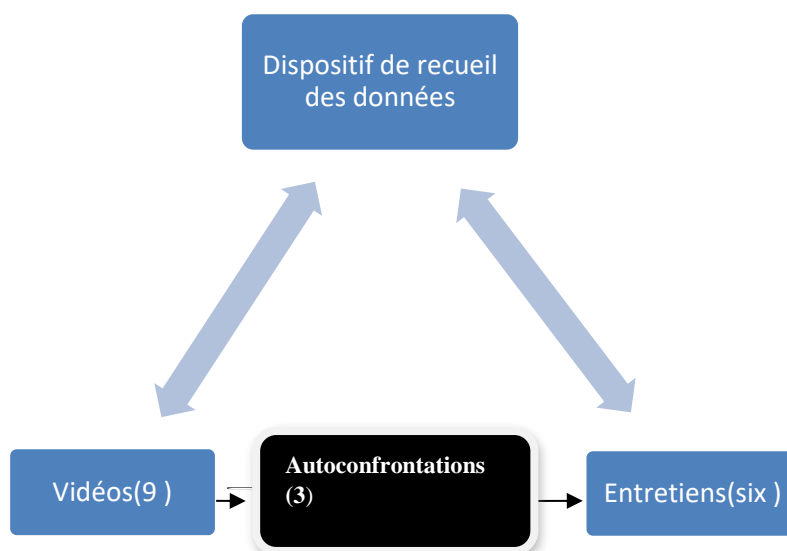


FIGURE 24 DISPOSITIF DE LA RECHERCHE

1.1.6.1. La vidéo

La recherche nous recommande d'observer des classes où le professeur du FLE intervient afin, de se rendre compte de la réalité de l'enseignement, de la méthodologie et du savoir. Cette situation n'implique pas seulement l'enseignant, mais aussi l'apprenant ou étudiant, de l'acquisition des connaissances, de l'utilisation des outils didactiques et autres, etc.

L'avantage de la vidéo est double : elle comporte d'une part le son et d'autre part l'image. Elle offre une capacité insoupçonnée aux locuteurs comme : la qualité d'informations, le temps gagné pour autant d'informations, la découverte du milieu, etc.

Ainsi, nous avons réalisé huit vidéos sur différentes activités de classes en des situations, d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans deux institutions universitaires à partir desquelles nous allons analyser les faits didactiques généraux et particuliers.

1.1.6.2. Déroulement des vidéos avec les différentes phases

Contrairement à l'enquête exploratoire où nous avons bénéficié de l'aide de certains collègues malgré les circonstances (calendrier incompatible, recensement au pays, distance entre les deux institutions), pour réaliser des vidéographies de classe, bon nombre d'enseignants nous ont fermé les portes.

En fait, nous nous sommes fixé comme plan en ce qui concerne l'enregistrement des vidéos de commencer en dehors de notre lieu de travail ici la FLUAN pour aller à l'ISCED qui se trouve à une trentaine de kilomètres du centre-ville.

Il est à noter que la vidéo comme méthode d'investigation en didactique de langues entre à peine dans nos universités et Instituts supérieurs. Et les professeurs se méfient beaucoup lorsqu'une personne se présente même au nom de la science. En fait, nous avons rencontré beaucoup de difficultés pour convaincre les collègues ou les convaincre de l'importance de ce

travail. Certains nous ont aidé pour les vidéos, mais d'autres n'ont pas accepté les autoconfrontations.

La première séance prévue avait avorté, car nous sommes arrivés en retard à cause des bouchons en cours de route. Cela fait que nous n'avons pas pu récupérer la séance en question, car c'était la dernière semaine de cours avant les examens semestriels.

Ainsi, nous avons réalisé 8 films que nous pouvons répartir de la manière suivante :

- 2 films pour le département de langues et Littérature en français (UAN).
- 2 films pour le département de lettres modernes (français) de l'ISCED.
- 4 films pour le département de langue et littérature portugaise (UAN).

Aucun film pour le département de langue portugaise de l'ISCED.

Eu égard aux difficultés rencontrées pour l'enregistrement, des vidéos, ainsi que le manque de documents en portugais et vu aussi le manque du temps nécessaire, nous avons décidé d'écarter le portugais pour n'observer que le français dans trois vidéos.

1.1.6.3. Deuxième phase (séance2)

Elle a eu lieu au mois d'août 2015 au lieu du mois de juillet, à la suite de l'incompatibilité du calendrier académique. L'année académique en Angola, commence du mois de mars jusqu'au mois de décembre. Le mois de juillet correspond aux vacances du premier semestre.

Et comme en Angola le cours ne commence pas juste après les vacances, nous étions contraints d'attendre au moins deux à trois semaines pour voir les activités reprendre normalement. Sans oublier les réalités du milieu par exemple les journées fériées.

Malgré les difficultés rencontrées, nous avons procédé à l'enregistrement de quatre films à la FLUAN et deux seulement à l'ISCED. Mais pour des raisons d'équilibre, nous avons décidé d'en retenir deux par institution.

Au mois d'avril de l'année 2016 nous avons complété les données avec quatre entretiens et trois autoconfrontations. Nous avons eu un entretien avec les deux responsables à savoir celui du département de français et de la répartition de lettres modernes de deux institutions. Nous avons mené trois autoconfrontations avec P0, P1 et P2 (professeurs de la FLUAN) et deux entretiens avec le P3 et P4 (professeurs de l'ISCED).

1.1.6.4. L'entretien

L'entretien est un instrument capital de mesure le plus utilisé par les sociologues et les psychologues sociaux comme R. Ghiglione & B. Matalon (1998, p .5). Mais cela ne veut pas dire qu'il n'a pas d'intérêt pour les chercheurs d'autres domaines. Aujourd'hui, il ne concerne plus un groupe des chercheurs, mais plutôt l'affaire de tout chercheur qui voudrait s'engager dans un travail quelconque.

L'entretien selon S. Beaud & F. Weber (2010) est, comme *une interaction solennelle avec un minimum de mise en scène, de cérémonial... Il demande aux enquêtes de lui livrer leurs propres observations* (p.176). Ainsi, l'entretien dans le cadre de notre recherche, vise à compléter les données observées. À partir d'un guide d'entretien, nous avons pu réunir certaines informations auprès des chefs de département, et des professeurs.

Les outils à notre disposition nous aideront à nous interroger sur les pratiques enseignantes à partir des vidéos réalisées et interroger les chefs de départements de chaque institution à l'aide des entretiens.

1.1.6.5. L'autoconfrontation

Nous avons aussi eu recours à l'autoconfrontation, avec deux enseignants de la FLUAN qui ont essayé de dire quelque chose sur leurs prestations ou activités en classe après avoir vu les vidéos. Quant à ceux de l'ISCED/Luanda, nous n'avons pas pu le faire pour certaines raisons que nous ne pouvons pas évoquer ici.

Pour D. Faïta et M. Vieira (2003), *« l'autoconfrontation ne doit pas se substituer à l'activité elle-même, car à ce stade, le processus de production de sens, s'il se réalise à partir du travail observé, n'en demeure pas moins extérieur à lui, et surtout anticipe son déroulement, sous l'effet de contextualisation exercé par l'autoconfrontation simple ».*

À cet effet, l'autoconfrontation nous permet de faire un feed-back sur les séances filmées ou vidéos réalisées en vue de découvrir les empêchements et les développements de son activité personnelle et de faire émerger ses compétences dans l'activité.

Elle peut être simple ou croisée :

Elle est simple lorsque le professeur filmé, face à l'image, réalise une auto-critique vis-à-vis de son activité enfin d'en déceler le discours, les gestes, la position, bref son enseignement. C'est en quelque sorte de l'autocritique constructive en didactique.

Elle est croisée quand elle confronte l'activité d'un ou plusieurs professeurs aux commentaires d'un collègue à partir d'une vidéo, que ce participant soit présent ou non. Cette démarche offre l'avantage de confronter l'activité d'une personne au regard critique et objectif d'un autre acteur professionnel en vue d'améliorer ses pratiques.

TABLEAU 15 CAS EXPLOITES

Professeur 0 (P0)	Séance 1
Professeur 1 (P1)	Séance 1
Professeur 2 (P2)	Séance 1

Vu les réalités et circonstances de notre milieu, nous n'avons pu avoir que l'avis de trois enseignants sur leurs activités après visualisation d'une séance de leur prestation enseignante ou professorale. Cela était dans le but que les enseignants comprennent leurs comportements

linguistiques, disciplinaires, culturels et leurs gestes professionnels durant les différentes séances d'activités.

1.2. Population concernée, activité et contenus observés en classe

Dans ce chapitre, nous parlerons, tour à tour de la population concernée, des activités et des contenus observés dans notre recherche

1.2.1. Les professeurs de français

Pour notre travail, nous avons bénéficié du concours de 5 professeurs de FLE ; soient 3 pour la FLUAN et 2 de l'ISCED.

1.2.1.1. Les professeurs de français de la FLUAN

Le DLLF comprend une dizaine de professeurs qui s'occupent aussi du FLE dans d'autres départements de la faculté.

Nous avons :

- le professeur (P0) est maître, détenteur d'un Master en sciences de l'éducation et il a 3 ans d'ancienneté ;
- Le professeur (P1) est maître et possède un Master2 en sciences de l'éducation et il a 5 ans d'ancienneté ;
- La professeure (P2) est licenciée (L2) de la FLUAN est a 1 année d'expérience.

1.2.1.2. Les professeurs de français de l'ISCED

La répartition du français comprend une vingtaine de professeurs qui s'occupent de toute l'institution.

- P3 Le professeur (P3) est maître est détient un Master 2 en sciences de l'éducation est a une expérience d'une quinzaine d'années ;
- P4 Le professeur (P4) est maître en sciences de l'éducation et a une expérience d'une dizaine d'années.

Le choix de ces enseignants se justifie par rapport à leur disponibilité pour notre recherche dans les deux institutions. Il est aussi à noter que les enseignants du FLE sont en nombre réduit et surtout dans le cas de la FLUAN.

1.2.2. Les étudiants et les niveaux observés

1.2.2.1. Les étudiants de la FLUAN de 1^o année LLF, 1^o LLP, 3^o LLaf

Nous avons observé les étudiants de la première LLF qui ont le français comme langue d'enseignement, mais qui ont d'énormes difficultés de communication, de la lecture et surtout en grammaire. Nous dirons que ces étudiants ont des difficultés d'ordre basique. Comment savoir quel genre des difficultés ils ont ? Les analyses nous le diront.

La classe de la première année LLP a 3 heures de français par semaine et le français est enseigné comme langue d'option. C'est ici où nous parlons du FLE, selon le langage du pays.

La classe de troisième LLaf a 3 heures de français par semaines (du FLE). En fait, nous avons constaté de la non-application du programme du français par les différents départements de la FLUAN. Certains enseignent le Français en première et deuxième, d'autres en deuxième et troisième année. Désormais la langue française est enseignée actuellement dans les deux premières années seulement.

1.2.2.2. Les étudiants de l'ISCED

1° année Lmod (Français), 2° année Lmod option anglais

En ce qui concerne l'ISCED, le français langue d'enseignement est enseigné au niveau de la répartition des lettres modernes qui comprend deux options : l'anglais et le français. Concernant les autres options, le français est enseigné comme matière scolaire de la première année jusqu'en deuxième année seulement.

1.2.3. Les chefs de départements

1.2.3.1. Chef de département de la FLUAN

Le chef de département de FLUAN est maître en sciences de l'éducation et a 5 ans d'ancienneté. Notre entretien a eu lieu le 20/04/2016 de 9 h 30 à 10 h dans son bureau.

La faculté de lettres de l'université Agostinho Neto comprend six départements :

– Au DLLF où le français se donne comme langue d'option. En Angola, nous l'appelons français de spécialité. Et quant aux autres départements, le français se donne comme matière scolaire.

En fonction de cette précision, nous pensons que le FLE doit se donner différemment pour les classes de spécialité et les autres classes. Mais que se passe-t-il au juste ?

Pour notre cas, nous nous sommes entretenus seulement avec le chef de département de langues et littérature française du fait qu'il concerne directement notre recherche.

1.2.3.2. Chef de répartition de l'ISCED

Le chef de répartition de l'ISCED est maître en sciences de l'éducation et a 5 ans d'expérience. L'entretien a eu lieu le 22/04/2016 dans son bureau de 10 h 30 à 11 h. L'ISCED comprend huit départements divisés de la manière suivante :

–Le département de lettres modernes (Lmod) qui se divise en deux répartitions :

– répartition de la langue française où le français se donne comme langue d'enseignement (français de spécialité ou langue d'enseignement) et répartition de l'anglais où le français se donne comme matière scolaire. Et quant aux autres départements, la langue française se donne comme matière scolaire. On les appelle en Angola le français d'option.

A partir des vidéos, nous avons observé neuf séances dans deux universités de la capitale angolaise. Le programme du FLE dépend de chaque université, de la faculté, du département

ou encore du professeur selon le cas. Ainsi, notre recherche a porté sur cinq séances pour la FLUAN et quatre pour l'ISCED. En dehors du P0 de la FLUAN, avec qui n'avons travaillé qu'une seule fois et quant aux restes des professeurs, nous avons travaillé deux fois. Ces séances se présentent de la manière suivante : P0s1 et P1s1 & P1s2 ; P2s1 & P2s2 ; P3s1 & P3s2 et P4s1 & P4s2 que nous présentons dans le tableau qui suit.

TABLEAU 16. SEANCES FILMEES

Code Professeur	Séances	Universités	Niveaux	Matières
P0	1°	FLUAN	1° LLF	Compréhension du texte : Mon village n'existe plus
P1s1	1°	FLUAN	3° LLAF	Expression orale & écrite Le jeu de puzzle (au restaurant)
P1s2	2°	FLUAN	2° LLAF	Grammaire Orthographe : Verbe être/avoir (Conjugaison)
P2s1	1°	FLUAN	1° LLP	Orthographe : l'écriture des nombres avec ou sans trait d'union
P2s2	2°	FLUAN	1° LLP	Grammaire : Accord des quelques verbes en ER
P3s1	1°	ISCED	1 Lmod/français	Expression orale : Lecture de l'emploi du temps des professeurs
P3s2	2°	ISCED	1 Lmod/français	Expression orale : dialogue1 (présentation)
P4s1	1°	ISCED	2° Lmod/anglais	Expression orale : dialogue 1 (présentation)
P4s2	2°	ISCED	2Lmod/anglais	Expression orale : dialogue/compréhension

1.2.4. La FLUAN

1.2.4.1. Séance de compréhension du texte : Mon village n'existe plus

Le professeur (P0) est maître, détenteur d'un Master en sciences de l'éducation et il a 3 ans d'ancienneté. La séance porte sur une leçon de compréhension de texte qui a eu lieu le 10/09/2014 de 8 h 40 à 10 h 10. Dans cette leçon, le professeur a commencé par poser des questions de compréhension globale auxquelles les étudiants devraient répondre. Après le professeur a fait une lecture modèle et permet aux étudiants de lire à tour de rôle.

Nous avons constaté la difficulté des étudiants non seulement dans la compréhension du texte, mais surtout dans la lecture. Ce qui nous amène à supposer que la plupart des étudiants de cette classe ont des problèmes de lecture. À quoi cela est-il dû ?

1.2.4.2. Séance d'expression orale & écrite : Le jeu de puzzle (au restaurant)

Le professeur (P1) est maître et possède un Master 2 en sciences de l'éducation et il a 5 ans d'ancienneté. Ceci concerne une leçon d'expression orale et écrite, qui porte sur le jeu de puzzle qui a eu lieu le 29/09/2014 de 8 h 40 à 9 h 45. Dans cette leçon, le professeur a plus recouru à la langue portugaise qu'au français pour expliquer des mots et séquences quand bien même sans la demande des étudiants. Il a fini par faire travailler les étudiants en groupe ce qui a amélioré la séance du jour, car les étudiants ont travaillé les exercices et ont répondu ensemble au tableau sous la supervision du professeur.

1.2.4.3. Séance de grammaire Orthographe : Verbe être/avoir (conjugaison)

Il concerne P1 dans sa deuxième séance du 26/04/2015. La leçon sur l'orthographe du verbe *être* et *avoir* a connu une ambiance sans précédent. Le professeur a introduit un dialogue avec les étudiants à tour de rôle et après il a laissé les étudiants continuer en binôme. C'est à partir de ce dialogue qu'il a conçu la leçon du jour : l'emploi du verbe être/avoir à l'indicatif présent. Il a fini par un exercice où les étudiants devaient intervenir au tableau.

1.2.4.4. Séance d'orthographe : l'écriture des nombres avec ou sans trait d'union

La professeure (P2) est licenciée (L2) de la FLUAN, et possède une année d'expérience. La leçon portée sur l'orthographe de quelques adjectifs numéraux a eu lieu le 16/09/2015 8 h 40 à 9 h 30. La professeure a eu du mal à démarrer, car elle semblait stressée au début de la leçon, mais au fur et à mesure qu'elle avançait elle a essayé de se contrôler. Mais il nous semble avoir assisté plus à une leçon de traduction du français-portugais qu'à une leçon du FLE ainsi que la monopolisation de la parole par le professeur.

1.2.4.5. Séance de grammaire : Accord des quelques verbes en ER

Cette séance concerne le P2 en date du 23/09/2015. Après avoir passé en revue quelques exercices sur la leçon passée (l'accord des adjectifs), la professeure a introduit la leçon du jour par un petit texte qu'elle a expliqué. Mais le problème est qu'elle a pris beaucoup du temps pour aboutir à la leçon du jour qui portait sur l'emploi de quelques verbes en ER.

1.2.5. L'ISCED

1.2.5.1. Séance d'expression orale : Lecture de l'emploi du temps des professeurs

Le professeur (P3) est maître est détient un Master2 en sciences de l'éducation et a une expérience d'une quinzaine d'années. Notre séance de travail a eu lieu le 25/06/2014 de 14 h à

15 h 20 et a porté sur l'analyse d'une fiche d'horaire à partir d'un document authentique en classe de 1^o année Lmod.

Le professeur donne un exemple d'interprétation et donne la possibilité aux étudiants de l'imiter à tour de rôle. À chaque évolution, il change des consignes qui permettent aux étudiants d'intervenir dans les explications.

1.2.5.2. Séance d'expression orale : dialogue1 (présentation)

La leçon concerne toujours le P3 dans la même classe. La séance a eu lieu le 21/09/2015 de 13 h 50 à 14 h 40. Le professeur propose un dialogue et procède à une lecture modèle. Les étudiants imitent et finissent par présenter cela devant les autres.

1.2.5.3. Séance de lecture expliquée : dialogue simple de présentation

Le professeur (P4) est maître en sciences de l'éducation et a une expérience d'une dizaine d'années. La séance a eu lieu le 01/09/2014 et a concerné plusieurs dialogues simples de présentation. Le professeur procède à une lecture modèle et laisse les étudiants imiter au fur et à mesure. À la fin, les étudiants présentent un dialogue libre devant la salle.

1.2.5.4. Séance d'expression orale : dialogue/compréhension

Elle concerne le P4 dans sa deuxième séance qui a lieu le 23/09/2015 de 8 h 45 à 9 h 30. Le professeur fait une lecture modèle de quelques dialogues qui portent sur l'aéroport et demande aux étudiants de lire devant la salle.

1.3. Techniques de traitement des données

Dans le cadre de notre recherche, nous avons recouru à plusieurs données pour étoffer l'échantillon d'analyse. Nous avons ainsi procédé par l'observation, les enregistrements et les entretiens.

1.3.1. Les données, entre pratiques et représentations

Nous avons récolté des données de sources différentes que nous classons par groupe. Nous avons d'une part, celles issues des vidéos et d'autres, celles issues des autoconfrontations et entretiens.

1.3.1.1. Les données issues des pratiques de la classe

Ces données nous permettent de comprendre les différentes séances d'activités que nous avons enregistrées dans les deux universités qui font l'objet de notre étude : à savoir la FLUAN et l'ISCED.

D'abord, observer des activités de classe avec des enseignements divers en les filmant et ensuite recueillir des productions écrites d'apprenants sur plusieurs exercices.

1.3.1.2. Les données issues des vidéos

Nous avons recueilli sept vidéos qui démontrent le savoir observé dans l'ensemble. Ces vidéos nous ont permis de recueillir des données assez complètes sur l'activité de classe qui unissent l'enseignant et les élèves dans cinq objets, à savoir le texte (1), l'orthographe (2), le dialogue (3), l'expression orale (1).

Nous nous sommes servi d'une caméra et d'un dictaphone. La caméra était lancée au fond de la salle dirigée vers le devant du tableau et le dictaphone était posé sur le bureau de l'enseignant.

1.3.2. Les données issues des autoconfrontations et des entretiens

À partir des données issues des séances de classe, nous avons questionné les professeurs sur leurs propres pratiques à partir des vidéos réalisées.

L'entretien nous a doublement servi : premièrement, il nous a aidé à compléter certaines données qui manquaient, notamment les autoconfrontations simples avec les enseignants de l'ISCED. Et deuxièmement, nous avons jugé nécessaire d'interroger certains acteurs qui sont liés directement à l'enseignement du FLE.

1.3.2.1. Les données issues des autoconfrontations

Nous n'avons obtenu que trois autoconfrontations simples pour les 5 vidéos réalisées avec les enseignants de la FLUAN pour 30 minutes seulement. Ainsi, nous avons choisi quelques séquences que nous avons visionnées ensemble et à partir desquelles nous avons posé quelques questions. Le but consistait à voir comment le professeur réagissait en fonction de sa propre prestation grâce à la vidéo. La vidéo permet au professeur de procéder à l'autocritique (autoévaluation).

1.3.2.2. Les données issues des entretiens

Les entretiens sont organisés avec les chefs de département de LLF et celui de l'ISCED de Lmod option français. Nous leur avons posé les mêmes questions : les institutions, les savoirs, les enseignants et les apprenants. Ces entretiens visaient la récolte des avis et suggestions sur l'enseignement du FLE.

1.3.3. Caractérisation des données

Nos données sont essentiellement orales et nous les avons transcrites en vue d'analyse qualitative. L'analyse qualitative⁷⁸ : c'est la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observable des personnes S.J. Taylor et R. Bogdan, (1984). Cette analyse ne néglige pas les données quantifiables, mais ne leur accorde pas une place de choix.

⁷⁸http://www.carede.org/IMG/pdf/RECHERCHE_QUALITATIVE.pdf, du

1.3.3.1. Des données essentiellement qualitatives

Les données qui concernent notre recherche sont essentiellement qualitatives mettant l'accent sur la collecte de données principalement verbales plutôt que des données qui peuvent être mesurées. Les informations recueillies sont ensuite analysées de manière interprétative, subjective, impressionniste ou même diagnostique.

1.3.3.2. Des données qualitatives et des données quantitatives

Quant aux données quantitatives, elles sont fondées sur l'utilisation du chiffre, mais issues des données qualitatives. Tel le cas de tour de parole et autres qui servent à compléter, les différentes descriptions et discussions de la recherche. Enfin, le traitement et discussion tiendront compte de types des données pour un équilibre.

Ainsi, dans le cadre des données qualitatives, nous procéderons dans un premier temps par une analyse linguistique, car notre étude porte sur l'utilisation de la langue par les professeurs d'une part et de l'autre les étudiants. C'est dans un deuxième temps soit au chapitre 6 où nous procéderons à l'analyse didactique, qui va nous permettre de voir les différents gestes que les enseignants utilisent pour transmettre leur savoir et quelles stratégies utilisent les étudiants pour réussir.

Synthèse du chapitre 1

Dans ce chapitre, nous avons présenté dans un premier temps, la méthodologie de recherche, en guise de rappel, le contexte et le dispositif de recherche qui ont permis le recueil des données. Ayant opté pour la comparaison, nous avons défini et justifié son choix.

Nous avons présenté les outils de notre dispositif de recherche sur base desquels se basera l'analyse : les vidéos, les entretiens, et les autoconfrontations.

En deuxième lieu, nous avons présenté d'une façon succincte le champ de notre recherche qui est composé : des enseignants de deux universités, des étudiants de deux universités et les chefs de département pour la FLUAN et le chef de répartition pour l'ISCED. Nous avons poursuivi avec la présentation de différentes séances filmées et contenus des activités observées dans les deux universités de la capitale angolaise. Pour la FLUAN, nous avons retenu les leçons suivantes : la compréhension du texte, l'expression orale et écrite sur le jeu de puzzle, la grammaire sur l'emploi de quelques adjectifs numéraux ainsi que de l'emploi des quelques verbes en ER. Pour l'ISCED, nous avons retenu : l'expression orale avec l'interprétation de la fiche, un dialogue sur la présentation simple, plusieurs dialogues sur la présentation et enfin un dialogue qui porte sur l'aéroport.

En dernier lieu, nous avons présenté les différentes techniques de traitement de données auxquelles nous allons recourir.

Chapitre 2. L'analyse linguistique

L'analyse linguistique des transcriptions nous permettra d'avoir une idée sur le déroulement des différentes activités de classe et la manière dont le professeur enseigne pour aider les étudiants en difficulté afin de faire évoluer les compétences nécessaires à leur apprentissage.

Cette analyse, « a pour rôle de repérer, de mettre en évidence et expliquer l'apparition, dans le discours des opérateurs, de traces et marqueurs linguistiques particuliers tels qu'un lexique spécifique utilisé, une tournure d'énoncé utilisée et reprise, un temps verbal ou mode, des marques de la personne, de la subjectivité, une intonation particulière, des changements de débit, répétitions, etc. ». I. Leglise & P. Soulard, (1997).

Ce qui revient à dire que nous ferons appel à quelques notions liées aux cinq principales branches de la linguistique qui sont : la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique.

Dans ce chapitre qui porte sur l'analyse des transcriptions du corpus, nous nous servirons des autoconfrontations et des entretiens. Ces éléments nous permettront d'analyser les difficultés linguistiques M.N. Roubaud, (2014), le statut de l'erreur et la question de l'utilisation du portugais dans la classe par les professeurs et les étudiants.

2.1. Difficultés linguistiques des professeurs et des étudiants

2.1.1. Phonétique/phonologie

F. Neveu définit la phonétique comme l'étude de l'émission du son articulé, (2004, p.229). En effet, la phonétique fait partie du domaine de la linguistique et s'occupe, de l'analyse des sons du langage.

2.1.1.1. Problème de prononciation

La lecture en langue étrangère est liée à plusieurs facteurs comme : le rythme, l'intonation, la prononciation, la correction phonétique, etc.

Nous avons constaté lors de la lecture modèle que P0 semble éprouvé des difficultés dans la prononciation des certaines voyelles et en particulier la voyelle |e|.

Le texte choisi était si long, qu'il a pris beaucoup de temps pour la lecture et la compréhension globale.

Exemple (1) :

P0 : un ami qui vit en lisière de la borne + + du beau malletier qui pé (sic)
se passer trois (L61, annexe7, P0).

Ici l'erreur du professeur se trouve au niveau de la voyelle mi-fermée non arrondie « e » et la voyelle mi-fermée arrondie « ø ». Il a prononcé |pe| au lieu de |pø|. Nous avons constaté, la présence d'un problème, de la confusion de deux voyelles mi-fermées l'une arrondie et l'autre fermée, car la voyelle mi-fermée |ø| n'existe pas en portugais.

Il est à savoir que le |e| se prononce de quatre⁷⁹ manières en portugais grâce à l'accent qui détermine l'intonation.

1. Un son plus ouvert que dans le français de mère. Ex : café, pé = café/pied.
2. Un son plus fermé que dans le français été. Ex : cedo = tôt.
3. Un son plus fermé que celui du e français dit muet : Ex : grande = grand.
4. Le son d'un i bref. Soit :

(a) isolé, le mot « e » correspond à la coordination « et » en français se donc prononce [i].

(b) Au commencement d'un mot. Ex : emenda = correction

(c) A l'intérieur d'un mot devant un a ou un o : teatro = théâtre

Comme le son |ø| n'existe pas en portugais, il a recouru au |e| portugais et sans savoir lequel, car il a noté l'inexistence d'accent pour l'aider.

Nous avons constaté aussi que la lecture est l'un des problèmes que rencontre un bon nombre d'étudiants. Que veut dire lire ? C'est traiter un ensemble d'informations écrites ; pour cela l'apprenant s'approche du code de l'écrit qui comporte, contrairement à la chaîne parlée, de nombreuses règles, mais surtout des irrégularités.

L'exemple suivant démontre combien de fois le professeur doit intervenir pour corriger la lecture de l'étudiant.

Exemple (2) :

- P0 : le suivant + oui +
Et12 : (poursuit la lecture) + village ont perdu leur dignité sign (sic) l'extérieur +
P0 : (**corrige**⁸⁰) + signe extérieur de +
Et12 : signe extérieur de la réalité + les portes des maisons sont fermes (sic)
P0 : fermées + (**corrige** P0) +
Et12 : sont fermées + le village est une espace inhabite (sic) +
P0 : inhabité + (**correction**)
Et12 : oui + merci inhabité + il n'y a pas + pas un bruit + un bruit
P0 : il n'y a pas +
Et12 : pas un bruit + avant Si Cher (sic) + ne vivait au rythme des sons + des activités + on + on est passé du rytimé (sic) général au rythme indi — viduel (sic)
P0 : rythme individuel + on est passé du rythme général + répète + répéter
Et12 : on est passé du rytimé (sic) général +
P0 : rythme + (dit le P0)
Et12 : rythme général du monde au rythme individuel + le rapport autant aussi a changé et on oublie qu'il n'y a pas où peut + où peut-être à chercher ni à Paris en même temps + le virtuel abolie les distances +
P0 : les +
Et12 : le virtuel + les distances + la société nous mène à la pression +

⁷⁹https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/casnav/ENA/1er_degre_supports/Caracteristiques_langues/LE_PORTUGAIS_specificites.pdf, du 7/12/2017.

⁸⁰Mot mis en gras : ce qui important pour l'interprétation.

- P0 : (corrigé) la société nous met dans la pression +
 Et12 : la société nous met la pression + la société nous met la pression + met
 la pression
 P0 : (corrigé) encore + mettre la pression + (L160-180 annexe 7, P0s1).

Ce même exemple démontre la difficulté de l'Et12 à prononcer les mots comme :

« **Si cher** » au lieu de « Si chéri ».

« Si chéri » est le nom d'un village de Bourgogne que l'Et12 prononce « Si cher ». Mais comment l'étudiant ne parvient-il pas à lire le son |i| qui existe en portugais ? Et même dans les langues maternelles locales ? L'Et12 n'est-il pas en difficulté à cause de son niveau ?

En fait, la lecture semble facile pour les uns, mais pour la plupart cela est un problème. L'apprentissage de la lecture prend du temps selon le contexte, plusieurs années pour atteindre la maîtrise. La lecture n'est pas un processus inné, mais plutôt le résultat d'une éducation, d'une formation, de la pratique.

Nous estimons important, pour développer le goût de la lecture, de créer un environnement physique et psychologique propice.

Cet exemple démontre une fois de plus les difficultés qu'ont certains étudiants du département de français en matière de lecture. L'Et13 éprouve des difficultés à lire presque tous les mots. Le professeur corrige presque toutes les phrases.

Exemple (3) :

- E0 : citadins + ok + au suivant//
 Et13 : en fait nous savons +
 P0 : en fait nous sommes +
 Et13 : en fait nous sommes dans une vaste +
 P0 : (corrigé) + vaste + époque
 Et13 : une vaste + époque + au sensé (sic) + ant +
 P0 : au sens anthropologique du terme +
 Et13 : quelque chose +
 P0 : (corrigé) + quelque chose se termine +
 Et13 : quelque chose se termine +
 P0 : et nous sommes incapables d'imaginer +
 Et13 : et nous sommes incapables d'imaginer ce qui va devenir + c'est aussi
 les grandes transformations historiques + on se
 P0 : on sait (corrigé) +
 Et13 : on ne sait que +
 P0 : (corrigé) + attention + on ne sait où ça prend ni où ça s'oriente
 Et13 : on ne sait où ça prend ni où ça s'oriente + ce qui +
 P0 : ce qui est sur
 Et13 : ce qui est sûr par + ex + (L202-220, annexe 7, P0s1).

L'exemple ci-dessus nous montre que les difficultés de l'Et13 sont liées. Retenons aussi « qu'une méthode de lecture des plus éprouvées ne permet pas à un jeune enfant de lire s'il n'en a pas d'abord l'envie, des exercices formels, aussi affinés soient-ils ne sont pas efficaces si l'enfant n'a pas au départ un appétit de lecture même minime » Béguin, (1982, p. 10).

C'est pour dire que la lecture a des exigences externes aux méthodes comme la volonté d'apprendre. La lecture est l'un des exercices qui développent plusieurs aspects de l'homme. Nous demandons si les médias modernes ont une influence négative sur la lecture ; peut-être avons-nous aussi une part de responsabilité ?

Mais comment l'Et13 et certains d'autres sont-ils arrivés à l'université avec le problème de lecture ? Nous sommes interpellés pour remédier au problème de la lecture.

Interrogé à ce sujet, le professeur répond en ces termes :

Exemple (4) :

- Ch :** que penses-tu de la lecture des étudiants +
6P0 : ok + eh bien + le **niveau** est tellement **hétérogène** + nous avons peu qui lisent très bien et un bon nombre qui posent des **problèmes de lecture** +
7 ch : comment peux-tu justifier cela +
7P0 : à propos de cela + je pense que le problème peut être dû à **la base** + beaucoup font le français sans avoir de base + ce qui complique encore notre travail +mais + le département **doit exister** et avec lui **la langue française** + pour ne pas dire le FLE + je trouve que c'est à nous professeurs de faire en sorte que les étudiants aient un niveau admissible + pour cela nous devons les sensibiliser de l'importance de la langue française + telle est notre mission malgré les difficultés rencontrées +++
(L30-40, annexe17, auto. P0)

Le professeur pense que, les difficultés de lecture chez les étudiants sont liées aux problèmes de leurs niveaux, de l'hétérogénéité de la classe et surtout le manque d'une bonne base en français. Cela veut dire qu'ils ont accumulé des difficultés tout au long de leur formation sans une aide valable. Ils arrivent à l'université avec les mêmes problèmes. Lorsqu'on parle de la base, on voit dans un premier temps l'enseignement de la langue portugaise. L'expression orale est abordable, mais ils lisent et écrivent difficilement. Cette situation se retrouve, même pour ceux qui ont étudié dans les pays francophones. L'enquête exploratoire nous le confirme avec la question n° 14. Réf annexe 2.

Comment trouvez-vous le niveau de vos étudiants ? Expliquez votre réponse.

33 % de professeurs de la FLUAN disent que le niveau est faible, 50 % disent qu'il est très faible et 17 % parlent du niveau 3 degrés.

Le professeur reconnaît aussi la part de responsabilité de ses pairs et propose la sensibilisation comme mode opératoire du changement. Cela veut dire qu'il préconise une certaine prise de conscience de la part des enseignants afin de bien mener leur tâche.

Les moyens, sont-ils mis à la disposition du département ou du professeur de FLE ? Ces différentes analyses nous aideront à proposer quelques pistes pour essayer de minimiser le problème.

D'autres exemples du même type :

Exemple (5) :

Et3 : j'ai e (i) + j'ai e (i) vingt +++
P1 : j'ai vingt ans
Et3 : j'ai + i (L14-16, annexe 10, P1s2).

Les étudiants ont du mal à prononcer [ai] prononcé [ɛ:] en français. En portugais, les voyelles se prononcent comme en latin. Pour le français, c'est un digramme.

L'exemple n° 6 montre la difficulté de l'Et12 à prononcer le |s| car il se prononce différemment en portugais.

Exemple (6) :

Et12 : je suis **estudante**
P1 : je suis **éstudante** ou étudiante + attention avec le « s »
Et12 : oui +
P1 : attention avec le « s » + l'influence du portugais + en portugais on dit + **estudante** + **comaquale** « s » + mais en français on dit étudiant + **directamente** étudiant + + qu'est-ce que tu fais +
Et12 : je suis étudiant (L243-249, annexe 10, P1s2).

En fait, en portugais le « s » se prononce |ʃ|. Cette situation explique, la difficulté des étudiants de prononcer certains mots avec la terminaison « s » en français. Mais pour le portugais du Brésil le |s| se prononce comme le |s| français.

Cet exemple montre aussi la façon dont le professeur corrige en répétant la réponse de l'Et12 en portugais. Peut-être l'a-t-il fait d'une façon involontaire sous l'influence de la langue maternelle. Mais l'exemple ne démontre-t-il pas aussi la difficulté de l'enseignant pour enseigner le FLE ?

Exemple (7) :

P2 : (reprend) quatre-vingt-deux + maintenant si ### c'est correct +
Les uns : oui
Les autres : non
P2 : ok tu peux corriger (choisit celui qui a dit que c'est faux)
Et12 : (passe au tableau écris la lettre « x » pour mieux écrire parce que cela n'était pas tellement lisible mais c'était correct)
La classe : é « x » **chis**
Et12 : **pensei que fosse** « s »
La classe : é **chis** « x » en
P2 : **está bom** (L142-151 annexe11, P2s1).

Dans cet exemple, nous avons une discussion entre étudiants sur « x » confondu avec « s ». Le chiffre « deux » porte un « x », mais ne se prononce pas comme dans la plupart des cas.

Les étudiants du P4 ont pu présenter des erreurs liées à la prononciation des mots proches comme nous le démontrent les exemples qui suivront.

L'apprenant lorsqu'il a du mal à bien prononcer un phonème en langue française, se réfère inconsciemment au phénomène le plus proche dans son langage courant c'est-à-dire sa langue maternelle. Comme nous le dit S. Krachen, (1995) :

« L'emploi des règles de la L1 dans la L2 peut faire avancer l'individu dans son acquisition quand la règle de la L1 est similaire à celle de la L2. Même si la règle n'est pas identique, nous estimons que l'individu avance dans son acquisition dans le cas où il se fait comprendre. En utilisant les règles de la L1, une production prématurée de la L2 aide l'individu à participer dans une conversation. Il sera plus en contact avec des entrées linguistiques compréhensibles, donc l'individu peut acquérir plus de compétence de la langue secondaire » (p. 42).

Exemple (8) :

Et32 : le professeur de mathématique + de 13 h à 18 h + il est occupé tout le temps + 13 h à 14 h + il est cours en 5° année + (réaction de la classe) il a cours pas il est + (elle rectifie) il a cours de 13 h à 14 h en 5° + 5° année + de 14 h à 15 h + il est
 La classe : (discussion) il a cours en 2° année + 15 h à 17 h il a cours en 4° année + de 17 h à 18 h il est cours (sic) + il a cours **en 13°** (sic) (intervention) **en 3° année** + (elle répète) + **en 3° année** +
 P3 : d'accord + d'accord + on va prendre encore autre un + vous (...)
 (L301-308, annexe 13, P3).

Ici l'erreur se trouve au niveau de 13° année et 3° année qui sont proches phonétiquement.

Exemple (9) :

Et11 : j'**habité** (L262, L418, annexe14, P3s2) au lieu de j'habite
 Et15 : J'**habité** (L433, annexe14, P3s2) au lieu de j'habite

La difficulté de lire « j'habite » qui est conjugué au temps présent, fait qu'ils mettent l'accent sur la dernière voyelle, donnant ainsi lieu à un participe passé (sans auxiliaire). Nous pensons que cela peut être dû à la langue portugaise, car le « e » portugais se prononce |e| du français |é|. D'où la difficulté de distinguer les deux sons.

En portugais on dit par exemple **setembro**, mais en français septembre.

Exemple (10) :

P4 : (**corrige**) + pas le premier (sic) +, mais premier septembre +
 Et5 : (**répète** premier septembre 2014) + (L12-13, annexe15, P4s1).

À ce niveau on dira avec J.P. Cuq et I. Gruca (2002) que :

« La perception auditive joue un rôle fondamental dans l'accès au sens et on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir : elle évolue donc en cours d'apprentissage jusqu'à la maîtrise du système phonologique et le développement des compétences linguistiques et langagières » (p.155).

Exemple (11) :

Et5 : reprend lundi premier **septendre** + septembre
 P4 : septembre +
 Et5 : (répète) septembre

- P4 : (corrige) encore bre+ bre +
 Et5 : septembre+
 P4 : bre + septembre à l'étudiant + reprend septembre + oui
 (L17-22, annexe 15, P4).

À travers les deux exemples, nous constatons que les étudiants ont tendance à prononcer les mots en portugais :

Septembro à la place de septembre.

Exemple (12) :

- Et9 : Sofia Felix + **FELIS** +
 P4 : (corrige) + Felix + X
 Et10 : (répète) X (L104-106, annexe 15, P4s1).

L'Et9 prononce [fɛliʃij] à la place de Félix. Le son [x] français se prononce [ʃij], [xij] en portugais ; d'où la difficulté de l'Et9.

Exemple (13) :

- P4 : (corrige) excusez-moi (le ton montant) +
 Et7 : (**reprend**) excusez-moi + vous vous appelez comment +
 (L86-87, annexe15, P4s1).

Nous nous sommes aussi rendu compte que les étudiants ont tendance à prononcer certains phonèmes français en portugais. Cette situation entraîne souvent l'intervention du professeur pour corriger les différents cas.

Exemple (14) :

- Et17 : « **votre passport** (sic) s'il vous plaît » au lieu de « votre passeport s'il vous plaît » (L382, annexe16, P4s2).
 [pasport] au lieu de [pasepor]

L'Et7 a prononcé le mot passeport en anglais au lieu de lire en français. Cela démontre aussi l'influence de l'anglais auprès de certains étudiants angolais. N'oublions pas que l'Angola a un grand nombre des « regressados » (revenants) des pays francophones et anglophones.

Exemple (15) :

- Et15 : « quel est votre **prenome** » au lieu de « quel est votre prénom »
 (L568, annexe16, P4s2)

Pour cet exemple, l'Et15 a recouru à la langue qu'il parle : le portugais pour lire le dialogue. La majorité des étudiants ont le portugais comme langue maternelle. Et dans la plupart des cas ils utilisent le portugais à la place du français pour des mots proches.

Exemple (16) :

- Et17 : « vous **habite** où "au lieu de" vous habitez où »
 (L758, annexe14, P4s2).

L'Et7 semble avoir des difficultés à prononcer « vous habitez ». À la place il dit vous « habite ».

Exemple (17) :

Et3 : « Bon attendez **un instante** » au lieu de « bon attendez un instant »
(L857, annexe16, P4s2).

L'Et3 a prononcé en portugais « instante » au lieu de « instant » du français. Cette erreur est due à l'influence du portugais.

De ce qui précède, nous dirons que la population angolaise a subi une grande transformation linguistique, causée par la guerre qui avait provoqué des déplacements vers les grandes villes et vers l'extérieur. Toutes ces personnes revenues et nées à l'extérieur ont enrichi la nation et justifient ainsi le bilinguisme des étudiants.

P4 demande que les étudiants ne lisent pas avec l'accent anglais ou portugais. Mais une question que nous nous posons est : est-ce que le professeur leur fait entendre la prononciation française ? Par l'écoute de disques ou bandes par exemple ?

2.1.1.2. Problème du découpage des mots

Exemple (18) :

Et12 : pas un bruit + avant si cher (sic) + ne vivait au rythme des sons + des activités + on + on est passé du **rytimé** (sic) général au rythme **indi-viduel** (sic)
(L168-169, annexe 7, P0).

L'Et12 lit :

- « rythimé » au lieu de « rythme ».
- « indi-viduel » au lieu de « individuel ».

Au niveau de ce mot, l'Et12 met deux accents qui n'existent pas dans le mot *rythme*. Le mot *rythme* a deux syllabes. À l'inverse, l'étudiant coupe le mot en trois syllabes.

2.1.2. Morphologie

2.1.2.1. Le genre et le nombre

Le genre est «une catégorie grammaticale, définie par des propriétés formelles, qui procèdent par répartition des nominaux, dans les classes morphologiques (masculin, féminin, neutre pour les langues indo-européennes), qui se manifeste dans la détermination nominale, dans la morphologie pronominale, dans l'accord de l'adjectif et au participe, ainsi que dans les affixes dérivationnels (morphèmes liés ou sans autonomie graphique avec comme fonction la dérivation » F. Neveu, (2004, p.140). D'une manière générale, nous dirons que le genre est une catégorie qui exprime l'appartenance [naturelle ou conventionnelle] au sexe féminin ou au sexe masculin de certains mots.

Exemple [19] :

P0 : apparences + est devenu **une** [sic] univers urbain + on y voit une femme être [L72, annexe7, P0s1].

A ce niveau il y a un problème de genre. Il a utilisé le féminin à la place du masculin.

Exemple [20] :

P0 : plus étendre du **fumièr**e [sic] sans l'obligation de le recouvrir sous
24 heures de terre + son odeur ne fait plus partie de la campagne
campagne + et certains aimeraient [...] [L75-76, annexe7, P0].

Le deuxième exemple nous présente deux cas :

Le premier, concerne la prononciation de « fumier » [fymje], mais il a prononcé [fymjer]. Normalement, le « r » ne se prononce pas.

Pour notre part, nous dirons que l'analyse de ces exemples révèle que la lecture consiste dans une certaine mesure en un transfert de connaissance de la langue maternelle vers la langue étrangère. Mais ce transfert n'est pas si facile, car chaque langue a ses normes. Nous pensons que c'est l'une des raisons, des difficultés de l'enseignant avec l'utilisation des voyelles fermées non arrondies et fermées arrondies, mi-fermées non arrondies et mi-fermées arrondies ainsi que les difficultés liées au genre des noms.

En général, P0 semble avoir des difficultés en lisant les voyelles ouvertes et fermées. Et nous nous posons la question de savoir si cela n'est pas dû à l'influence de la langue portugaise ou d'autres langues locales [comme le kimbundu ou l'umbundu].

D'autres exemples du même type :

Exemple [21] :

P2 : [...] elle s'assied et introduit en portugais **O que vimos a vez passada**
Certains : **cardinele** [sic] + et d'autres + cardinaux*** [sic]
P2 : ***cardinal et ordinal [L2-4, annexe11, P2s1].

Les étudiants ont donné une fausse réponse [cardinele], mais P2 n'a pas réagi ; elle donne la réponse sans corriger les réponses des étudiants. En fait, il a été montré que les élèves acquièrent largement l'orthographe de manière implicite, et les exposer à des formes erronées, ou encore les amener à faire des erreurs va augmenter la probabilité qu'ils les produisent en retour J.P. Fischer, (1999) ; P. Perruchet & S. Pacton, (2004). La tâche revient au professeur de savoir s'y prendre avec la notion d'erreur selon le contexte.

Une autre difficulté selon notre analyse est que les étudiants parlent peu, par mots isolés. Mais comment peuvent-ils parler sans vocabulaire ? Comment parler si la leçon du FLE ne vise pas la communication ? Ces observations actuelles nous aideront à penser les séances autrement.

Exemple [22] :

Et2 : « le garçon est **un passagère** » au lieu de « le garçon est un passager »
[L95, annexe16, P4s2].

Pour l'Et2, le problème est lié à l'accord. Garçon est masculin et son complément devrait être aussi au masculin, mais l'Et2 a mis le complément au féminin. Cette situation serait due au portugais. En fait, la marque du féminin pour le portugais est « a » alors que pour le français nous avons le « e ».

Exemple [23] :

Et10 : « alors **remplise** » au lieu de « alors remplissez »
[L156, annexe16, P4s2].

L'Et10 lit « remplise » sans accent sur « e » au lieu de remplissez. La dernière voyelle est atone au lieu d'être tonique. Comme nous l'avons dit plus haut, le portugais a quatre façons de lire le son « e ». C'est seulement la présence de l'accent qui le différencie.

Exemple [24] :

P4 : vous allez présenter chacun **son** travail [L905, annexe16, P4s2]

L'adjectif possessif « son » détermine le nom [ici travail], du point de vue de l'appartenance, mais ici P4 aurait dû utiliser « votre » à la place de « son », car il s'adressait à tous les étudiants qui étaient dans la salle comme l'indique-le « vous » sujet.

Exemple [25] :

Et19 : et votre fiche
Et20 : **il** [sic] est dans mon passeport [L421-422, annexe16, P4s2].

Dans cette phrase, nous constatons une erreur du genre. Comme la fiche est au féminin, le pronom « il » devrait être aussi au féminin c'est-à-dire « elle ». Mais P4 n'a pas corrigé l'Et20. Peut-être a-t-il laissé tout simplement l'erreur pour ne pas-arrêter la conversation.

Exemples [26] :

P4 : où est-ce qu'**ils sont** ces deux personnes [L61-62, annexe 16, P4s2]
P4 : que font-**ils** ces 6 personnes [L334, annexe16, P4s2] au lieu

Dans ces deux phrases où est-ce qu'ils sont [...] et que font-ils [...], P4 aurait dû utiliser le genre féminin pour les deux pronoms personnels à la place du masculin qui a été utilisé. Cela donnerait :

- Où est-ce qu'**elles** sont ces deux personnes
- Que font-**elles** ces 6 personnes.

2.1.2.2. Morphologie verbale/nominale

Nous avons deux types des morphèmes d'une manière générale : les lexicaux et les grammaticaux. Dans la catégorie des grammaticaux, nous avons, les morphèmes flexionnels, dérivationnels et portemanteaux selon la catégorisation de I. Choi -jonin & C. Delhay, (1998, pp.73-74). C'est dans la sous-catégorie de morphèmes flexionnels (qui acceptent la déclinaison (nom, adjectif, pronom) qui donne le morphème nominal et la conjugaison (verbe) ce qui donne le morphème verbal.

Ainsi, nous allons recourir à ces deux types de morphologie à partir des exemples tirés des transcriptions : l'une verbale et l'autre nominale.

Nous allons commencer par le morphème verbal.

Exemple (27) :

P0 : campagne + et certains aimeraient voir disparaître les cloches de l'église + le village ont **perdi** (sic) leur signe extérieur de (L76-77, annexe7, P0).

Cet exemple présente une mauvaise utilisation du verbe « perdre ».

La base du verbe « perdre » c'est « — perd — ». Comme il s'agit du passé composé cela devait donner les villages « ont perdu » au lieu de le village « a perdi ».

Le participe passé du verbe perdre est « perdu » et non pas « perdi ».

D'autres exemples du même type :

Nous avons relevé quelques erreurs de morphologie verbale (la confusion se trouve au niveau de la désinence verbale) ainsi que d'erreur morphologie nominale.

Exemple (28) :

Et18 : parce que quand nous avons le numéro vingt plus un numéro + nous + nous avons + nous avons **metté** (sic) **jà** ce que
P2 : nous allons mettre//(L242-244, annexe11, P2s1).

Désinences verbales : (= phonétiquement correct).

La base du verbe « mettre » est « — met — ». Comme c'est conjugué au passé composé cela donnerait « avons mis » au lieu de « avons metté. »

Mais l'Et18 a écrit « nous avons metté ». Cette confusion est due au portugais où le verbe « mettre » s'est « meter ». Au lieu de conjuguer en français l'Et18 recourt au portugais.

Et quant à l'exemple 27 il nous présente le problème du morphème flexionnel verbal : il est à savoir *que parmi les classes de mots variables, le verbe est, en français, la classe dont les variations de forme sont particulièrement complexes* I. Choi-jonin et C. Delhay, (1998). Ainsi, *la conjugaison française repose sur deux systèmes (oral et écrit) différents l'un de l'autre même si nos habitudes scolaires tendent à nous faire voir la conjugaison par le prisme déformant de l'écrit en oubliant que le code oral préexiste au code écrit* I. Choi-Jonin et C. Delhay, (1998, p .116)

Exemple (29) :

P2 : qu'est-ce qu'on mette (L317, annexe12, P2s2)

« Qu'est-ce qu'on mette » au lieu de « qu'est-ce qu'on met ».

« Mette » s'écrit et se prononce différemment de « met ».

Cet exemple, semble justifier notre problématique sur la difficulté des enseignants à enseigner le FLE.

En fait, P2 devrait tirer profit des erreurs des étudiants, pour l'analyse du problème le même jour ou dans les jours qui viennent afin de pallier cette difficulté.

Retenons que l'enseignement est plutôt un processus qui prend du temps et qui demande une remise en question régulière.

Cet exemple qui suit nous présente le cas d'un morphème nominal.

Exemple (30) :

- P2 : hein + qui peut me donner l'exemple où peut me dire un numéraux (sic)
cardinaux un numéral cardinal +
- Et2 : deux +
- P2 : hum + hum + qui encore + **un numéraux** (sic) cardinal
- Et3 : quatre (L8-12, annexe12, P2s2).

P2 se trompe à deux reprises sans s'en rendre compte. Ces erreurs ne semblent-elles pas montrer un problème en termes de savoirs linguistiques ? Et l'ensemble de ses difficultés ne posent-elles pas le problème au professeur pour enseigner le FLE ?

Exemple (31) :

- P3 : il y a **un nouvel** donnée (L276, annexe 14, P3s2)

Il y a « une nouvelle donnée », mais pas il y a « un nouvel donnée », car donnée est au féminin. Le problème qui se pose ici est lié à l'accord.

2.1.3. Syntaxe

On appelle syntaxe la partie de la grammaire qui décrit les règles par lesquelles se combinent en phrases les unités significatives *Dictionnaire Larousse*, (1994, p.468). En fait, la syntaxe étudie l'organisation ou l'ordre des mots dans une phrase.

2.1.3.1. Les prépositions

La préposition est un mot invariable qui a pour rôle de relier un constituant de la phrase tout entière, en indiquant éventuellement un rapport spatio-temporel, un rapport de possession, de dépendance, etc. *Dictionnaire Larousse*, (1994, p.377).

Concernant ce point qui porte sur les prépositions, nous nous sommes aperçus dans la phrase ci-dessous du mauvais usage de la préposition lors de l'entretien avec le professeur (P0).

Exemple (32) :

- 7P0 :** (...) professeurs de faire en sorte que les étudiants aient un niveau admissible + pour cela nous devons les sensibiliser **de** l'importance de la langue française + telle est notre mission malgré les difficultés rencontrées ++ + (L37-40, annexe17, autoP0)

Le professeur devrait dire « sensibiliser à » au lieu de « sensibiliser de ». On sensibilise à quelque chose et non de quelque chose. Cette difficulté peut aussi s'expliquer par la diversité des prépositions en portugais pour désigner la même chose en français.

Nous avons le cas de : « à » en français donne « **em, para** » en portugais.

« de » en français donne « **de, da** » en portugais.

D'autres exemples du même type :

Exemples (33) :

- Et17 : et de 17 h **en** 18° (sic) (L131, annexe 13, P3)
- Et28 : je peux dire le professeur il est occupé **en** (sic) 13 h à 14 h en 2° année + 15 h + 14 h à 15 h en 5° année + et après 15 h (L233 annexe 13, P3).

L'Et17 et l'Et28 se trompent en parlant de l'heure. Le premier dit « de 17 h en 18 h » au lieu de « 17 h à 18 h » et le second de dire « il est occupé en » au lieu de « il est occupé à ». Ainsi, les deux étudiants auraient pu utiliser la préposition qui indique l'heure « à » au lieu de la préposition « en ». Nous dirons plutôt qu'il s'agit d'une confusion entre les deux prépositions « à » et « en ». Ce qui montre une catégorie difficile à acquérir.

Exemple (34) :

- Et3 : « excusez-moi monsieur vous êtes **à** l'Union européenne » au lieu de « monsieur vous êtes **de** l'Union européenne » (L217, annexe16, P4s2).

Cet exemple de l'Et3 montre le problème de l'emploi de la préposition « à » et « de » qui crée de la confusion. Les étudiants utilisent l'une à la place de l'autre et vice versa. Cette situation est peut-être due au fait que le portugais possède deux formes du verbe « être », mais aussi de la diversité des prépositions comme nous l'avons dit supra.

Exemple (35) :

- P4 : je veux des vrais hôtels **de** Paris (L901, annexe16, P4s2)

L'utilisation de la préposition « de » n'est pas à sa place. P4 aurait dû utiliser plutôt « à » qui désigne le lieu Paris. Son emploi se justifie par le fait que P4 a voulu spécifier seulement les hôtels « à » Paris en non d'ailleurs. Le sens s'ajoute aussi à l'emploi de telle ou telle préposition.

2.1.3.2. Le verbe être/avoir

À ce niveau nous allons voir comment les étudiants font usage des règles grammaticales durant l'activité à travers quelques exemples.

Exemple (36) :

- Et3 : j'ai **neuve ans** d'âge +
- P1 : vingt-neuf ans +
- Et3 : vingt-neuf ans + (L18-20 annexe 10, P1s2).

L'Et3 s'est trompé en disant « neuf ans d'âge » au lieu de « j'ai vingt-neuf ans ». Le professeur corrige en disant « vingt-neuf ans ». Lorsqu'on dit l'âge, il n'est pas nécessaire d'ajouter âge qui signifie aussi « ans ».

C'est le même cas avec l'exemple qui suit avec l'Et4.

Exemple (37) :

Et4 : elle a **29 ans d'âge** (L26 annexe 10, P1s2)
elle est âgée de 29 ans idem en anglais
tu as 21 ans d'âge (L29 annexe 10, P1s2).

L'Et4 se trompe de la même manière que l'Et3. Lorsqu'on parle de 29 ans ou de 21 ans, on ne le dit pas pour l'âge d'une personne, mais on dit "c'est un whisky de douze ans d'âge."
Cette erreur de syntaxe est due à la langue maternelle, le portugais, principale porte d'accès aux divers savoirs, qui présente certaines formes différentes du français. Cette difficulté entraîne une suite d'erreurs pour les autres langues étrangères comme le FLE. En d'autres termes, nous dirons que les étudiants transfèrent tout simplement les connaissances du portugais au français.

En portugais on dit : **Ela tem 21 anos de idade** (elle a 21 d'âge). La forme traduite du français donne « **Ela tem 21 anos** » est incorrecte, car elle est imprécise. Il faut nécessairement ajouter une précision comme par exemple « d'enseignement » qui se traduit « **de ensino** ». Ce qui donnera « **Ela tem 21 anos de ensino** ».

Exemple (38) :

Différence avec : vous êtes garçon (L303 annexe 10, P1S2)

Problème avec : être/avoir

Papa « **être** une belle voiture » au lieu de « avoir une belle voiture »
(L342 annexe 10, P1s2).

« elles **ont** italiennes », au lieu de « elles sont italiennes »
(L412 annexe 10, P1s2).

Cette difficulté est aussi due au portugais avec ses différentes formes du verbe être.

Estar » et « **ser** » ne sont pas interchangeable. Le verbe « **ser** » est utilisé, par exemple pour désigner la nationalité, l'origine, le travail et quant au verbe « **estar** », il est employé pour indiquer l'endroit d'une personne ou d'un objet. C'est ce double usage qui pose problème pour les apprenants et ils mettent l'un à la place de l'autre.

D'autres exemples du même type :

Exemple (39) :

P3 : il **est** cours (L292, 294, annexe13, P3s1).

Le professeur s'est trompé en utilisant « il est » verbe *être* au lieu de « il a cours » verbe *avoir*. Cette difficulté de l'enseignant est due à la langue portugaise qui a deux formes pour le verbe être : « **estar** » et « **ser** » comme nous l'avions dit plus haut.

Il est vrai que le français et le portugais ont une origine commune, le latin. Cette situation facilite la compréhension de certaines notions, mais en même temps nous avons aussi des différences qui posent problème pour leur apprentissage.

Exemple (40) :

Et3 : mercredi + le professeur de sciences physiques + le mercredi + **il y a** + il a seulement trois temps + il a cours de 13 h jusqu'à 16 heures + 13 h à 14 h il a cours dans + en 3^o + de 14 h à 15 h + il a cours en 4^o + et de (L14-16, annexe 13, P3s1).

Cet exemple montre que l'Et3 s'est autocorrigé, car il s'en est rendu compte de s'être trompé en disant « il y a » au lieu de « il a ».

Exemples (41) :

- Et33 : **il y a** cours (L299, annexe 13, P3s1). Au lieu de « il a cours »
- Et32 : **il est en** cours de... (L302, 44 annexe 13, P3s1) au lieu de « il a cours »
- Et48 : il est occupé (L426, annexe 13, P3s1).
- Et37 : **il dispense** cours (L323, annexe 13, P3s1) au lieu de « donner cours »

L'Et33 s'est trompé en utilisant « il y a » à la place de « il a cours ». Cette erreur est peut-être due au verbe avoir qui a aussi deux formes en portugais « **ter** » et « **haver** ». Le verbe « **ter** » indique la possession, l'obligation dans le cas de « **ter de** » ou « **ter que** » et « **haver** » qui correspond au français « **il y a** ».

Dans cet exemple **il y a** correspond au verbe « **haver** ». D'où la confusion de l'étudiant.

Les autres exemples ci-haut démontrent la confusion entretenue par les étudiants en ce qui concerne l'utilisation du verbe « être » « **ser** » et « avoir » « **ter** ». À ce niveau l'erreur témoigne de conceptions alternatives, ou encore ayant leur origine dans une autre discipline. Il s'agit du portugais avec le verbe « être » français qui correspond à deux formes du portugais : « **ser** » et « **estar** ». Et les étudiants conjuguent non seulement en français, mais en portugais créant ainsi la confusion.

Exemple (42) :

Et7 : le professeur de physique de 18 h à 20 h, mais **il a cours** à 13 h et 16 h + 13 h + 14 h **il a cours** + 14 h 15 **il est cours** (sic) + 13 h-14 h il est cours en 6^o classe + en 6^o année + le court 4^o classe +
P3 : ça va les commentaires +
Et6 : passable + (L42-46, annexe 13, P3s1).

Par exemple lorsque le professeur corrige (**il est, il a**) on peut penser que la question *il est/il a* e'est une question syntaxique/phonologique et là le P3 ne soulève pas le problème. Il pourrait profiter de l'occasion pour expliquer dans quel cas on peut utiliser « **être en cours** » et « avoir **cours** » pour faciliter leurs réemplois.

P3 ne corrige pas lui-même. Il demande d'abord ce qu'en pensent les étudiants. C'est pour voir s'ils se sont rendu compte de l'erreur et s'ils peuvent la corriger.

Exemple (43) :

Et10 : « **il est occupe** » (L 63, annexe 13, P3) à la place de « il est occupé »

Ici le problème est au niveau du manque de l'accent sur le verbe « occupe », qui est un participe et non un verbe conjugué au présent de l'indicatif. C'est le problème entre le « e » portugais et le « é » français qui se prononce de la même façon.

Exemple (44) :

Et33 : jeudi le professeur de mathématique + **il y a** cours (sic) + (intervention) +
il a + (il reprend) + il a de 13 h à 14 h + 14 h (L316, annexe 13, P3).

« Il y a cours » au lieu de « il a cours ». Pour cet exemple l'Et33 a bénéficié de la correction d'un collègue de classe. Ce qui montre que certains étudiants ont déjà une base en français.

Il est vrai que beaucoup d'enseignants savent que « l'erreur est un outil pour enseigner » J.P. Astolfi, (1997). Mais le problème majeur est de savoir comment s'y prendre, car chaque classe, chaque milieu, chaque étudiant est un cas particulier. De quelle manière l'enseignant peut-il permettre aux étudiants de découvrir leurs erreurs pour repartir sur de nouvelles bases ? Comment créer un climat propice à l'apprentissage où l'on peut essayer, se tromper, sans risque ? Nous verrons cela avec la suite des analyses.

2.1.3.3. Le participe passé

L'accord du verbe en « er » pose des problèmes aux étudiants. Il y a une confusion entre le présent et le passé composé.

Exemples (45) :

Et7 : « il **habité** » à la place de « il a habité » (L368, annexe 12, P2s2).

– Il a habité : **Ele viveu**

« il a **travallé** » au lieu de « il a travaillé » (L377, annexe 12, P2s2).

– Il a travaillé : **Ele trabalhou**

Cette confusion peut être due à la langue maternelle ici le portugais où la forme de la conjugaison est différente. En fait, la forme du passé composé en portugais a une forme simple et pas composée. (cf. les traductions).

Exemple (46) :

P4 : les autres sont tous + assis+ répète + les autres sont tous **assied**+
(L93, annexe 16, P4s2)

Il devrait dire plutôt « ils sont assis », car il s'agit du participe passé du verbe *asseoir*.

2.1.3.4. La forme interrogative

Par forme interrogative, nous entendons une phrase qui sert à poser une question et se termine toujours par un point d'interrogation. Nous avons deux types d'interrogations : l'une partielle (porte seulement sur un élément de la phrase et l'autre totale (porte sur l'ensemble de la phrase).

la phrase interrogative se construit à partir de **la phrase déclarative** de quatre façons⁸¹ :

1. Par inversion du pronom et du verbe
2. Par l'ajout de l'expression *est-ce qu'au* début de la phrase
3. Par l'ajout d'un pronom interrogatif après le verbe
4. Par l'ajout d'un mot interrogatif en début de phrase, suivi d'une inversion du mot ou du groupe qui exerce la fonction de sujet et du verbe.

Dans l'exemple qui suit, le professeur pose deux questions successives aux étudiants. La première « vous avez tous les documents ? » Il s'agit de la forme simple pour interroger. Normalement, la réponse à cette question est soit « oui », soit « non ». Et la deuxième « qu'est-ce que vous pouvez dégager à partir du titre du texte mon village n'existe plus ? » La réponse à cette longue question n'est pas si facile, car plusieurs étudiants ont répondu de différentes manières. Il s'agit de la question avec le pronom interrogatif.

Exemple (47) :

P0 : (...) **vous avez tous les documents** + euh + un ethnologue en Bourgogne. + mon village n'existe plus (« s » prononcer) + euh + **qu'est-ce que vous pouvez dégager** à partir du titre + du texte mon village n'existe plus ++ (L3-5 annexe7, P0).

D'autres exemples du même type :

Exemple (48) :

P1 : en toute logique un Italien + un Argentin + un Japonais + et un Marocain déjeunent au restaurant ++vous comprenez le mot déjeuner + **c'est quoi** + comment ça se dit en portugais déjeuner (L30-32 annexe8, P1s1).

Le professeur aurait pu dire : « que veut dire le mot déjeuner ? » au lieu de « vous comprenez le mot déjeuner c'est quoi ? » plus familier, moins élaboré. Peut-être par souci d'être mieux compris de ses étudiants ?

Exemple (49) :

P2 : nous avons dit que les adjectifs numéraux cardinaux + **c'est quoi** + (sic) c'est + (**elle change la question**) + d'abord d'où viennent les adjectifs numéraux cardinaux + (sic) + dans quel chapitre + les adjectifs numéraux cardinaux viennent de quelle classe + (L13-16, annexe11, P2s1).

Nous remarquons dans cet exemple que la professeure n'a pas posé la question ou mieux encore les questions. Enseigner c'est aussi savoir faire le choix de ce l'on enseigne, les questions qu'on pose, l'évaluation qu'on donne, etc.

Exemples (50) :

P3 : tu habites **où** (L444, annexe14, P3s2) Il s'agit du français parlé.

– Cette phrase n'a pas le même registre de langue : il aurait pu dire « où habites-tu ? »

⁸¹<http://www.alloprof.qc.ca/BV/Pages/f1138.aspx>, du 5/12/2017.

où est-ce que tu habites (L458, annexe14, P3s2)

– Au lieu de

où tu habites (L460, annexe14, P3s2)

Exemple (51) :

P3 : **comment** vous allez (L81, annexe14, P3s2)

Le professeur aurait pu dire comment allez-vous au lieu de « comment vous allez ». Il s'agit ici de l'inversion du sujet qui n'est pas présente chez P3.

2.1.3.5. L'emploi de tu/vous

« Tu » et « vous » sont des pronoms personnels sujet deuxième personnel du singulier et deuxième personne du pluriel.

Exemple (52) :

Et 8 : je
P1 : (répète) je + on y va +
Et8 : tu +— |**tu**| (L71-73, annexe 10, P1s2).

Un autre problème qui se pose est celui de la prononciation de la voyelle U. Cette lettre n'a qu'un son et elle correspond toujours au « ou » du français.

Ex : Saudade (pour dire Saoudade) = nostalgie en portugais.

Remarque : Le phonème [y] n'existe pas : d'où la confusion entre « vous » [vu] et « Vu » [vy].

La correction de l'erreur de l'Et8 a servi aux autres, tel le cas de l'Et3. Il est toujours mieux quand un apprenant en corrige un autre. Il s'agit de l'autonomisation qui est un processus qui permet à une organisation ou un étudiant de devenir autonome. Pour notre cas, nous dirons qu'il s'agit de l'acquisition de l'autonomie par l'étudiant.

« Le concept d'autonomie s'oppose à ceux de dépendance et de contrainte auxquels est lié l'individu privé de sa liberté ou obéissant à une autre loi que la sienne ; “L'autonomie est possible non pas en termes absolus, mais en termes relationnels et relatifs”⁸²E. Morin, (1999, p.145) ».

Dans le même ordre d'idée, J.P. Cuq (2003) parle de la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage.

D'autres exemples du même type :

Exemple (53) :

Et4 : « et **tu** » (L101, annexe14, P3s2) au lieu de « et toi »

Et13 : **comment vas-toi** (L225, annexe14, P3s2) au lieu de comment vas-tu

⁸² http://www.academia.edu/3848483/La_perspective_actionnelle_et_lautonomie_chez_lapprenant_Analyse_comparative_de_deux_manuels_denseignement-apprentissage, du 5/6/2017.

La forme « toi » n'existe pas en portugais. Il y a seulement la forme « tu » qui se prononce |tu| au lieu de |ty|, raison pour laquelle les étudiants éprouvent des difficultés parce que cela n'existe pas dans la langue qu'ils parlent.

Exemple (54) :

Et7 : comment **vas-tu** ? (L257, annexe 14, P3s2).

P3 demande à l'Et7 de, continuer à parler sans vraiment s'occuper de la prononciation, car cela risquerait de le décourager à lire.

Le français, comme d'autres langues romanes, fait la différence entre le « vous » et le « tu ». Mais la particularité du portugais est qu'il utilise deux formes :

Français : tu , vous

Portugais : tu, **você**, **vocês**, **vós**.

Le tableau ci-dessous nous présente différentes situations de l'utilisation de la formule « tu », « toi », « vous » en trois langues : le français, l'espagnol et le portugais.

Pour le français nous avons deux formes de |tu| et |toi| :

1. Ces deux formes sont utilisées entre amis ou personnes qui se connaissent.
2. Et le vous qui est forme de politesse.

Le « vous » français exprime deux formes :

1. Le singulier pour exprimer la politesse ;
2. Le pluriel ;
3. Le vous pluriel de la politesse.

Et enfin le portugais qui comprend deux formes pour chacun des cas :

1. « Tu » singulier pour tutoyer. (Utiliser entre amis ou personne proche).
2. La deuxième forme (brésilienne) est « **você** » qui est une forme de politesse.

Et pour finir avec le « vous » du portugais :

1. Nous avons le « **você** » singulier de politesse ;
2. Le « **vocês** » pluriel ;
3. Et **vocês** ou **vós**.

TABLEAU 16 SYNTHÈSE DE L'EMPLOI DE « TU » ET « VOUS » EN FRANÇAIS ET PORTUGAIS

Langue	2 ^e personne singulier neutre	du	2 ^e personne du pluriel	2 ^e personne du pluriel politesse
Français	Tu/toi (Viens)		Vous (Venez)	Vous (Venez)
Portugais	Tu (você en portugais brésilien)		Você/o senhor (anciennement <i>vós</i>)	Vocês/os senhores (parfois <i>vós</i>)

D'autres exemples du même type :

P4 demande seulement aux étudiants de lire en l'imitant sans toutefois justifier par exemple la raison du passage de « tu » à « vous ».

Exemple (55) :

P4 : ok + maintenant **tu** effaces le zéro + c'est correct + très bien + c'est correct maintenant + (L41-42, annexe15, P4s1).

Le « tu » marque la proximité entre le professeur et l'Étudiant qui mettait la date au tableau. P4 utilise le « tu » pour briser la barrière entre lui et l'Étudiant car la distance ne facilite pas souvent le travail. C'est aussi une façon de mettre l'étudiant ou mieux les étudiants en confiance.

Exemple (56) :

Et 5 : (reprend) + salut+ je m'appelle Carlos + et **toi tu** t'appelles comment
Et6 : Corinne + (L66-67, annexe15, P4s1).

Ici « tu » est utilisé entre ami. C'est utilisé aussi entre des personnes proches. Il s'agit de deux étudiants qui interprètent le dialogue.

Exemple (57) :

P4 : bonjour + monsieur + excusez-moi + **vous vous** appelez comment + Corinne LAPORTE + et vous + Gérard LEROY + L+ E+ R + O + Y + je répète (L74-75 annexe15, P4s1).

Le « vous » qui est utilisé ici est celui du respect. Entre deux personnes qui ne se connaissent pas.

2.2.3.6. Autres problèmes syntaxiques

Quelques exemples de la séance nous ont fait découvrir certaines erreurs dues à la négligence ou méconnaissance des règles du français courant de la part du P1. Nous pouvons classer ces erreurs dans la catégorie ou type d'erreurs dues au savoir à enseigner (obstacle didactique, engendré par la manière même d'enseigner un contenu).

Exemple (58) :

Faites un effort (de) parler **en** français en classe (471 annexe 10, P1s2)
au lieu « de parler français »

Les étudiants doivent faire un effort pour « parler français ». Mais parler français suppose quelques conditions comme : avoir un vocabulaire, connaître la grammaire, par les moyens d'immersions, recourir aux mots apparentés et faire des liens, regarder la télévision, les films, et la musique, recourir aux gestuels, pratiquer chaque fois qu'on en a l'occasion, avant et après un séjour à l'étranger.

Exemple (59) :

P1 : alors je vous **demande** la même question + vous avez un professeur de français + (L46-47, annexe10, P1s2) au lieu de « je pose la même question ».

On ne demande pas la question, mais on pose plutôt une question. P1 a continué sa leçon comme si de rien n'était, sans s'en rendre compte. Le problème est que pour les étudiants, le professeur est le modèle.

D'autres exemples du même type :

Exemple (60) :

P2 : Vincent a trente **et** quatre ans (L242 annexe12, P2S2).

Alors que la conjonction « et » est utilisée quand il s'agit seulement d'addition avec « 1 » ; par exemple vingt et un, trente et un, ainsi de suite, à l'exception de 81 et 101 qui ne prennent pas « et un », a utilisé « et un » pour trente et quatre ans.

Exemple (61)

P2 : il faut passer **justifier** (L361, annexe12, P2s2).

On ne dit pas « passer justifier », mais plutôt « passer devant pour expliquer le pourquoi de la réponse ». Le verbe « justifier » n'est pas bien utilisé, car justifier fait allusion à un texte saisi, mais qu'on n'a pas arrangé.

Exemple (62) :

P2 : « ça **ne** manque **rien** », (L81 annexe 12, P2s2) et « ça manque rien » là-bas là-bas + (L101 annexe12, P2s2) au lieu de « il ne manque rien ».

P2 s'est trompé en utilisant l'expression « ça ne manque rien » au lieu de « il ne manque rien ». Le problème en est que certains étudiants peuvent considérer cela comme correct.

Exemple (63) :

P4 : commencez **à fixer** (L200, annexe16, P4s2)

L'expression « à fixer » utilisée par le professeur n'est pas correcte, car à fixer veut dire accrocher quelque chose, mais P4 a utilisé l'expression « à fixer » dans le sens de retenir. Cela peut créer de la confusion dans la tête des étudiants, car ils ne sont pas suffisamment aguerris en vocabulaire pour utiliser des termes ambigus. Il serait mieux pour l'enseignant de ne recourir qu'à des termes simples vu le niveau des étudiants.

Exemple (64) :

P4 : écoutons donc **ce qu'ils** parlent (L525-526, annexe16, P4s2)

Dans cette phrase l'expression « ce qu'ils parlent » n'est pas correct. Il aurait pu dire « ce dont ils parlent ».

2.1.4. Lexique

Le lexique, c'est l'ensemble non clos des unités lexicales d'une langue, Neveu, (2004, p.178). C'est en quelque sorte le vocabulaire que possède une personne ou un groupe donné.

Ainsi, nous parlerons tour à tour de points suivants : les répétitions, le choix des mots, les termes familiers et les emprunts au portugais.

2.1.4.1. Les répétitions

C'est une figure de rhétorique qui permet l'insistance, l'expressivité nous dit A. Colin (2011, p. 614). Mais la répétition est aussi le fait de reproduire plusieurs fois un mot, une idée, un texte, etc. Cette tournure est considérée comme fautive.

Exemple (65) :

P3 : il y a eu **tautologie** + (discussion : les uns en français + les autres en portugais) + suivez pour approfondir + nous sommes + nous sommes + (L217, annexe 13, P3s1).

P3 dans sa première séance utilise un vocabulaire qu'il n'explique pas. Et nous nous demandons si les étudiants avaient vraiment compris ou s'ils ont voulu seulement se taire pour éviter d'aller trop loin avec des questions.

En parlant avec du « lexique soutenu », P3 devrait l'opposer par exemple au lexique familier et montrer aux étudiants que chaque registre dépend du milieu.

Le professeur reprend le mot tautologie plusieurs fois sans expliquer en quoi il consiste et comment il s'emploie. On entend par tautologie « Procédé rhétorique ou négligence de style qui consiste à répéter une idée déjà exprimée, soit en termes identiques (ex. *au jour d'aujourd'hui*), soit en termes équivalents (*monter en haut*)⁸³ ».

Elle a pour synonyme le pléonasmisme ou la redondance.

La tautologie veut dire « un vice logique consistant à présenter, comme ayant un sens différent, une proposition dont le prédicat ne dit rien de plus que le sujet.

C'est une répétition inutile de la même idée sous une autre forme⁸⁴.

P3 a voulu tout simplement appuyer l'idée d'un étudiant qui s'est aperçu que l'un d'entre eux a recouru à la répétition dans sa réponse.

Dans la deuxième séance, P3 recourt à la répétition pour faire avancer les pratiques langagières, mais il le fait d'une façon un peu exagérée. Faire répéter la même chose avec une dizaine d'étudiants, cela peut nuire à la leçon.

Exemple (66) :

P3 : (s'adressant à une étudiante) bon + bonjour + ça va +

⁸³<http://www.cnrtl.fr/definition/tautologie>, du 30/5/2017.

⁸⁴ Le *Nouveau Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Nouvelle édition millésime, Paris, 2010 p.2513.

Et1 : ça va bien +
 P3 : comment tu t'appelles +
 Et1 : je m'appelle Catarina
 P3 : **bonjour** +
 Et2 : **bonjour** +
 P3 : **ça va** +
 Et2 : oui ça va +
 P3 : comment tu t'appelles +
 Et2 : bien +
 P3 : comment tu t'appelles + (...)
 P3 : **ça va** + comment vous vous appelez.
 Et11 : je m'appelle Moises + et toi (L3-13, annexe 14, P3s2).

Pour J.P. Cuq & I. Gruca (2003) :

“La répétition de modèles, en vue d’un apprentissage mécanique du vocabulaire, des structures grammaticales ou d’habitude articulatoires, a longtemps été conçue comme une condition fondamentale de l’apprentissage. L’exercice de répétition en série est une des formes des exercices structuraux. Même si la répétition joue dans la mémorisation, on pense aujourd’hui qu’acquérir consiste moins à répéter la même action qu’à modifier le comportement grâce à une activité structurante”. (p.96).

Exemple (67) :

P3 : on va commencer **dans le début** (L369, annexe14, P3s2)

On ne peut pas dire commencer « dans le début, » mais seulement “commencer”, car il marque le début. Ici P3 a recouru lui aussi au pléonasme ou répétition peu acceptable.

D’autres exemples du même type :

Le P4 à travers son activité fait plus répéter les étudiants que les inciter à trouver eux-mêmes. Il lit et demande aux étudiants de l’imiter. Selon J.P. Cuq et I. Gruca (2003).

“L’approche communicative préconise du réinvestissement et la rétention par l’intermédiaire des jeux de rôle qui placent les apprenants au niveau et au centre de la communication, leur permettant de réemployer leurs acquisitions suite aux exploitations des dialogues et d’individualiser, dans une certaine mesure, leurs productions” (p.176).

En fait, P4 ne donne pas l’occasion aux apprenants ni de découvrir ni de communiquer à volonté, ni d’être à l’aise, mais plutôt d’imiter ce que dit l’enseignant.

Exemple (68) :

P4 : (demande à un étudiant de donner la date du jour +)
 Et1 : lundi+ le 1^{er} septembre 2014 +
 P4 : (demande à un autre de **répéter**) (L1-3, annexe 15, P4).

2.1.4.2. *Le choix des mots*

Trouver le mot : un problème de compréhension.

Parlant des erreurs nous nous servons de la classification de J.P. Astolfi (1997) et J. Colomb (1999) qui distinguent les types d'erreurs pouvant être faites par les élèves. Elles sont dues d'une part à la complexité propre du contenu, et d'autre part au savoir enseigner (obstacle didactique, engendré par la manière même d'enseigner un contenu).

Ils distinguent les erreurs :

- liées à la compréhension des consignes (tâche), ou d'un mauvais décodage des attentes de l'enseignant ;
- témoignant de conceptions alternatives, ou encore ayant leur origine dans une autre discipline ;
- liées aux processus cognitifs ou à une surcharge cognitive (tâche trop complexe à réaliser) ;
- portant sur les stratégies adoptées pour résoudre le problème (raisonnements, stratégie différente de celle canonique) ;
- dues à la complexité propre du contenu ;
- dues au savoir enseigner (obstacle didactique, engendré par la manière même d'enseigner un contenu).

D'autres exemples du même type :

Nous plaçons ce type d'erreur dans la catégorie des erreurs liées à la compréhension des consignes (tâches) ou encore d'un mauvais décodage des attentes de l'enseignant.

Exemple (69) :

- P0 : **les questions** + quel est le nom **du village** dont on parle +
- Et1 : Bourgogne +
- Et4 : **le village** + non +
- Et12 : comme c'est + + métamorphose +
- Et5 : si cher (sic) + (L351-355 annexe 7, P0s 1).

À cette question qui concerne le nom du village dont parle le texte, deux réponses des étudiants ne sont pas bonnes : le premier répond « Bourgogne » ce qui correspond au nom de la région (Bourgogne Franche-Comté) et la réponse du deuxième étudiant est même hors contexte, car « métamorphose » fait allusion à la transformation et non à une ville. C'est le troisième étudiant qui donne la bonne réponse, mais avec erreur de prononciation. En effet, le professeur aurait pu reformuler, ou éclairer la question (consigne) lorsqu'il s'est rendu compte que les étudiants avaient du mal à répondre. Quant à la réponse de l'Et5 qui contenait une erreur, le professeur aurait pu demander à quelqu'un d'autre de corriger au lieu de la faire lui-même.

Nous avons aussi constaté que le problème de compréhension de consigne est un handicap pour les étudiants.

À travers l'autoconfrontation, P0 reconnaît avoir eu un peu d'hésitation dans l'annonce du sujet et dans le questionnement, car il cherchait une meilleure façon de poser des questions.

Exemple (70) :

2 Ch : as-tu bien annoncé ta leçon

2P0 : oui + je le pense + seulement il y avait quelques **hésitations** de ma part + mais je pense que je cherchais à **adapter** mes questions à la capacité de mes étudiants au lieu de faire passer son temps pour rien + en attendant des réponses qui peuvent ou ne pas venir (...) (L7-11, annexe 17, auto.P0)

Pour le professeur, il fallait trouver une façon différente d'interroger les étudiants, car ces derniers semblaient avoir un problème de compréhension. De ce fait, il était contraint d'utiliser d'autres questions pour faire passer le message. À ce propos, J.P. Cuq (1991) écrit ceci : « Quand le français est avant tout la langue de l'école, la première nécessité est que l'apprenant comprenne le sens des enseignements qui lui sont dispensés en cette langue. Cela n'implique évidemment pas un abandon des capacités d'expression, mais indique un simple ordre de priorité. Ce n'est qu'au fur et à mesure que se développeront les capacités d'expression que l'enseignant multipliera les situations de communication, en commençant par celles dont les probabilités de réutilisation sont les plus immédiates » (p.198).

En fait, pour J.P. Cuq, la compréhension est l'élément capital de l'apprentissage de la langue par l'apprenant, car c'est à partir de là qu'il pourra l'utiliser dans son discours et entrer en contact avec le monde extérieur.

D'autres exemples du même type :

Exemple (71) :

Et8 : (intervention) + non + parce qu'il parle de classe + il **ne dit pas** les classes monsieur (sic) + il n'a pas cité les classes (L230-231, annexe 13, P3).

L'Et8 qui s'est trompé en disant "il ne dit pas les classes monsieur 's'est ressaisi pour s'autocorriger et dire' il n'a pas cité les classes". Ceci montre que l'Et8 connaît assez bien le français pour pouvoir préciser le verbe "dire" par un autre verbe.

2.1.4.3. Les termes familiers

P2 recourt parfois à un registre non seulement familier, mais de la traduction du mot à mot et cela crée un problème sérieux

Selon C. Tatilon (1986), traduire c'est :

"Reformuler un texte dans une autre langue, en prenant soin de conserver son contenu", ou encore "traduire est une opération qui a pour but de fabriquer, sur le modèle d'un texte de départ, un texte d'arrivée dont l'information soit — dans chacun de ses aspects : référentiel, pragmatique, dialectal, stylistique — aussi proche que possible de celle contenue dans le texte de départ" (p.7).

Cette définition nous éclaire sur ce qui doit être une traduction.

Exemple (72) :

- P2 : — “**Mettez** les doigts” (L310, annexe12, P2 s1) [pour « lever le doigt »]
– « **Soulevez** les doigts » (L178 annexe 12, P2s1) [pour « lever le doigt »]

Ces deux exemples nous démontrent que P2 semble avoir des problèmes avec la maîtrise de la langue française. Elle utilise des termes qui ne sont pas à leur place.

L’enseignante recourt souvent à deux façons de dire : tel le cas de septante et soixante-dix et nonante et quatre-vingt-dix. Elle devrait bien expliquer ces variantes utilisées en Belgique et en Suisse et les variantes de la France. Les deux sont correctes, mais dépendent plus du milieu.⁸⁵ Pour les étudiants, cela peut constituer une source de confusion avec le temps.

D’autres exemples du même type :

Exemple (73) :

- P2 : quatre-vingt-dix + (en feuilletant ses notes)
Et7 : **soixante-dix** ou **septante**
P2 : **soixante dix** ou **septante** + maintenant si c’est quatre-vingts + j’ai dit on commence par soixante + **septante** + pour **septante** on dit **septante** ou soixante-dix + hein quatre + quatre vingts +
Et4 : ###**nonante**
P2 : **não tem problema ###** + **nonante** + **nonante** +c’est quatre-vingt-dix + maintenant quand on écrit comme ça + quatre vingts (L112-119, annexe 11, P2s1).

À travers ces exemples, on remarque que P2, n’a pas du tout expliqué les deux façons de dire soixante-dix et septante, tout comme quatre-vingt-dix et nonante alors qu’un étudiant en a parlé. Normalement l’enseignant souvent profite de l’occasion d’une leçon pour éclaircir certaines notions non vues ou qui peuvent poser problème dans la communication des apprenants.

Nous avons répertorié quelques erreurs du P3 dues au savoir enseigné (obstacle didactique, engendré par la manière même d’enseigner un contenu). En effet, le professeur recourt à certaines tournures.

Exemple (74) :

- P3 : (s’adressant à un étudiant qui venait d’entrer dans la salle) + vous entrez **avec force** + (L94-95, annexe 13, P3s1).

L’expression « entrer avec force » au lieu de « entrer en force » est mal usitée par le professeur, car « entrer en force » fait allusion à par exemple la loi pour combattre une situation, telle que le détournement ou le vol public. À ce niveau les dirigeants peuvent se servir la loi pour entrer en force.

⁸⁵<http://www.cnrtl.fr/definition/septante>, du 29/06/2017.

Exemple (75) :

P3 : il y a **du** nouveauté (L211, annexe 13, P3s1).

P3 a utilisé « de la nouveauté » au lieu « du nouveau », car il était plutôt question d'interpréter autrement l'horaire avec de nouveaux termes. Mais pas de dire de la nouveauté que du nouveau.

2.1.4.4. *Les emprunts au portugais*

Nous entendons par emprunt un processus selon lequel une langue acquiert une unité lexicale intégrée au lexique d'une autre langue F. Neveu, (2004, p.117). Nous pouvons dire autrement qu'il s'agit d'un recours à une autre langue pour faire passer le message ou encore pour s'exprimer lorsqu'on est à court des termes. Retenons que le lexique évolue dans le temps et dans l'espace et sa position est devenue aujourd'hui incontournable, car l'emprunt nous apporte des éléments culturels nouveaux tout comme autant l'efficacité technique.

On dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B. En fait, l'emprunt et le calque sont souvent à l'origine des interférences J. Dubois et alii, (1994, p.252). La situation du bilinguisme affecte le monde d'aujourd'hui et surtout le cas de l'Angola où tout le monde parle plus ou moins une langue selon le résultat de l'enquête réalisée (voir annexe n° 3 question 7.)

À travers la séance qui porte sur la compréhension du texte « mon village n'existe plus », l'Et14 recourt au portugais pour mieux se faire comprendre. C'est ce que J.P. Astofi (1997) appelle « erreur ayant leur origine dans une autre discipline ». En effet, les étudiants transfèrent leur savoir du portugais en français vu la ressemblance en surface entre situations (de ces deux langues).

Mais le professeur ne tombe pas dans la même erreur et corrige indirectement la réponse de l'Et14 en français pour le bien de tout le monde.

Exemple (76) :

P0 : (répète) quelqu'un que +
Et14 : (reprend) + **quem trata mal o outro** +
P0 : ok + manque de sentiment + d'amour + de solidarité + fraternité +
(L278-280 annex7, P0s1).

Dans cet exemple l'Et14 a recouru au portugais pour mieux s'expliquer en français.

2.1.4.5. *Autres problèmes de lexique*

Nous avons aussi répertorié quelques cas d'erreurs du lexique que nous avons voulu présenter à part, vu leur pertinence.

Exemple (77) :

P2 : **quantième** personne (L451, annexe12, P2s2).

« Quantième » est un dérivé de l'ancien français, « quant » et du latin « quantum » de combien (combientième) qui n'est plus utilisé. Cette formule est considérée aujourd'hui comme, étant pédante selon le TLF⁸⁶.

En fait, la formule « la quantième personne » est très usitée en Belgique et elle est enseignée à l'école en Belgique et dans les anciennes colonies belges (Congo-Kinshasa, Rwanda, Burundi). Cette forme est aussi utilisée en Lorraine ou en Champagne-Ardenne contrairement au reste de la France.

« Quantième » est souvent utilisé, pour désigner le rang l'ordre numérique d'une personne ou d'une chose dans une série chiffrée, une hiérarchie. À quel numéro d'ordre ? À quelle place ?

« Quantième » pourrait paraître plus approprié puisqu'il s'utilise pour l'ordre numérique dans une série de nombres exprimant la durée. Cependant, il ne s'emploie plus guère que pour désigner le jour du mois.

Les erreurs du P4 sont aussi dues au savoir enseigné et nous avons constaté que le professeur n'utilise pas correctement certains termes durant son activité.

Exemple (78) :

P4 : c'est **plus** observé (L74, annexe16, P4s2)

Le professeur a utilisé « c'est plus observé » au lieu de « remarquable ».

2.1.5. L'orthographe

Le premier problème des étudiants est la forme des adjectifs. À ce sujet, nous avons les adjectifs numéraux cardinaux et les adjectifs numéraux ordinaux.

Les adjectifs numéraux cardinaux qui nous concernent dans cette étude se présentent :

- soit sous une **forme simple** : un, deux, trois, vingt... cent et mille.
- Soit sous une **forme composée (complexe)** : dix-huit, quatre-vingts, deux cents, seize.

Exemple (79) :

Et6 (elle écrit onze)
P2 : (lit) onze + le **composé** + le **composé** + un ordinal cardinal composé
Et7 : (il écrit) treize +
P2 : (il écrit) six et treize + c'est composés
La salle : non + (L33-37, annexe 12, P2s2).

Cet exemple montre la difficulté des étudiants à distinguer les différentes formes des adjectifs numéraux : la forme simple et la forme composée.

D'autres exemples du même type :

⁸⁶<http://www.atilf.fr/tlfi>, ATILF – CNRS & Université de Lorraine.

Exemple (80) :

- P2 : dix-huit + lisez
Et8 : **composto**
P2 : lisez + **lé**
Et8 : han + dix huit
P2 : dix-huit (sic) + s'est bien écrit
Dans la salle : non + non + professeur + non + non
P2 : dix-huit + n'est-ce pas + qu'est-ce qui manque +
Dans la salle : trait d'union
Et8 : ajoute le trait d'union qui manquer + (L42-50, annexe 12, P2s2).

Un autre problème qui se pose est de savoir quand un adjectif peut s'additionner ou se multiplier. Et voir aussi dans quel cas on peut utiliser le trait d'union.

Exemple (81) :

- P2 : c'est le **trait d'union** + celui qui viendra un **numéro** multiplié + ça c'est composé
Et9 : (il écrit) **dix-sept**
P2 : lisez + lisez +
Et9 : (hésite)
P2 : (insiste) lisez + lé
Et9 : **dix-sept** (avec hésitation)
P2 : dix-sept
Et9 : (répète) **dix-sept**
P2 : ça va + (combien s'adressant à l'étudiante)
Et10 : quatre-vingt-deux (L51-60, annexe 12, P2s2).

La professeure demande au prochain étudiant qui passera d'écrire un adjectif numéral qui applique la multiplication. L'Et9 passe au tableau est écrit dix-sept, mais hésite à lire peut-être qu'il croyait que cela n'était pas correct. Dix-sept est un adjectif composé, car il est composé de deux nombres : à savoir dix et sept.

P2 devrait profiter de cet exercice pour éclairer une fois de plus les apprenants sur l'addition des adjectifs. Elle aurait dit tout simplement que cet exemple concerne l'addition. $10 + 7 =$ dix-sept. Et quant à l'Et10 qui a proposé 82 (quatre-vingt-deux), la professeure allait écrire cela au tableau : $80 + 2 = 82$ ce qui signifie que c'est additionner, mais pas multiplier.

Et quant à 80, cela donne $4 \times 20 = 80$ quatre-vingts. Comme les apprenants savent faire l'addition et la multiplication, cela ne poserait aucun problème.

À travers ces exemples, nous pouvons dire que P2 semble avoir des difficultés pour utiliser le français de la France du fait qu'il a fait sa formation en RDC et a plus recours au français de la Belgique qu'au français de la France.

Sur base de notre analyse, nous nous sommes rendu compte de nombreuses erreurs de syntaxe et des interférences des langues de la part des professeurs et des étudiants, ce qui nous amène à relever deux points particuliers : le statut de l'erreur et l'apprentissage du français.

2.2. Le statut de l'erreur

Est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui. (CECRL, p.15).

Ainsi, nous analyserons l'erreur portant sur les stratégies adoptées pour résoudre le problème (raisonnements, stratégie différente de celle canonique), comme le dit J. P. Astolfi (1997). Il sera question de voir quelles sont les stratégies mises en place par le professeur ou les étudiants pour accomplir leur tâche.

Le problème du « droit à l'erreur » est posé, est-ce vraiment un droit ? Comment découvrir ses erreurs ? Quelle place accorder aux erreurs ? Et que dire lorsqu'elle provient de l'enseignant ? Les différentes disciplines traitent-elles l'erreur de la même manière ?

2.2.1. Les stratégies des professeurs

Les professeurs sont-ils conscients des erreurs des étudiants ? De leurs erreurs ?

À cette première question, nous répondons de deux manières : positive et négative.

- a) Positive, parce que nous avons relevé des séquences dans les transcriptions et précisément dans les autoconfrontations où les professeurs reconnaissent leurs erreurs.

À travers les autoconfrontations, le professeur reconnaît que l'utilisation du portugais ne peut pas être abusive. Dans la première séance, il avait un peu failli sur cet aspect, mais à la deuxième, il s'était bien ressaisi. Voilà ce qu'il dit à ce propos :

Exemple (82) :

- 6Ch*⁸⁷** : que penses-tu de l'emploi **du portugais** (langue maternelle) dans la salle +
- 6P1** : ah + je pense que j'ai mal agi en recourant régulièrement au **portugais** pour me faire comprendre + j'aurais pu laisser les étudiants se débrouiller + c'est seulement en cas des difficultés que j'aurais pu le faire + mais comme + je l'ai dit au début + cela n'est pas facile de se faire filmer + nous n'avons pas cette encore culture ici en Angola +, mais personnellement je suis content de faire cette expérience + je dirais que la **langue maternelle** peut être utilisée dans le cadre de débloquer une situation où les étudiants ne s'en sortent pas ou encore pour se faire mieux comprendre + c'est le cas de la deuxième séance avec le verbe être en **portugais** qui a deux significations + **ser** et **estar** + il fallait recourir au portugais pour apporter la lumière à propos (annexe 17).

En ce qui concerne la notion de l'erreur dans ses activités, il répond de la sorte :

Exemple (83) :

- 11 Ch** : que penses-tu de l'erreur +

⁸⁷ * Chercheur

11P1 : l'erreur est à éviter pour nous enseignants + je me suis rendu compte en regardant le film que je m'étais **trompé** en parlant du sushi comme plat chinois au lieu d'un plat Japonais + cela est arrivé parce que les Chinois et les Japonais se **ressemblent** et on le confond souvent +vraiment j'ai confondu chinois au japonais +++mais du côté d'étudiants **l'erreur** sert à **améliorer**, car celui qui ne parle pas n'écrit pas ne fait rien + il faut **se tromper** afin d'**améliorer** + je dirais que **l'erreur** sert à **corriger** et **repartir** sur de nouvelles bases +++ (annexe 17).

Il semble que la théorie ne correspond pas à la réalité, car pendant l'activité, P1 n'a pas suivi les différentes recommandations sur « l'erreur » en classe de FLE.

Dans l'exemple qui suit, P2 s'est aperçu, avoir monopolisé la parole et s'exprime en ces termes :

Exemple (84) :

Ch : en ce qui concerne la prise de la parole + qu'est-ce que tu en dis +
P2 : ah + c'est en **regardant** la vidéo que je me rends compte de la **réalité**+ j'ai beaucoup **parlé** sans m'en rendre compte + en fait + je pensais qu'en **parlant** beaucoup j'allais aider les étudiants à comprendre + (L35-38, annexe19, auto. P0)

Il y a aussi le problème lié à la traduction littérale (qui se fait du mot à mot ou à lettre) au lieu de la traduction littéraire. Nous reprenons les mots de J. Rieu (1995), qui dit que : « *la traduction est un art de l'approximation, où l'important est de ménager des effets analogues, même s'ils ne se trouvent pas exactement au même endroit* » (p. 35).

Pour éviter la traduction littérale, mieux vaut pour le professeur avoir une réelle connaissance des langues, la langue originale et la langue cible.

Exemple (85) :

10 Ch : comme tu viens d'en parler + profitons-en + la traduction + pourquoi traduire des mots isolés et sans la demande des étudiants en fait + tu ne les as pas aidés +
10P2 : en fait + je pensais mieux faire ++ +oui + mais + + j'ai un peu **exagéré** dans mes explications +
11 Ch : penses-tu avoir bien traduit
1P2 : un peu + à un certain moment +++ j'étais un peu **dépassé**
12 Ch : mais il y a par exemple l'étudiant X qui a essayé de t'aider indirectement +, mais tu as gardé ta position
12P2 : ah + j'étais sûr de ma **traduction** en ce moment-là + c'est seulement maintenant que je me rends compte du contraire après avoir vu la vidéo + (L45-54, annexe19, auto. P0)

↳ Négative, parce que les professeurs ne parlent pas tous de leurs erreurs dans les autoconfrontations même si cela apparaît dans les transcriptions-

P3 s'est trompé en disant : « il est cours » au lieu de « il a cours » (cF. L292, 294, annexe12, P3s1)

Le professeur a corrigé l'utilisation de « il est » au lieu de « il a » (cF. L42-46, annexe 12, P3s1) sans toutefois éclaircir dans quel cas on peut utiliser l'un ou l'autre. En fait, le professeur a laissé passer une situation pertinente.

Que disent-ils des erreurs ? Comment traitent-ils les erreurs ?

Nous allons présenter les différentes stratégies auxquelles recourent les professeurs pour mieux se faire comprendre auprès des étudiants.

Dans cet exemple qui suit, il s'agit d'une bonne stratégie utilisée par P1 pour faire corriger les erreurs par les étudiants eux-mêmes. Et cela permet aux autres étudiants de suivre ou de participer à l'exercice qui est sous leurs responsabilités. C'est en quelque sorte une prise en charge entre étudiants.

Exemple (86) :

P1 : pode ajudar + *não* pode dechar a vossa collega sozinha +
La salle : sim +
P1 : levanta + vai là + encontrarem a resposta + “s” *não* vou mandar uma
 pessoa de um outro grupo + tem que ter certeza
Et. du groupe 5 : (sourit + efface la mauvaise réponse et va chercher un autre
 feutre) écrit + on + (L461-466, annexe 10, P1s2).

À travers cet exemple, nous voyons la manière dont le professeur utilise la stratégie de correction des erreurs. Il donne l'occasion aux autres membres du groupe d'intervenir pour corriger l'erreur et c'est seulement en cas de difficulté qu'il pourra intervenir en dernier lieu.

De cette façon, il donne l'occasion aux étudiants d'apprendre à partir de leurs propres erreurs.

Nous avons aussi constaté que P1 a utilisé une stratégie pour corriger la prononciation de l'Et12 (cF. L243-249, annexe 10, P1s2). D'autres exemples du même type :

Retenons que le français est une langue vivante et par conséquent il ne peut pas être enseigné comme une langue morte. Pour cela le professeur doit apprendre aux étudiants à communiquer en français. Mais retenons aussi que le français a certaines particularités par rapport au portugais comme aussi des similitudes qui peuvent faciliter la compréhension de ces deux langues.

La langue est perçue alors comme un instrument facilitant la communication ainsi que l'interaction sociale. D'après D.H. Hymes (1974) « pour communiquer il ne suffit pas, de connaître la langue, le système linguistique, il faut également s'en servir en fonction du contexte social ⁸⁸ ».

Les étudiants participent peu pendant les cours de français, quand bien même l'enseignant essaierait de les faire communiquer et il arrive souvent que ces derniers répondent juste par un mot ou deux, si bien que la communication en français se limite à de courts échanges. Les raisons à cela sont nombreuses : les étudiants ne maîtrisent pas encore la langue à apprendre,

⁸⁸<http://www.asociatia-profesorilor.ro/l-approche-communicative-quelques-definitions.html> du 22/03/2016.

manquent de vocabulaire, de connaissance sur la structure de la phrase française, auxquels il faut ajouter parfois des problèmes de compréhension de la question.

Exemple (87) :

- Et5 : moi madame
P2 : ça **ne va pas** vous ne savez même pas **parler** la langue + **parler** même même avec les **fautes** en français ça ne dérange pas +
(L224-225, annexe 11, P2s1).

La stratégie du P2 consiste à interdire aux étudiants de parler en portugais, mais en français même avec des fautes. Cette attitude du P2 est encourageante comme le disait Bachelard cité par J.P. Cuq & I. Gruca « *l'esprit est pure puissance d'erreur, c'est-à-dire que toutes nos acquisitions comportementales se font par des tâtonnements par des essais successifs parmi lesquels certains seulement seront corrects* (2002 p. 349) ». À la lumière de ces propos, nous dirons que l'enseignant de langue pourra s'appuyer sur l'erreur dans ses activités afin de faire acquérir aux apprenants de nouvelles aptitudes.

Mais malgré l'interdiction du professeur de parler en portugais dans la salle de classe, certains étudiants font le contraire comme nous le montre l'exemple ci-dessous.

Exemple (88) :

- Et15 : **estava pouco com** (L478 annexe12, P2s2).

Les étudiants parlent et discutent entre eux en portugais sans que l'enseignant ne puisse intervenir. Selon le CECRL (2001) il serait mieux que la communication se fasse en français même avec les fautes au lieu d'utiliser la langue maternelle, mais il conseille l'utilisation de la langue maternelle dans le cas de blocage.

P3 ne corrige pas lui-même. Il privilégie la correction par les pairs. (cF. L86, annexe 12, P3s1).

Exemples (89) :

- P4 : tu es capable ou pas + tu es capable ++ excusez-moi (commence le professeur) (L236, annexe 16, P4s2).
- Et2 : humm + non+ je suis ++ (**hésitation**) je suis Angolais
P4 : c'est une répétition + on change + change une autre nationalité + nous avons plusieurs +allez +
Et2 : (**hésitation**)
P4 : allez + il y a beaucoup des pays en Afrique en Amérique + en Asie
Et15 : **chinês** pour dire chinois
P4 : monsieur du calme + laisse-le réfléchir (s'adressant à l'Et15) vas-y
Et2 : non je suis + je suis +++
P4 : **allez + vas-y**
Et2 : **il connaît** + je sais qu'il connaît (**encourageant** l'Et2 devant les autres)
Et2 : je suis Luandais
P4 : oh + oh + je suis Rwandais ou Luandais + Rwandais c'est du Rwanda c'est bon là
Et2 : Rwandais
P4 : répète

Et2 : je suis Rwandais (L290-305, annexe16, P4s2).

À un certain moment, P4 ne corrige pas l'erreur. (cF. L421-422, annexe16, P4s2).

Voyant que les étudiants hésitent et doutent pour communiquer, P4 utilise une stratégie qui consiste à les encourager à communiquer. Il parle ici de la capacité de parler.

P4 encourage et corrige les étudiants qui hésitent à parler malgré les possibles erreurs, car celui qui ne parle pas ne peut pas améliorer son expression orale.

En ce qui concerne l'objectif linguistique et culturel, P3 pense que ce sont les différents niveaux de la communication qui constituent le but à atteindre.

Exemple (90) :

- Ch :** quel est l'objectif général visé à la fin du cycle (licence) + sur le plan linguistique et culturel (comme natif d'une langue) +
P3 : **objectif** d'une manière générale est le niveau B1 + la **langue maternelle** est nécessaire pour **communiquer**, mais le français est important avoir du travail + (L 51-54, annexe21, entretien P3).

P3 présente deux objectifs pour les étudiants qui terminent à l'ISCED. Ils ont le niveau B1 en communication et peuvent travailler comme professeur de français.

À la question sur les difficultés des étudiants à l'écrit, à l'oral comme à la lecture, P3 rencontre souvent des problèmes d'orthographe, de matériel.

Exemple [91] :

- Ch :** que penses-tu des difficultés de l'oral + de l'écrit et de la lecture chez les apprenants + quelles solutions préconisez-vous +
P3 : de toutes les façons en langue je rencontre souvent les **difficultés** des étudiants + les fautes [je **compte le nombre** afin que l'étudiant **revoie** ses fautes en recourant au livre [méthode actionnelle] + revenir à la langue portugaise [**aller et venir**] + manque de moyens [livres + dictionnaire] + manque des locuteurs [dans certains quartiers] + à l'oral + **répétition** des mots [en les corrigeant calmement] par répétition [L61-68 annexe 21, entretien P3].

P3 parle aussi de la manière dont il procède pour résoudre par exemple le problème lié à l'orthographe. Mais cela semble un peu difficile, car la plupart des étudiants n'ont ni livre ni dictionnaire. Comment vont-ils vérifier les erreurs ? Où le faire ? Là aussi tout le monde n'a pas le moyen de le faire à cause de certaines raisons économiques. P3 fait usage de la correction en classe des langues selon les prescriptions du CERCL.

2.2.2. Les stratégies des étudiants

Les étudiants recourent :

- à l'emprunt pour faire passer le message [cf. L278-280 annexe7, P0s1].

- au transfert du portugais au français pour enrichir leur vocabulaire. [cf. L210-212, annexe 13, P3s2], [L179, annexe 13, P3s1].

– à l'autocorrection [cf. L14-16, annexe 13, P3s1], [L230-231, annexe 13, P3].

Ils se font corriger par un pair :

Exemple [92] :

Et12 : [intervient] + il y a aussi des erreurs monsieur + il a dit il **leccionne** cours
+ il **leccionne** cours + **leccioner** cours +
P3 : quoi + [discussion +oui + non non + **leccioner** c'est déjà enseigné] +
[L214-216, annexe 13, P3s1].

Cet exemple nous montre que l'Et12 s'est rendu compte de l'erreur de son collègue. Et il a réagi en disant qu'il s'agit d'une tautologie, car « **leccionne** » veut dire « enseigner ». Et le professeur est intervenu en lui donnant raison.

Pour traiter l'erreur, **nous pensons que :**

- a) une correction effectuée exclusivement par le professeur ne profite guère à l'apprenant
- b) la meilleure correction est celle faite par l'apprenant
- c) permettre à l'apprenant de toujours se relire afin de revoir son travail et rectifier si possible
- d) le professeur vérifie en dernier ressort la correction de l'apprenant.

2.3. L'apprentissage du français

L'apprentissage d'une langue étrangère n'est toujours pas chose facile, car chaque langue présente certaines réalités qui sont différentes de celles de l'apprenant. Raison pour laquelle nous imaginons impossible un apprentissage sans erreur. C'est ainsi que nous allons analyser l'enseignement/apprentissage du FLE à travers les transcriptions, les interviews et autoconfrontations

Exemple (93) :

4 Ch : que penses-tu de l'emploi du portugais (langue maternelle) dans la salle +
4P0 : ah + ah + je pense que cela n'est pas du tout bien pour l'enseignement
des **langues étrangères** + mais est-il toujours qu'on peut **recourir** à la
langue maternelle pour **éclaircir** ou **faciliter** la compréhension+ en ce qui
concerne notre séance + je pense que nous avons respecté les principes
+++ d'ailleurs + c'est un étudiant qui a essayé d'aider ses collègues en
expliquant le mot difficile en portugais (L20-25, annexe 17, auto. P0)

Pour P0, l'utilisation de la langue maternelle n'est pas bonne pour une classe de langue étrangère. Mais est-il toujours qu'on peut y recourir que dans le cas de l'incompréhension ou de difficulté. En d'autres termes, nous dirons que l'utilisation de la langue maternelle lors de l'interaction dans la classe de LE peut faciliter le processus de l'apprentissage de la langue étrangère chez les apprenants.

Exemple (94) :

- 11 Ch :** quelle est la place de la communication dans une séance de langue étrangère +
11P0 : je pense + euh + je pense que la communication occupe une place de choix + en regardant la séance de film je me rends compte que j'ai plus **parlé** que les étudiants + + peut-être qu'aurais-je plus leur **laisser** le temps de **parler** + en fait l'interaction avec les étudiants n'était pas assez équilibré + mais le drame est que c'était presque les mêmes personnes qui répondaient + les autres essayaient avec beaucoup d'effort + la **réalité** est que certains étudiants ne **parlent** pas bien français + ++ euh + je reviens au point de la base + (L62-69, annexe, 17. P0)

À la question sur la communication dans la classe de langue étrangère, le professeur pense qu'elle occupe une place capitale. Mais curieusement, en regardant la vidéo, il se rend compte qu'il a monopolisé la parole au détriment des étudiants. Le professeur a soulevé aussi un autre problème qui est celui lié de l'hétérogénéité de la classe. Souvent, ce sont les mêmes personnes qui parlent et les autres qui se taisent et suivent en silence.

D'autres exemples du même cas :

Nous nous rendons compte que le P1 recourt au portugais dans l'activité pour expliquer ou éclaircir certains points qui posent des problèmes de compréhension aux étudiants.

En effet, les langues proches ou qui ont une proximité linguistique facilitent le passage d'une langue à l'autre, tel est le cas du portugais au français. Elle peut favoriser l'apprentissage de l'une à partir de l'autre et voir même la compréhension mutuelle qui implique peu d'efforts préalables. La proximité peut favoriser aussi les transferts linguistiques d'une langue à l'autre. Par contre, la distance linguistique peut nuire à l'apprentissage et à la compréhension mutuelle des langues.

La langue maternelle peut être utilisée pour débloquer des situations d'intercompréhension lors d'une activité et aussi peut servir d'auxiliaire précieux dans l'activité de classe.

La méthode communicative recommande dans le cadre de la facilitation de la compréhension en cas de blocage le recours à la langue maternelle.

Selon V. Castellotti (2001 b) :

« Si, comme je l'ai déjà noté, les changements de langue effectifs jalonnent très régulièrement le déroulement des cours de langue étrangère, leur présence obéit à une grande diversité, d'une classe à l'autre. Ainsi, dans certaines, la communication fonctionne quasi exclusivement en langue cible alors que, dans d'autres, l'usage de la langue première ou langue de référence sera très largement toléré, et même dans certains cas encouragés ; certains enseignants se refusent systématiquement à recourir eux-mêmes à la L1 de leurs élèves tandis que d'autres en usent (et en abusant...). » (p.19).

Mais il serait préférable de motiver les étudiants à parler en français même avec des fautes.

Exemple (95) :

- Et1 : le mot puzzle + **paz**
P1 : non + non + **a palavra** + puzzle + **o que significa a palavra puzzle** +
+c'est un jeu + **um jogo** + **quebra cabeça** + casse-tête + donc + puzzle
(L18-22, EO&E, annexe 8 P1).

Le professeur a commencé par poser la question de la signification du mot « puzzle ». Voyant qu'une seule personne a essayé de répondre et que les autres se taisaient, P1 a préféré donner la réponse. Or il aurait pu commencer par exemple par dessiner le puzzle. Peut-être cette image aurait pu aider les étudiants au lieu de leur donner la réponse. Le mot « puzzle » se prononce de trois façons différentes ; choses auxquelles le professeur n'a pas fait attention.

Exemple (96) :

- P1 : un Argentin + (...) + il mange de la paella + paella + c'est une spécialité espagnole c'est un plat espagnol + paella é **um prato** espagnol + de la pizza + vous connaissez non +
Les uns : si +
Les autres : oui +
P1 : et le sushi + sushi est un plat de Chinois (sic) + à base de poisson + hein + de poisson cru + **peixe cru** ok + il y a du couscous + oh + à base de semoule + **tipo funje feito** + **não é** + **feito de farinha ok** + comme ça se mange **em África do norte** (sic) + au Maroc + il mange +
(L 39-49, annexe 8 P1)

Il se fait que P1 recourt plus au portugais pour se faire comprendre au lieu d'utiliser le français. L'utilisation du portugais ne se fait que pour faciliter la compréhension ou en cas de nécessité. Or, P1 parle lui-même en portugais. Il nous semble que cette attitude ne favorise pas la communication. « *L'enseignant a pour rôle la facilitation de la communication au sein du groupe* », nous dit E. Bérard (1999, p.101) et non de parler à la place des étudiants. Le recours à la langue maternelle peut être un atout dans un milieu académique comme il peut aussi être un handicap, un blocage, ou encore un frein à l'acquisition d'une langue étrangère.

Pendant les échanges de classe, nous nous sommes rendu compte que les étudiants parlent souvent entre eux ou discutent en portugais au lieu de le faire en français même avec des fautes, car la communication implique nécessairement « les erreurs » pour apprendre.

Exemples (97) :

- Tous : **sim entendemos** (L105 annexe8, P1s1)
Tous : **não** + (discussion entre étudiants en portugais) + (les uns + une heure et les autres une heure demie) + (L190-191 annexe 8, P1s1)
Certains : **uma hora e meio** (L211 annexe 8, P1s1)

L'enseignant aurait pu les stimuler à parler en français entre eux, car c'est en classe qu'ils ont cette possibilité. Retenons que le milieu n'est pas si favorable comme nous le confirment les résultats de l'enquête exploratoire avec 40 % d'étudiants de la FLUAN.

Exemple (98) :

- P1 : c'est l'Italien + donc + c'est l'Italien qui arrive à une heure + c'est bon + enfin + **só falta uma hora para o japonese** +
Tous : **japonese** + (L269 271 annexe 8, P1 s1)

À travers l'exemple 98, le professeur donne des précisions en portugais sans nécessité. C'est seulement lorsque les apprenants ne comprennent pas et après que l'enseignant ait épuisé ses stratégies (recourir à un des apprenants pour répondre, utiliser les mimiques, des gestes...) qu'il pourra recourir à la langue maternelle.

Exemple (99) :

- P1 : comprenez à midi///
Tous : **meio dia** +
P1 : à midi et demi +
Tous : **meio dia e meio** +
P1 : à une heure +
Tous : **uma hora** +
P1 : et à une heure et demie +
Tous : **uma hora e meio** + (L65-72 annexe 8, P1s1).

Cet exemple nous montre comment le professeur pose des questions en français pour s'attendre à des réponses en portugais. En fait, en classe de FLE, la langue maternelle est utilisée selon l'approche communicative qu'en cas de blocage ou difficulté. Or les étudiants ne semblent pas être en difficulté et surtout grâce à leur hétérogénéité, ils parviennent souvent à s'en sortir.

À partir des exemples supra, nous nous sommes posé quelques questions : comment les étudiants peuvent-ils parler en français entre eux alors que le professeur lui-même leur parle en portugais ? Comment peut-on répondre à une question en portugais pour une réponse en langue française ?

Selon la méthode communicative en classe du FLE, le recours à la langue maternelle peut être utilisé en cas de blocage ou d'incompréhension de la part des apprenants. Mais pour le cas de P1, il traduit le texte de lui-même sans impliquer les étudiants. Normalement, ce sont les étudiants qui devraient traduire et lui ne pourrait intervenir qu'en cas de nécessité.

Exemple (100) :

- P1 : ok + (il met un autre exercice d'application au tableau + après lit et et interprète en portugais) + ils... à Paris pour le salon prêt-à-porter + **salão** de pronto a vestir + **aqui vocês escolhem o verbo + qual é verbo + que combinam com toda frase** + ok + je ++ à Paris avec des amis allemands (relit) + **em Paris com amigos Alemães** et nous+ **nos...** des places + **lugares** + pour aller à l'*opéra* **para ir no ópera**+ ok vous... les catalogues +... **aos catálogos** + (L350-355, annexe10, P1s2).

Cet exemple nous montre la manière de procéder du P1 qui ne permet pas aux étudiants de se découvrir ou de chercher à découvrir-

P3 recourt au portugais pour expliquer un mot difficile, inconnu des étudiants

Exemple (101)

P3 : **encantado** + ok +
moi + j'habite à Jumbo (il écrit cela au tableau) + (lit à haute voix) à
Jumbo+ ok bon + je ne sais pas si vous pouvez le faire maintenant + où
la semaine prochaine + **não sei se pudessemos fazer isso hoje** +
acrescentar esse dados ok + **não fui eu que introduzi isso** + celui qui
a introduit c'est (L290-294, annexe14, P3s2).

Le professeur explique en portugais, il utilise aussi des mots les plus utilisés dans les deux langues afin d'enrichir tant soit peu le vocabulaire des étudiants.

Exemple (102) :

P3 : **continua+continua repetir** ++ on y va ici +++ vous avez deux minutes
+ nous allons préparer la première partie + **depois vamos** + hein + la
première partie + au prochain tour va introduire la dernière partie +
na proxima fez vamos introduzir a ultima preocupação +
(L342-346, annexe14, P3s2).

Ces exemples démontrent la place importante du portugais dans les pratiques du professeur. Non seulement il est utilisé pour expliquer de mots difficiles, mais il est inséré dans le FLE à tel point qu'on se demande s'il s'agit d'un cours de FLE ou de portugais.

Pour P3, recourir à la langue maternelle implique un problème lié à la méthodologie. L'utilisation de la langue maternelle n'est pas mauvaise en soi, mais nécessite une certaine connaissance des objectifs de l'oral et de l'écrit. Le but de l'oral est la communication, la langue maternelle peut être utilisée comme auxiliaire de la langue étrangère et selon les circonstances ou la réalité du terrain.

Exemple (103) :

Ch : les enseignants recourent plus au portugais dans leurs cours de FLE quel
jugement portez-vous là-dessus +
P3 : je pense qu'il est question des **méthodes** + il ne s'agit pas de faire un
français portugais +, mais recourir au portugais si les étudiants sont
bloqués + mauvaise maîtrise de la **méthode du FLE** sur les objectifs de
l'oral et l'écrit + savoir lire et écrire + savoir **communiquer** à l'écrit et
à l'oral + (L35-40 annexe21).

Pour P3, le recours à la langue maternelle doit se faire seulement en cas de difficulté de compréhension ou de blocage des étudiants. Mais pour les professeurs qui recourent à la langue maternelle à tout moment ils ignorent la méthode du FLE qui porte sur les objectifs de l'oral et de l'écrit.

Le professeur (P4) recourt au portugais dans le cadre de la nécessité, car les étudiants sont bloqués. Et il les aide seulement à trouver le synonyme du mot en portugais.

Exemple (104) :

P4 : elle travaille dans cette compagnie + quel est l'adjectif pour la qualifier
+ + comment est-ce qu'on dit en portugais +
La salle : ah + **aeromosa**

P4 : ok + **aeromosa** + et en français comment est-ce qu'on va le dire + c'est une hôtesse + de l'air + hôtesse de l'air +(L103-107, annexe16, P4s1)

Exemple (105) :

P4 : non + douane c'est quoi + a + a

Et13 : **alfândiga** +

P4 : **alfândiga** + ok + donc voilà ils sont à la douane + ok maintenant regardez bien (L371-373, annexe15, P4s1).

P4 donne son avis en ce qui concerne l'emploi de la langue maternelle en ces termes :

Exemple (106) :

P4 : on peut **recourir au portugais** pour essayer de **débloquer** une difficulté **des** étudiants +, mais le faire d'une manière régulière + non +

Ch : sur les objectifs de l'oral et l'écrit + P4 s'exprime en ces termes +

P4 : tout justement pour les deux + connaître **lire** (oral) sans **parler** c'est difficile l'exemple de l'informatique +l'étudiant sait utiliser la machine + mais sans **la langue** + l'oral et l'écrit se complète et sont nécessaires du point de vue de l'objet
(L41-46, annexe 22, entretien P4s1&P4s2).

Pour P4, la langue maternelle en classe du FLE sert à débloquent une situation difficile dans le cadre de la communication.

Exemple (107) :

P4 : l'objectif d'une manière générale est le niveau B1 + à la langue maternelle est nécessaire pour communiquer, mais le français est important avoir du travail

Ch : vu que les étudiants ont une langue maternelle +quels doivent être les besoins en apprentissage de la langue d'une part et d'autres ces besoins sont-ils réellement pris en compte dans la formulation des programmes du français +

P4 : le **contenu** est insuffisant + il y a **plusieurs** cours qui leur permettent

Ch : quant aux difficultés à l'oral et à l'écrit qu'en lecture chez les apprenants apprenants + quelles solutions préconisez-vous +

P4 : de toutes les façons en langue je rencontre souvent les **difficultés** des étudiants + les **fautes** + je compte le nombre afin que l'étudiant revoie ses fautes en recourant au + livre + méthode actionnelle+ aider l'étudiant à se débrouiller + à l'oral + répétition des mots (en les corrigeant calmement) par répétition

Ch : le milieu représente-t-il une barrière pour l'apprentissage du français +

P4 : bon + en ce moment + nous sommes nombreux + il n'est pas + + en soi Il y a des centres de Formation + l'alliance française +++
(L63-77annexe 22, P4).

L'entretien nous a permis de soulever quelques problèmes liés à l'enseignement : la communication qui est l'objectif, et travailler dans le futur, l'insuffisance de contenu, la façon de corriger les fautes des étudiants et le milieu qui ne favorise pas la communication.

Les différents problèmes que soulèvent P4 semblent compatibles avec notre problématique et question de recherche qui portent sur la difficulté des enseignants pour enseigner le FLE et la difficulté des étudiants à communiquer en français.

2.3.1. L'interférence du portugais

Les étudiants ont tendance à lire la date de la même façon qu'en portugais.

Exemple (108) :

– sexta-feira 29 « **de** » setembro de 2015⁸⁹

Et1 : vendredi 29 de + (l'étudiante passe devant et commence à écrire et de retourne pour demander à son ami de classe avec « s ») +

P1 : non + madame (sourire) + écrivez la date + écrivez le mois + non madame écrivez le 29 en nombre + **numero** + ce n'est que le mois que vous écrivez en lettre + (L4-8, annexe 8, P1s1).

Le mot numéro (français) est proche de **numero** (portugais) par le fait que les deux s'écrivent de la même manière, seule la prononciation change.

Numéro au lieu de numéro : la différence se trouve au niveau des accents. En portugais l'accent se trouve sur la première voyelle « **ú** » tandis que pour le français, l'accent se trouve sur la deuxième voyelle « **é** ».

Cet exemple montre comment certains étudiants éprouvent des difficultés pour prononcer quelques mots français.

Exemple (109) :

Et10 : de la **bire** (sic)

Et11 : de la **bière** + (corrige la réponse de l'autre) +

P1 : de la **bière** + (L159-161, annexe 8, P1s1)

Exemple (110)

Et19 : de la **bire** (sic) +

Et20 : de la **bière** + (corrigeant la réponse de l'autre) (L236-237, annexe 8, P1s1).

Dans les deux exemples ci-dessus, nous avons le cas de deux étudiants (Et10 et Et19) qui commettent la même faute de prononciation. Au lieu de dire bière, ils disent bire. Or, la bière se dit **cerveja** en portugais. Alors, comment expliquer la transformation de bière en bire ? Peut-être cela est dû au portugais « familier » appelé **calão en portugais** où l'on dit « **bira, bire** » pour désigner la bière. Rappelons que le langage de la rue est souvent présent dans le milieu étudiant et se transporte vers les salles de classe.

Cette manière de prononciation se répand de plus en plus dans la capitale du pays et surtout dans le milieu des jeunes.

Comme l'écrivent J.P. Cuq et I. Gruca (2002) :

« Qu'une des principales difficultés, dans l'accès au sens de l'oral, pour un apprenant débutant réside dans la découverte de la signification, à travers une suite de sons. Identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des

⁸⁹Cet exemple de la date en portugais a pour but de montrer le rapprochement avec la date en français qui crée souvent un problème de confusion chez les étudiants.

unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère », (p.154-155).

Nous dirons que le système phonologique influence d'une manière ou d'une autre l'apprentissage de la langue étrangère de l'apprenant.

Dans la deuxième leçon, les étudiants du P1 éprouvent des problèmes de compréhension que nous pouvons lier à la compréhension des consignes (tâche), ou d'un mauvais décodage des attentes de l'enseignant.

Exemple (111) :

P1 : [...] mademoiselle + tu as quel âge +
Et3 : j'ai (prononcé en portugais **ai**) hum+ j'ai quel âge +
vinte e nove por aqui
P1 : tu as 29 ans + ++ on dit ceci + tu as quel âge + (L7-11 annexe 10, P1s2).

L'étudiante semble n'avoir pas bien compris. Elle a d'abord repris la question pour enfin répondre en portugais. Une fois de plus la proximité du portugais au français lui a permis de se retrouver. Les personnes qui parlent les langues d'origines communes telles les langues romanes peuvent s'entendre facilement ; c'est le cas de la méthode Eurom 4 qui a essayé de montrer qu'un locuteur de L1 portugaise débutant en français ou autres langues romanes possède un certain nombre de clés d'entrée dans la langue sans que l'enseignement particulier lui soit proposé A. Valli, (1999).

Selon les auteurs du « Portfolio européen des langues », l'apprentissage d'une langue vise des capacités plus larges. À cet effet, la traduction se situe parmi d'autres productions à l'intérieur de la production écrite et orale.

« La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées qui peuvent relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacune de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit ». (Conseil de l'Europe 2001, p. 25).

Le professeur semble traduire mot à mot ce qui crée l'entorse au sens. La traduction doit être littéraire et non littérale.

Exemple (112) :

P2 : non + non + non
Les uns : **ele ama** +
Les autres: **ele gosta muito falar espanhol**
P2 : **o tal vincent + tem vingt e quatre ano** + ele ama mais ski
Et15 : **esquiar** (corrige le professeur)
P2 : **ele ama muito + fala muito espanhol + não é**
Et10: **gosta** (corrige le professeur)
P2 : **gosta mais** + il aime beaucoup + **gosta mais + gosta mais**

Et10 : **sim** (rire des les étudiants)
(L, 260-268, annexe12, P2s2).

Le recours à la traduction est important au cas où les étudiants éprouvent des difficultés dans la compréhension, mais pas s'ils comprennent. Cet exemple quand bien même en portugais nous fait voir la mauvaise traduction du P2. Il y a eu même deux étudiants (Et15 et Et10) qui ont corrigé. Normalement le verbe « **amar** » qui veut dire « aimer » ne s'accompagne pas de l'adjectif « **muito** » qui veut dire « trop » ou « beaucoup », mais se traduit plutôt par « **gostar** » tout simplement ou encore par « **gostar mais** ».

Exemple (113) :

P2 semble faire de la confusion entre :

– **um número**/un numéral (numéraux)/un numéro (L54, annexe12, P2s2)

Cet exemple nous montre que P2 semble avoir des problèmes d'accord du genre et nombre. À deux reprises P2 a utilisé « un numéraux » à la place d'un numéral. Peut-être a-t-elle aussi confondu « numéraux » et **número**. Les deux mots se prononcent presque de la même manière, mais s'écrivent différemment. Il s'agit d'une confusion due à la langue maternelle (le portugais). Mais nous avons aussi le mot « numéro » en français qui se prononce de la même manière que « numéraux » des adjectifs. C'est possible que l'erreur provienne de là.

Cette confusion du P2 se reflète aussi au niveau des étudiants par cet exemple de l'Et10 qui dit » : parce que nombre + **um outro número não esta aqui** (L87, annexe12, P2s2).

Le projet euRom4 et 5 permet l'intercompréhension des langues. Mais il se fait que dans une certaine manière les étudiants utilisent ou transfèrent le mot portugais en français comme le professeur.

Exemples (114) :

- Et22 : le professeur des sciences physiques **leccione** le mardi de 13 h à (...)
(L179, annexe 13, P3s1).
- Et25 : le vendredi le professeur de mathématique les après-midi est libre de 13 h
à 14 h + de 17 h à 18 h + cependant il **leccione** cours de 14 h à (...)
(L207-208, annexe13, P3s1).

Ces différentes phrases montrent l'utilisation du mot « leccione » qui est une forme portugaise et espagnole qui veut dire « enseigner ». Et comme les étudiants parlent plus portugais, ils ont inséré ce mot dans le lexique français. Même certains professeurs se trompent aussi dans l'utilisation de ce mot. P3 aurait pu profiter de cette erreur pour corriger les étudiants. Mais il a laissé continuer. À titre de rappel, il s'agit d'une erreur issue de la proximité des deux langues à savoir le français et le portugais.

Dans l'exemple qui suit (ex. 114), le professeur s'était rendu compte que pendant le dialogue entre étudiants l'intonation était portugaise, mais n'est pas intervenu tout de suite. C'est avant l'exercice libre devant le tableau qu'il leur rappelle ce qu'il faut éviter.

Exemple (115) :

P3 : alors + on y va + faire attention + le rythme + l'intonation + **aonde tem colocar o ponto de interrogação + os gestos** +hein + ok +(deux étudiants passent devant pour présenter leur dialogue) ++ bon + silence +comme vous voyez les collègues + (L194-198, annexe14, P3s2).

Retenons que, pour E. Bérard (1991) «*l'approche communicative accorde une place importante aux productions des apprenants dans le sens où elle essaye de favoriser ces productions : donner à l'apprenant des occasions multiples et variées de produire dans la langue étrangère, l'aider à surmonter ses blocages, ne pas le corriger systématiquement...* » (p.44).

Nous remarquons à travers l'exemple ci-dessous que les étudiants manifestent à un certain moment une volonté non seulement d'apprendre, mais de pousser encore loin leur connaissance du français par des mots qui sont fréquents dans le lexique du portugais.

Exemple (116) :

Et10 : **profesor é até ja +**
P3 : et à bientôt +
Et10 : (répète) et à bientôt + (elle passe devant) (L210-212, annexe 14, P3s2).

L'Et10 a voulu recourir au transfert du portugais pour enrichir son vocabulaire français pour ce qui est des mots les plus utilisés.

2.3.2. Comparaison autoconfrontation P0 et P1s1 & P1s2

Les autoconfrontations du P0 et P1s1&P1s2 montrent la manière dont chacun d'eux conçoit l'enseignement du FLE. Mais le facteur ancienneté influence la prestation. P0 a quatre ans d'ancienneté, P1 a sept ans d'ancienneté et P2 a seulement une année d'ancienneté. C'est compréhensible que P1 ait plus des difficultés que les deux autres qui ont plus de quatre ans, qui ont suivi des stages de formation et ont une maîtrise (Master 2). Pour P0, trois problèmes majeurs se posent : la base des étudiants, le niveau hétérogène des étudiants et l'implication des professeurs. Pour le premier problème, la solution peut être pensée au niveau du ministère de tutelle, mais pour le second cas, il crée un grand déséquilibre dans l'apprentissage et le troisième problème est celui qui préconise l'implication des enseignants dans la recherche des solutions ou des voies et moyens pour récupérer le niveau des étudiants.

2.3.3. Comparaison autoconfrontations P1s1 & P1s2 et P2s1 & P2s2

Les autoconfrontations du P1 et du P2 ont démontré leur volonté de faire mieux dans l'avenir et souhaitent pouvoir réfléchir sur leurs pratiques. La communication pose encore problème : la traduction des mots isolés, la monopolisation de la parole sont bien quelques remarques qui reviennent chez les deux enseignants.

En fait, le recours au portugais par les deux professeurs ne veut pas dire forcément le retour aux principes de la méthodologie traditionnelle ; bien qu'actuellement, certaines méthodologies n'acceptent pas le recours à la langue maternelle vu que l'acquisition des

habitudes langagières dans cette langue influe directement sur l'acquisition de la langue étrangère, mais le recours à la langue maternelle facilite la compréhension dans le cadre de difficulté d'interpréter un message.

2.3.4. Comparaison des séances du P3s1&P3s2 et P4s1&P4s2

Les deux séances du P3 et P4 ont toutes été abordables dans ce sens, qu'ils ne recouraient pas assez au portugais, ils corrigeaient les erreurs au moment opportun, et utilisaient la répétition comme mode de travail. Les deux professeurs ont fait montre d'un professionnalisme durant leur séance malgré quelques erreurs dans leur expression justifiant ainsi leur formation (maîtrise ou Master2, des stages suivis et une ancienneté de plus de 10 ans. Pour ce qui est de l'atmosphère en classe, P3 était plus tolérant (accepter la prise de parole sans autorisation) tandis que P4 était un peu strict (n'acceptait pas la prise de la parole sans autorisation).

2.3.5. Comparaison entretien du P3s1&P3s2 et P4s1&P4s2

Parlant des points communs, nous dirons que pour eux, le FLE dépend plus de l'institution (l'université) à travers le département qui travaille ensemble avec les professeurs sur la base du CECRL comme document de base ; le support matériel est l'un des problèmes qui se pose dans cette institution. Le contenu est aussi insuffisant selon les deux professeurs.

Leurs manières de corriger les fautes sont presque les mêmes : compter les nombres des fautes à partir du travail des étudiants, faire répéter les mots.

L'utilisation de la langue maternelle a pour but de débloquent une situation difficile, mais pas d'une manière fréquente et l'objectif du FLE en classe des langues n'est autre que la communication. À cet effet, le niveau à atteindre dépend de l'option des étudiants. Pour ceux qui ont le français comme langue d'enseignement (Lmod option français) à la fin de la première année l'étudiant doit avoir le niveau B1 vers B2 et à la fin du cursus il doit avoir le niveau C1 ou C2, car il est appelé à devenir enseignant de français au secondaire. Et pour ceux qui ont le français comme matière scolaire, c'est le niveau A2 vers B1 qui est exigé.

Quant aux points qui divergent pour le P3 un problème qui se pose est celui d'équilibre en ce qui concerne l'organisation du temps et le programme qui est insuffisant. Et pour P4 le contenu est insuffisant et il y a des disciplines qui permettent aux étudiants de passer de classe même s'ils ont échoué en français. Cette situation fragilise le professeur.

2.3.6 Analyse du discours du chef de département FLUAN [annexe23]

2.3.6.1. Problème linguistique

Sur le plan linguistique, le chef de département de français de la FLUAN reconnaît que le but de la langue est la communication, mais la réalité est tout à fait contraire. Les apprenants ne parlent pas en français. Il va jusqu'à citer les étudiants qui font de l'anglais. C'est pour dire que la situation est générale.

Exemple (117) :

Chef. dép : non + je ne suis pas tout à fait satisfait + parce que nos étudiants **ne parlent pas** + je pense aussi + que c'est les méthodes que nous utilisons qui ne sont pas adéquates + d'où la nécessité de revoir la méthodologie + s'arranger pour permettre à nos étudiants de parler + ce n'est pas seulement **pour le français même l'anglais** les étudiants ne parlent pas (L53-57, annexe 23 entretiens, chef. dép).

Pour le chef de département, l'une des raisons pour lesquelles les étudiants ne parlent pas le français serait liée aux méthodes utilisées qui ne sont pas adaptées à la réalité.

2.3. 6.2. *Le recours au portugais*

Parlant du recours au portugais le chef de département pense que ce n'est pas une bonne chose. Mais l'enseignant doit maîtriser la langue de l'enseignement pour être mieux armé.

Exemple (118) :

Chef. dép : c'est **mauvais**+, mais je tiens qu'à ce que l'enseignant doit maîtriser la langue de l'enseignement + donc cela ne veut pas dire qu'il faut *** traduire serait le dernier **recours** + traduire d'abord par les images et après pas paroles +, mais faire le cours + il faut le savoir de **la langue sert d'appui** + (L76-79, annexe 23, entretien chef dép.).

Cet exemple nous apporte un élément de plus dans les pratiques langagières. Pour lui, les images peuvent remplacer la traduction dans un premier temps et c'est seulement lorsque les étudiants n'ont pas compris que le professeur pourra recourir à la traduction.

2.3.6.3. *Le niveau des étudiants*

Pour le chef de département de la FLUAN, le niveau des étudiants est bas. Et voilà ce qu'il dit à ce propos.

Exemple (119) :

Chef. dép : je dirai que le niveau de nos apprenants il **est bas** + nous avons des apprenants qui arrivent pour s'inscrire dans les spécialités comme le français **sans niveau** c'est-à-dire rien de français +, mais nous avons quelques étudiants qui n'ont pas *** viennent de l'Alliance française + de l'IMNE et un bon nombre de deux Congo + (L93-97 annexe23, entretien chef dép).

Il est à retenir que la sélection des étudiants à l'entrée concerne l'université en général (FLUAN) avec toutes ses facultés. Et les examens ne sont qu'à l'écrit et pas à l'oral. L'examen dépend des facultés et il est presque le même. Certaines matières qui sont à l'examen d'entrée ne se retrouvent aucunement dans le programme tel le cas des mathématiques. Retenons que les programmes que nous avons sont hérités du programme du Portugal et ne répondent pas du tout aux réalités de la société angolaise.

2.3.6.4. *Les difficultés majeures rencontrées*

Selon l'expérience, les difficultés sont nombreuses et sont de plusieurs ordres : matériel, social, et autres. Voici un exemple de la manière dont s'explique le chef de département :

Exemple (120) :

Chef. dép pas de programme pour le français + les étudiants ont des **difficultés de trouver de manuels de base + le niveau de classe hétérogène + l'âge** aussi + 23 ans + 40 ans + 50 ans + dans une même classe + le nombre + plus 50 à 60 + faire participer plusieurs personnes + 60 il faut au moins des + heures + semaines + et le problème lié au moyen + **laboratoire** + appareils pour l'écoute + **vidéo projecteurs** + les livres + si vous ne sortiez pas pour la France + c'est difficile d'avoir quelque chose (L85-90 annexe23, entretien chef dép.).

En fonction de toutes les réponses, nous dirons que le problème se pose à différents niveaux et le plus épineux semble être celui lié au manque de matériel de travail.

2.3.7. Analyse du discours du chef de répartition de l'ISCED [annexe, 24]

2.3. 7.1. *L'emploi de la langue maternelle*

Pour le chef de répartition, le vrai problème ne réside pas dans le fait d'utiliser la langue maternelle dans la classe des langues, mais plutôt, la façon dont elle est utilisée et le pourquoi de son utilisation. C'est cette prise de conscience qui est importante.

Exemple (121) :

Ch : des enseignants ont dit recourir constamment au portugais pendant leurs activités + quel jugement portez-vous sur une telle démarche +

Chef de Rép : recours + **normal** + le plus important + c'est **comment le faire** et **pourquoi le faire** ++ le faire d'une **façon réfléchie** + pourquoi (L73-76, annexe 24, entretien chef de rép.).

2.3.7. 2. *Les difficultés rencontrées*

Les difficultés rencontrées sont nombreuses : manque des matériels, l'effectif pléthorique des étudiants par salle, etc.

Exemple (122) :

Chef de Rép : eh bien + le grand problème en Angola c'est **la bibliothèque** + parce qu'il faut savoir que + la pratique est différente + nous avons **des classes qui sont remplies** à partir de 1 à 60 + 80 + 100 étudiants + même + **l'évaluation devient difficile** + sensibiliser les professeurs plusieurs semaines +essayer de faire quelque chose ++ le professeur est contraint de travailler avec un manuel + manuel (rarissime) seulement à l'alliance française on peut consulter, mais ne pas payer (acheter) + (L18, annexe 24, entretien chef rép.).

Le chef de répartition soulève l'un des problèmes épineux qui est celui du manque de bibliothèque fournie. Cette situation a beaucoup de conséquences sur le plan de l'enseignement, car chaque enseignant doit chercher comment et où avoir les livres qu'il lui faut pour son enseignement.

2.3.7.3. Les objectifs linguistiques et culturels de l'apprentissage

Parlant des objectifs linguistiques et culturels qui peuvent se résumer en composante sociolinguistique, le chef de Répartition met l'accent sur la connaissance de la culture française, mais il a omis le contexte de son utilisation. Il est vrai qu'une langue véhicule sa propre culture, mais nous ne pouvons pas mettre de côté le contexte dans lequel elle est parlée, étudiée.

Et tout cela ne peut servir qu'à l'enrichissement de la langue. Car lorsqu'une langue cesse d'être parlée, elle perd son vocabulaire et petit à petit meurt, mais par contre, celle qui est parlée dans plusieurs milieux, acquiert un nouveau vocabulaire, évolue en tenant compte des plusieurs circonstances.

Exemple (123) :

- Ch :** selon vous + quels sont les objectifs (linguistiques et culturels) de l'apprentissage de la langue +
- Chef de Rép :** bon + les objectifs linguistiques culturels que ça soit pragmatique + ces objectifs sont comme à **la formation de la compétence langagière** + **consistante** + **acceptable** + objectifs varient + reconnaître la culture francophone d'une façon générale + le plus d'une façon qu'il sache s'exprimer tenir un discours + (L107-112, annexe 24, entretien chef. rép).

En fait, les objectifs selon le Chef de département sont les suivants : la compétence langagière ainsi que la valorisation de la culture francophone.

2.3.7.4. Le niveau étudiant

Le niveau des étudiants de l'ISCED est acceptable, car il y a une sélection/examen qui sélectionne les candidats selon leurs capacités : nous avons le niveau A2 pour ceux qui vont faire le français de spécialité et A1 pour ceux de l'option.

Exemple (124) :

- Chef de Rép :** eh bien + d'une façon **acceptable** par rapport au profil d'entrée (spécialité+ nous acceptons les étudiants avec le niveau A2 [sortir avec le niveau B2] + ceux de l'option + ceux qui n'ont jamais fait le français et ceux qui ont le niveau A1 [passe] + le niveau est **bon** + [L94-97annexe24, entretien chef rép].

Nous dirons que l'ISCED pose des conditions dès les inscriptions des étudiants pour les différents cursus. Les examens ne sont pas seulement écrits, mais aussi oraux, permettant ainsi d'améliorer la sélection.

2.3.8. Comparaison de l'analyse du discours de l'entretien du chef de département de la FLUAN et celui du chef de répartition de l'ISCED

En comparant l'analyse de l'entretien du chef de département de la FLUAN et celle du chef de répartition de l'ISCED, nous dirons qu'ils abondent dans le même sens en ce qui concerne l'utilisation de la langue maternelle, le problème du manque de matériel et une bibliothèque peu fournie.

Pour les deux responsables, en ce qui concerne le département, ce sont essentiellement les professeurs qui restent les maîtres du jeu : maîtres d'accepter ou non la présence de la langue première, maîtres de l'utiliser ou non eux-mêmes pour certains usages, maîtres de lui conférer un rôle plus au moins important dans l'apprentissage.

N'oublions pas aussi que la nature des activités menées dans la classe semble avoir des conséquences importantes sur le volume, la nature et la forme des recours à la langue maternelle.

Mais leurs points de vue divergent pour ce qui est des étudiants. L'un [chef dép. FLUAN] pense que le niveau est bas et l'autre, acceptable [chef de rép. ISCED]. Selon l'avis de deux responsables, le problème concerne plus le niveau des études des professeurs ainsi que leur expérience.

En somme, les deux institutions ne présentent pas les problèmes sur le plan de l'enseignement, du programme et des objectifs. L'une s'occupe de la formation des enseignants et l'autre s'occupe de la formation des chercheurs.

Synthèse du chapitre 2

L'apprentissage d'une langue étrangère n'est toujours pas facile comme l'on peut penser, car il est étroitement lié à la notion de l'erreur. Tout au long de notre analyse, nous avons constaté que beaucoup d'erreurs étaient commises de part et d'autre.

Le français est une langue difficile tant pour les uns que pour les autres et le portugais interfère avec le français durant les différentes leçons. En fait, les professeurs et les étudiants se servent du portugais pour s'en sortir en utilisant par exemple la stratégie de traduction, des emprunts et autres.

La manière de traiter les erreurs dépend d'un professeur à l'autre. Certains recourent à l'autocorrection, à la correction par les pairs, à la répétition, d'autres laissent tout simplement passer pour ne pas briser le rythme de l'étudiant. Faisant partie intégrante de l'apprentissage, l'erreur peut être considérée comme un élément incontournable, un outil qui apporte de l'aide à l'enseignant et lui permet de faire progresser le FLE.

Sur l'enseignement du français en Angola, nous dirons que nous avons abordé l'analyse linguistique de l'enseignement du français dans deux universités de la capitale angolaise, et nous nous sommes rendu compte à travers des pratiques langagières, des autoconfrontations et

des entretiens, que les professeurs comme les étudiants commettent beaucoup d'erreurs qui touchent tous les domaines : phonologie, morphologie, syntaxe, lexique et orthographe.

Ainsi, nous avons constaté que le CECRL semble être négligé ou mieux n'est pas mis en pratique malgré sa connaissance, et que le programme n'est pas homogène.

Quant aux étudiants, ils semblent avoir des problèmes liés aux connaissances de base de la langue française. La prononciation de certains mots pose problème, et pour cela ils recourent au portugais pour s'en sortir. Des classes hétérogènes et le manque d'une bibliothèque assez fournie posent des problèmes pour le travail du professeur.

En fonction des différents cas relevés, les enseignants semblent reconnaître leurs limites et ont même proposé de suivre la formation continue et de commencer le FLE dans les classes précédentes pour aider les étudiants.

Chapitre 3. L'analyse des interactions didactiques et analyse qualitative et quantitative

Dans ce chapitre, nous présenterons dans un premier temps la grille d'analyse des interactions didactiques qui est constituée de 9 critères et vingt-deux modalités. Notre grille a pour objectif d'appréhender les éléments essentiels à la maîtrise du FLE par les enseignants ainsi que les étudiants. Et en deuxième temps, nous présenterons notre analyse qualitative et quantitative.

3.1. L'analyse des interactions didactiques

3.1.1. Les critères d'observation de l'analyse

Notre grille d'analyse comprend 9 critères d'observations qui essaient de répondre aux questions suivantes :

- 1) À quels types de discours l'enseignant recourt-il pour débiter ou finir son enseignement ?
- 2) De quelle manière l'enseignant accompagne-t-il l'étudiant en difficulté (linguistique) ?
- 3) Comment l'enseignant gère-t-il l'avancée des savoirs ?
- 4) Comment l'enseignant gère-t-il l'évolution des compétences langagières (linguistiques) des apprenants ?
- 5) Comment est-ce que les choix didactiques structurent-ils les apprentissages ?
- 6) De quelle façon le professeur organise-t-il son activité pour faire passer le message ?
- 7) Quelles postures professionnelles adoptent les enseignants ?
- 8) Quelles sont les postures adoptées par les étudiants ?
- 9) Comment l'enseignant procède-t-il pour faire avancer la leçon ?

Après ces questions s'en suivront quelques réponses liées à nos questions de recherche :

Dans quelle mesure les difficultés langagières des étudiants seraient-elles en lien avec les difficultés des enseignants peu formés à enseigner une langue étrangère ?

- Qui enseigne ?
- Comment enseigne-t-il ?
- Quelle est sa formation ?
- À qui enseigne-t-il ?
- Quel programme utilise-t-il ?

Deux types de données constituent notre analyse du corpus :

- les données quantitatives qui vont permettre de comparer l'ensemble de séances du FLE dans les deux universités ;

– Les données qualitatives qui serviront la comparaison de séances dans leur spécificité à partir du générique pour permettre aux étudiants de mieux s'approprier le FLE.

La grille qui fait l'objet de notre recherche vise à déterminer les difficultés de plusieurs ordres qui se dessinent devant le professeur tout comme devant l'étudiant durant l'activité. Certaines erreurs des professeurs pourront nous aider à proposer des pistes pour l'amélioration du travail. En fait, notre recherche porte sur l'approche comparative qui vise le spécifique et le générique en se basant sur la méthode clinique/expérimentale afin de pouvoir expliquer les différents phénomènes didactiques M.L. Schubauer-Léoni & F. Leutenegger, (2002), par l'analyse de l'étudiant comme instance du système didactique.

Ainsi, notre hypothèse se présente de la manière suivante : la mise en place d'une formation transposée du Cadre européen permet aux enseignants (professeurs de nos deux institutions) d'améliorer leurs compétences et aux étudiants de mieux s'approprier le français langue étrangère.

3.1.2. La grille d'analyse

3.1.1.1. La grille d'analyse

La présente grille est construite à partir du cadre théorique ; trois éléments la composent : l'action conjointe de G. Sensevy & A. Mercier, (2007) ; G. Sensevy, (2011), le triplet de genèse avec Y. Chevallard, 1997 et les 5 préoccupations d'enchâssement de D. Bucheton, 1999 ; D. Bucheton et Y. Soulé, (2009). Mais nous nous sommes également inspirés des travaux de P. Carnus (2017) et de K. Gouaich (2013).

TABLEAU 17 DESCRIPTIONS DE LA GRILLE D'ANALYSE DES ETUDIANTS ET ENSEIGNANTS DU FLE

Action conjointe		Les cinq préoccupations de l'enchâssement	Modalités	Questions
Triplet des genèses	Quadruplet			
		Tissage	– Donner du sens à la situation et au savoir visé	– Qu'a-t-on appris, l'enseignant que cherche-t-il à faire comprendre aux élèves et de quelle manière s'y prend-il ? – Quels types d'activités propose-t-il aux élèves (jeux de rôle, simulations, compréhension écrite).
		Atmosphère	L'éthos Créer Maintenir des espaces dialogiques	– comment l'enseignant organise-t-il : l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus ? – De quelle manière agit cet éthos : sérieuse, ludique, tendue, ennuyeuse, voire inquiétante, etc.
	1/Définir	Savoirs	– Objets de savoir, techniques – La visée de la situation d'enseignement/apprentissage.	Comment l'enseignant gère-t-il la problématique des objets de savoir, des attitudes, du savoir-être, savoir-faire ? – Enseigne-t-on des concepts, des techniques, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des comportements scolaires, sociaux, des pratiques sociales, des formes d'adaptation et d'ajustement aux situations, etc.

Méso génése	2/ Dévoluer	Pilotage	<ul style="list-style-type: none"> - Règles constitutives (consignes), définitoires (stratégiques), - Gérer les contraintes Espace-temps De la situation 	<p>Comment l'enseignant organise-t-il son activité pour mettre les étudiants au travail et les rendre responsables de ce qu'ils ont à faire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestion du temps, du rythme, de l'espace - De quelle façon l'enseignant veille-t-il sur le matériel du travail ? - Quels supports utilise-t-il ?
Topo génése		Pilotage Posture Professeur du	<ul style="list-style-type: none"> - Posture d'accompagnement Posture d'enseignement Posture de lâcher-prise Posture de contrôle Posture de sur-étayage ou de contre-Étayage Posture dite du « magicien » 	<ul style="list-style-type: none"> - Aide ponctuelle individuelle ou collective, ralentit le temps didactique, si besoin maintient une réticence didactique, évite d'évaluer - Formule, structure les savoirs, fait ce que l'élève ne peut faire seul, nomme les techniques - Assigne aux élèves la responsabilité de leur travail, leur laisse une liberté d'expérimentation. - Cadrage d'un pilotage serré de l'avancée des tâches pour faire avancer tout le groupe en synchronie. Gestes d'évaluation ou de feedback constants, gestes de tissage rares, adresse souvent collective, atmosphère relativement tendue - Fait à la place de l'élève si nécessaire pour avancer plus vite - L'attention des élèves est captée par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants. Ni nommé ni construit, le savoir n'est à deviner.
		Posture d'apprentissage des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> Posture scolaire Ludique Première Dogmatique Réflexive Posture de refus 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas d'autorisation à penser - Détournement créativité hors des normes - Dans le faire - Il sait tout - Prise de distance - Refus de faire, d'apprendre
Chrono génése		Le savoir	<ul style="list-style-type: none"> - les avancées ou reculs par rapport au savoir 	<p>Y a-t-il des avancées, des moments de recul ou bien de déviation du savoir ? Par qui : l'enseignant ou bien les élèves ?</p>
Évaluation (Types)	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation formative — Ev 	Différents types d'évaluations	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation formative - Évaluation... - Auto-évaluation 	Travail individuel ou en groupe, devoir à domicile...
	3/Réguler	Étayage	<ul style="list-style-type: none"> - Faire comprendre Faire dire Faire faire - Aider à réaliser la tâche 	<p>Comment l'enseignant procède-t-il pour aider les étudiants ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les différentes tâches auxquelles recourt-il ? - Comment fait-il faire ou dire ? - Quelle aide l'enseignant apporte-t-il à l'apprenant ?
	4/Institutionnaliser		<ul style="list-style-type: none"> - Institutionnalisé quelquefois par une trace écrite..... 	Fixe-t-il le savoir à apprendre ? Sous quelle forme : à l'oral ou à l'écrit ? S'il institutionnalise le savoir à l'écrit, cantonne-t-il

3.1.1.2. Présentation de la grille d'analyse et interprétation

Cinq colonnes composent notre grille d'analyse :

- la première colonne concerne le triplet de genèse que nous allons examiner,
- la deuxième colonne présente les modalités de l'action conjointe qui vont ensemble avec les 5 préoccupations d'enchâssements de D. Bucheton et Y. Soulé.

À chaque critère d'observation correspond une préoccupation,

- la troisième colonne est celle des 5 préoccupations de D. Bucheton et Y. Soulé qui déroulent les différentes déclinaisons associées à chaque modalité,
- la quatrième colonne présente les différentes modalités
- et la cinquième est celle des questions en rapport avec chaque intitulé.

3.1.1.3. Interprétation du tableau

Il est à savoir que l'analyse se fera sur la base de chaque colonne horizontale comprenant chacune 4 cases distinctes : l'action conjointe qui comprend, le triplet de genèse, les 5 préoccupations de l'enchâssement, les modalités ainsi que les questions.

La première colonne horizontale présente l'action conjointe qui se divise en deux colonnes (le triplet de genèse et le quadruplet) et il n'y a rien. Vient ensuite le tissage, qui vise à amener les étudiants à faire des liens entre les tâches, le genre de discours comme critère d'observation, les modalités qui traitent du sens à donner à la situation et au savoir visé et enfin les questions qui peuvent se formuler de cette façon : qu'est-ce qu'on a appris, ce qu'on cherche à comprendre. (Activité des jeux de rôle).

Exemple (1) :

P1 : (choisis quelqu'un) madame + vous connaissez le mot puzzle +
 Et2 : le mot puzzle + **paz**
 P1 : non + non + **a palavra** + puzzle + **o que significa a palavra puzzle** +
 c'est un jeu + **um jogo** + **quebra cabeça**+ casse-tête + donc + puzzle + +
 Et2 : **a palavra** +
 P1 : je vous en prie + vous formez un groupe ceux qui n'a pas de livre +
 (L18-24, annexe 5, P1s1).

Cet exemple montre la façon dont le P1 tisse sa leçon. Il interroge les étudiants ; ceux-ci ne trouvent pas la bonne réponse. Pour éviter une perte de temps, l'enseignant avance en donnant lui-même les explications appropriées.

La deuxième colonne de notre grille d'analyse ne présente rien dans ses deux premières cases. La colonne suivante concerne l'atmosphère. Elle désigne l'espace intersubjectif qui organise les différentes rencontres : intellectuelle, relationnelle, affective et sociale entre des individus confrontés à une situation qui contient des enjeux à gérer en commun D. Bucheton, (2014).

En ce qui concerne les modalités, la grille présente la manière dont agit l'éthos : sérieuse, ludique, tendue, ennuyeuse, voire inquiétante, etc.

Exemple (2) :

- P3 : alors + qu'est-ce qu'on dira + qui a une autre version + (bruit) + suivez + suivez +
Et42 : le professeur de biologie + il est occupé + euh + toute la journée + en commençant par + 13 h à 14 h + à 14 h + il est en 3^e année de 14 h jusqu'à 15 h + il est occupé en 6^e année + et de 15 h jusqu'à 17 h + il est occupé en 2^e année + et de 17h00 fin 18h00 + il est occupé en au (sic) 2^e année + (bruit) +
P3 : pas « au » + mais « en » + (corrige) + monsieur le jeudi + (bruit) + écoutez + (L390-398, annexe 13, P3s1)

À travers cet extrait, tout en enseignant, P3 intervient avec modération pour demander aux étudiants de ne pas faire du bruit à deux reprises. Il est à savoir que nous sommes dans un milieu d'adultes et il y a une certaine façon de s'adresser à eux. Les étudiants ont compris l'observation du professeur et se sont exécutés.

La première case de la troisième colonne ne comprend rien, la deuxième case comprend le « définir » avec le quadruplet de l'action conjointe qui privilégie l'activité en classe de l'enseignant et des étudiants. La troisième case présente les savoirs et comme modalités nous avons : les objets des savoirs, la cible de la situation d'enseignement/apprentissage. Et enfin comment l'enseignant gère-t-il la problématique des objets de savoir, des attitudes, du savoir-être, savoir-faire ?

Exemple (3) :

- P0 : + quels sont les temps utilisés pour ces deux moments + + un
Et5 : le temps passé +
P0 : (répète) le temps +
Et7 : (complète) + le temps présent et le temps passé + il utilise présent de l'indicatif + et le +
Et3 : le passé + le passé
P0 : pouvez-vous indiquer quel passé dans ce texte (L396-402, annexe 7, P0s1)

La leçon du jour porte sur la compréhension du texte « mon village n'existe plus », mais P0 ne se limite pas seulement à la lecture, mais il fait intervenir certaines notions de la conjugaison. Par son attitude, il essaye un peu de toucher différentes notions de grammaire se rapportant avec les éléments du texte.

La quatrième colonne ne comprend aucune case vide : la première présente la mésogenèse qui est la genèse du milieu pour introduire les savoirs en rapport ou en interaction avec le milieu, l'action conjointe avec « dévoluer » : ici les étudiants se prennent eux-mêmes en charge. Viennent ensuite les préoccupations avec pilotage, les modalités aux règles constitutives (consignes), définitoires (stratégiques).

Et enfin, comment l'enseignant organise-t-il son activité pour mettre les étudiants au travail et les rendre responsables de ce qu'ils ont à faire ?

Exemple (4) :

- P3 : tu as compris maintenant + est-ce que tu peux reprendre le temps de modifier + rappelez-moi votre idée + si vous êtes d'accord vous dites oui + si vous n'êtes pas d'accord vous non+
- Et18 : le lundi le professeur de biologie il a cours de 13 h jusqu'à 17 h + de 17 h à 18 h il a est libre + il a le temps libre + + il n'a pas de cours les dernières heures +
- P3 : d'accord avec lui la classe +
- Et19 : pas tellement + pas tellement
- P3 : pourquoi vous dites ça +
- Et19 : on peut toujours essayer de modifier ce qu'il vient de dire + le professeur de biologie a cours le lundi de 13 h à 14 h en 3^o année + de 14 h à 15 h en 6^o année + de 15 h à 17 h en 2^o année + et il a 1 h vacante de 17 h à 18 h +
- P3 : vous avez entendu ce qu'il a dit + d'accord (L144-157, annexe 13, P3s1).

P3 recourt à des stratégies pour faire évoluer la leçon. Il demande différentes réponses en se basant sur une même question afin de favoriser la communication. Il avance en changeant de temps à autre les consignes. En commençant par aucune intervention, par des interventions et finalement par des interventions ou corrections entre étudiants.

La cinquième présente la topogénèse qui est l'organisation des relations didactiques ; il s'agit d'une partition de l'activité entre le professeur et l'étudiant (apprenants) et la colonne du quadruplet ne comprend absolument rien. La troisième colonne indique le pilotage au même niveau que les postures professionnelles du professeur.

Exemple (5) :

- P0 : (corrige encore) + mettre la pression +
- Et12 : nous met la pression + merci + il faut toujours faire plus vite + pour +
- P0 : où demain +
- E12 : où demain + nous sommes sous le coût de transformation générale de tout + ce qui + on voit subir une pyramide de la vitesse + une patience patience telle qu'on+ se gace (sic) +
- P0 : on s'agace (corrige) +
- Et12 : on s'agace si on n'arrive pas à joindre + à rejoindre au premier coup de fil + et qu'advient-il du monde + parler du profond +
- P0 : (corrige) + qu'advient-il + (L180-189, annexe 7, P0s1).

Le P0 occupe différentes postures au cours de son activité. Mais il semble partagé entre la posture d'accompagnement et la posture d'enseignement. Il intervient presque à tout moment pour corriger la lecture de l'Et12 qui semble être problématique.

La sixième ne présente rien pour les deux premières cases et présente les postures des étudiants pour les deux cases suivantes. Pour les modalités elles présentent les différentes postures que peut prendre un étudiant et quant aux questions elles définissent les différentes postures : la posture scolaire, qui consiste à ce que l'étudiant n'a pas l'autorisation à penser, la posture ludique qui fait que l'étudiant se détourne de toute créativité hors normes, la posture première, qui concerne le faire, la posture dogmatique qui consiste à ce que l'étudiant connaît tout, la posture réflexive est celle de la prise de distance, et enfin la posture de refus de faire ou d'apprendre.

Exemple (6) :

- Tous : oui
P1 : il montre du doigt la phrase au tableau + l'Argentin + qu'est-ce qu'il mange +
Et7 : de la paella +
P1 : oui + mais comment est-ce que vous avez trouvé cette réponse + qu'est-ce que vous avez fait pour affirmer que l'Argentin mange de la paella+
Et7 : au n° 4 + l'Argentin arrive au restaurant à une heure et demie et il mange une spécialité + espagnole +
P1 : ok + c'est très bien donc + l'Argentin mange de la paella + (il complète) (il complète au) ok + et qu'est-ce qu'il a bu l'Argentin +
Tous : du vin (L134-144, annexe 8, P1s1).

Les étudiants évoluent dans différentes postures. Mais à travers cet exemple, ils sont plus entre la posture ludique et la posture première, car ils participent tous.

La septième fait intervenir la chronogénèse au début et rien dans la case de l'action conjointe. Les deux cases qui suivent portent sur l'avancée ou recul du savoir et enfin la dernière case cherche à comprendre les moments des avancées et qui serait à la base.

Exemple (7) :

- P4 : choisit deux étudiants pour faire la lecture +
Et5 : salut + je m'appelle Carlos (ton descendant) +
P4 : (réagit) + non+ salut (ton montant) + je m'appelle Carlos+ vas-y+
Et 5 : (reprend) + salut+ je m'appelle Carlos + et toi tu t'appelles comment
Et6 : Corinne +
P4 : ok + reprenez en changeant le rôle + allez-y +
(L61-66, annexe15, P4s1).

Le Professeur avance malgré quelques corrections de prononciation. Il ne retarde pas la leçon, mais concourt plutôt à sa compréhension. À quoi sert de courir si les étudiants rencontrent des problèmes ? Toujours est-il que l'enseignant ne peut pas rester sans avancer à cause de certains problèmes qu'il pourrait rencontrer au cours de sa leçon.

La huitième colonne comprend l'évaluation, dans sa deuxième case il n'y a rien, la troisième case comprend les types d'évaluations réalisées, la quatrième case comprend les types d'évaluations possibles et enfin la dernière case décrit le type de travail donné par l'enseignant.

Presque tous les professeurs se sont contentés d'une évaluation formative, à l'oral ou à l'écrit durant leur séance.

Exemple (8)

- P3 : alors + très bien + (distribue les rôles A et B à la classe) madame vous êtes A vous B + là +A (ainsi de suite) + ok + nous regardons au tableau + se présenter +(...)+ bonjour + bonjour + comment vas-tu + **preparam-se** + e **depois passamos aqui a frente + brindar** + on y va +
La salle : (les étudiants se préparent deux à deux pendant deux minutes accordées par le professeur) +
P3 : ok + c'est bon + on y va + (L156-169, annexe14, P3s2).

La neuvième colonne, ne présente rien dans la case pour le triplet de genèse. Par la suite nous avons régulé (consiste à redéfinir le jeu), pour l'action conjointe et l'étayage qui consiste en

des gestes par lesquels l'enseignant apporte l'aide aux étudiants pour les cinq préoccupations. Quant aux modalités elles consistent à aider à réaliser la tâche et les questions portent sur la manière dont l'enseignant procède afin d'apporter son aide aux étudiants à travers les différentes tâches qu'ils ont à réaliser.

Exemple (9) :

- P1 : **muito olha ai + estao distante** mademoiselle + tu as quel âge +
 Et3 : j'ai (prononcé en portugais |ai|) hum + j'ai quel âge + **vinte e nove por aqui**
 P1 : tu as 29 ans + ++ on dit ceci + tu as quel âge +
 Et3 : tu as quel âge +
 P1 : non + **a resposta** + tu as quel âge +
 Et3 : j'ai e (i) + j'ai e (i) vingt +++
 P1 : j'ai vingt ans
 Et3 : j'ai + i
 P1 : j'ai vingt-neuf ans
 Et3 : j'ai neuf ans d'âge + j'ai
 P1 : vingt-neuf ans +
 Et3 : vingt-neuf ans +
 P1 : ok + elle a quel âge +
 Et4 : (confus)
 P1 : **tem que responder na pergunta** + elle à + vingt-neuf ans
 Et4 : ha + ha + elle a vingt-neuf ans +
 P1 : ok + elle a quel âge (repréends le P1) +
 Et4 : elle a vingt-neuf ans d'âge + (L8-26, annexe 7, P1s2).

À travers cet exemple nous pouvons dire que P1 se sert du portugais pour faciliter la compréhension des étudiants et faire évoluer les pratiques. Et enfin, la dernière colonne ne présente rien dans la première et troisième case. Dans la deuxième, elle nous présente l'acte d'institutionnaliser, par lequel l'enseignant à travers une activité donnée ou chaque fois qu'un savoir ou une compétence sont acquis il les certifie et les valide.

Enfin, les modalités nous recommandent d'institutionnaliser de temps à autre par écrit afin de fixer le savoir à apprendre sous les deux formes : écrites et orales.

Exemple (10) :

- Et18 : (répète) nous allons mettre le numéro **já** ce que (sic) le numéro **vinte** et les autres numéros + avec le trait d'union (sic)
 P2 : donc dans le numéro cardinal à partir de vingt + vingt et un + trente et un + quarante et un + cinquante et un + soixante et un + septante et un + à l'exception de quatre-vingt-un +
 Et18 : (passe au tableau pour corriger son erreur)
 P2 : (continue à parler) on ne peut pas mettre « et » + on met un trait d'union quatre-vingt-un **leva t raço d'união** (sic) à l'exception **nesse lugar de « é » « é » « é »** + et un + et un + + **tirando** quatre-vingt + quatre — vingts + quatre — vingts avec trait d'union + **a partir de hoje** + mettez + **coloquamos na mente** + quatre-vingts et non quatre-vingt puisqu'à l'épreuve je vais mettre ça + quatre-vingt-un + corrigés + **traço de uniãonão é « é »** à l'exception de quatre-vingts un + **com exceção** de quatre-vingt-un + c'est ça + + mettez + mettez dans vos têtes//+ (L241-258, annexe11, P2s1).

Par cet exemple P2 demande non seulement à l'Et18 de corriger l'exercice, mais de justifier aussi la réponse. Et enfin, P2 donne la règle de l'accord de 80 et 81, sans oublier l'utilisation du trait d'union.

Mais il est à retenir que tous ces éléments interviennent difficilement dans une activité, à moins que celui-ci soit un enseignant expérimenté. Ainsi, chaque grille est une réalité différente de l'autre selon l'activité de l'enseignant.

3.2. L'analyse des interactions didactiques, une analyse qualitative et quantitative

3.2.1. Rappel du corpus

Les profils des professeurs : P0, P1, P2 (de la FLUAN) et P3 et P4 (de l'ISCED) ; les différentes classes (de spécialité et classe d'option) équivalent aussi aux profils des étudiants :

- de la 1^o LLF option français de spécialité de la FLUAN ;
- de la 2^o LLP ;
- de la 2^o LLafr ;
- de la 1^o année Lmod option français de spécialité de l'ISCED ;
- de la 2^o année Lmod option anglais.

L'objectif de nos analyses sera d'identifier des traces de généricité parmi les spécificités de chacune des variables du corpus, à savoir : la discipline du FLE, l'étudiant et l'enseignant.

Ce chapitre se donne pour objectif de comparer :

L'action conjointe G. Sensevy, (2007) et les cinq préoccupations du multi-agenda de Bucheton & Soulé (2009) entre les professeurs tout comme les étudiants de la FLUAN et ceux de l'ISCED sur leur posture professionnelle et posture d'apprentissages selon le contexte.

3.2.1.1. Le tissage

Par tissage, il faut entendre à titre de rappel l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon D. Bucheton & Y. Soulé (2009). Nous pourrions aussi dire qu'il s'agit de ce *qu'on a appris, ce qu'on cherche à comprendre, à faire pourquoi, comment*) ; *activité des jeux de rôle ; de simulations, de compréhension écrite ou orale...*

Les travaux sur le CP L.M. Brunet A. Liria, D. Bucheton (2004-2005) montrent que les bons élèves tissent eux-mêmes les liens laissés à l'état implicite par l'enseignant.

Voyons ce que nous présente cet exemple (11) du P0 :

Exemple (11) :

- P0 : (fait une révision à cause de l'interruption de la vidéo et aussi permettre aux retardataires de comprendre le début + quel est le premier titre du texte +
Et1 : la ville retrouvée +

P0 : le village ***
 Et2 : [complète] + c'est le village retrouvé +
 P0 : et le seconde [sic] +
 Et2 : village qui n'a pas ***
 P0 : oui + le second est celui d'une ville +***+ zappée en permanence
 + le village n'existe plus [e] prononciation + hein + cette question
 vient à partir de la question qu'il a +
 Tous : + posée + [43-53, annexe 7, P0]

Dans cet exemple l'enseignant tisse sa leçon en faisant une petite révision afin de permettre aux retardataires et à ceux qui auraient des difficultés de compréhension de se retrouver. L'enseignant pose une question sur le titre du texte et l'Et2 répond « ville retrouvée ». L'enseignant ne dit pas « non » à la réponse, mais corrige indirectement en donnant la bonne réponse le village et laisse l'Et2 compléter la réponse : « village retrouvé ». Pour le reste de la leçon le tissage est difficile les étudiants semblent avoir des problèmes de la lecture.

3.2.1.2. Tissage : une entrée par la langue maternelle

Dans la première séance du P1 [désormais P1s1], commence par rappeler aux étudiants qu'ils avaient déjà vu les jours de la semaine, les 12 mois de l'année. Et demande à l'un d'entre eux de mettre la date complète au tableau.

Après cela, le professeur demande aux étudiants de prendre leurs photocopies du livre Forum à la page 71 et se mettre en groupe de quatre.

Le P1 demande aux étudiants la signification du mot « puzzle ». Personne ne répond. Le professeur insiste. L'Et1 : répond [Paz] qui signifie paix en portugais. Voyant que personne ne répondait, il répond lui-même.

Exemple [12] :

P1 : [choisit quelqu'un] madame + vous comprenez le mot puzzle + **a palavra puzzle** + que signifie puzzle
 Et2 : **e paz**
 P1 : non + **a palavra** + puzzle + c'est un mot anglais + + donc c'est un jeu + **quebra cabeça + hein + é o um jogo** + casse-tête ++ puzzle ++
 Et2 : **e uma palavrainglês** + c'est un mot anglais [L18-23, annexe 8, P1s1, O&E]

À travers son tissage P1 fait évoluer sa leçon à partir de la langue maternelle pour faciliter la compréhension.

Pour sa deuxième séance soit [P1s2], il s'agit d'une leçon de grammaire qui porte sur l'accord des verbes avoir et être. L'enseignant introduit la leçon par une question qui vise à dire son âge ; il est question dans un premier temps du verbe avoir. À partir de là, il pose une série de questions qui créent un dialogue entre lui et les étudiants. Par son tissage, le professeur fait avancer le savoir en mettant les étudiants au centre de l'apprentissage.

Exemple [13] :

P1 : ok + elle a quel âge [représume le P1] +
 Et4 : elle a vingt-neuf ans d'âge +
 P1 : maintenant je demande à mademoiselle + toi tu as quel âge +
 Et5 : j'ai + vinte e um [en portugais]

P1 : tu as vingt et un d'âge + ok + [s'adressant à un autre étudiant] + elle a quel âge
 Et6 : [silence]
 P1 : [s'adressant à l'Et5] +tu répètes +tu as quel âge +
 Et5 : vingt et ans
 P1 : [corrige] j'ai vingt et ans
 Et5 : j'ai vingt et un ans
 P1 : [l'Et6] + elle a quel âge +
 Et6 : elle a quel âge+
 P1 : non + elle + elle a quel âge +
 Et6 : elle a vingt et un ans
 P1 : maintenant + alors si je demande à toute la salle + vous avez un professeur de français + vous
 Certains : non +
 P1 : et moi + je ne suis pas votre professeur de français +
 La salle : [rire]
 Un étudiant : oui +
 P1 : alors je vous demande la même question + vous avez un professeur de français +
 La salle : oui [L25-46, Annexe 10 P1s2].

Le professeur aborde le sujet d'une manière simple afin de mettre l'étudiant en confiance. Après avoir demandé à l'étudiant, qui avait répondu vingt-neuf, P1 demande à un autre de dire l'âge de la première personne. Elle a quel âge ?

P1 mène son jeu didactique afin que chacun trouve son compte dans la salle en participant d'une manière active. Nous retiendrons de ces deux séances que l'enseignant a bien tissé sa leçon, ce qui a permis aux étudiants de bien suivre.

3.2.1.3. P2 un tissage difficile

La première séance du P2s1 porte sur l'accord des adjectifs numéraux cardinaux. Nous nous sommes rendu compte que la professeure avait des difficultés pour démarrer son cours. Elle accumule une série des questions mal formulées ce qui empêche un bon tissage. Mais elle a pu se rattraper peu après en demandant aux étudiants d'ouvrir leur note des cours. Ce qui permettra à l'Et6 de donner une bonne réponse : dix classes. L'enseignante récompense d'un point l'Et6 et lit alors : nous avons dix classes divisées en deux groupes ; les variables et les invariables. Elle demande de citer les variables d'abord et les étudiants s'exécutent : les adjectifs, le pronom, l'adverbe, l'article, les numéraux.

L'enseignante demande de citer les invariables. Les étudiants s'exécutent : interjection, préposition, adverbe, conjonction. Elle explique l'accord des adjectifs numéraux cardinaux [tous les adjectifs s'accordent sauf cent et vingt].

Exemple [14] :

P2 : il y a combien des classes des mots +
 Et3 : réponds dans la masse + les adjectifs cardinaux.
 P2 : non + il y a combien des classes des mots + il y a a combien des classes des noms + [...]
 Et6 : dix classes+
 P2 : tu as 1 point + tu as 1 point + [en pointant l'étudiant du doigt] + nous avons dix classes des mots + diviser en deux parties + les classes des variables et la classe des invariables + ce n'est ça +

Dans la deuxième séance, il s'agit de la leçon de grammaire qui porte sur les verbes en ER. P2 a commencé son tissage par une révision sur les adjectifs numéraux ordinaux, mais en langue portugaise sans aucune raison apparente. Or, nous sommes dans un cours du FLE, et la langue maternelle n'est utilisée que pour apporter de la lumière sur une situation de blocage. En plus, elle laisse passer les erreurs des étudiants sans les corriger ; cardinele [sic] et d'autres cardinaux. Elle donne la réponse sans corriger les réponses des étudiants.

Exemple [15] :

- P2 : qu'est-ce que tu as dit [s'adressant à l'Et3] + tu as dit combien
Et3 : quatre
P2 : écris quatre
Et3 : quatre
P2 : qui encore + qui encore + combien
Et4 : cinq [elle écrit au tableau]
P2 : [répète] cinq + qui encore + qui encore [en bougeant le doigt vers la direction de plusieurs étudiants] + comme il n'y a pas de volontaire elle choisit elle-même) (L23-31, annexe12, P2s2)

3.2.1.4. Le Tissage : véritable échange pour le P3

Il s'agit de l'interprétation d'un horaire de classe (document authentique) à l'école secondaire. L'enseignant donne un exemple d'interprétation de l'horaire avant de choisir différents étudiants pour le faire chacun avec ses mots. Il s'agit d'un bel exercice de communication. La classe est motivée, l'enseignant accorde la parole à tous les étudiants, même ceux qui n'avaient pas le courage de parler par peur de se tromper.

Exemple (16) :

- P3 : oui+ mathématique +
Et32 : le professeur de mathématique + il est cours (sic) + rire + je vous coûte (dit le P3) + 2 h à 10 h il est cours (sic) + les premiers temps + de 2° à 18 h + il est # (sic)
P3 : écoutez encore un autre point + une autre consigne + la classe + vous agissez + vous réagissez lorsque l'autre a commis d'erreurs d'accord + d'accord +
Et32 : je peux lire +
P3 : reprenez
Et32 : le professeur de mathématique + de 13 h à 18 h + il est occupé tout le temps + 13 h à 14 h + il est cours en 5° année + (réaction de la classe) il a cours pas il est + (elle rectifie) il a cours de 13 h à 14 h en 5° + 5° année + de 14 h à 15 h + il est (discussion) il a cours en 2° année + 15 h à 17 h il a cours en 4° année + de 17 h à 18 h il est cours (sic) + il a cours en 13° (sic) + (intervention) en 3° année + (elle répète) + en 3° année +
P3 : d'accord + d'accord + on va prendre encore autre un + vous + le jeudi + le jeudi mathématique + jeudi mathématique +
Et 33 : le jeudi professeur +
P3 : oui + le jeudi + s'il vous plaît mathématique +
Et33 : le professeur de mathématique + il a cours à 13 h à 14 h et de 14 h à 15 h en 6° année + + 3° année pardon + (intervention) + il a dit + il y a cours + (L275-297, annexe 14, P3s2)

La deuxième séance du P3 (P3s2) est celle d'un dialogue simple, élaboré à partir d'une présentation simple. Le professeur montre l'exemple et les étudiants imitent en changeant le contexte selon ses orientations. Et à la fin ils présentent devant un binôme.

Exemple (17) :

Et3 : bonjour +
 P3 : ça va +
 Et3 : oui ça va +
 P3 : comment tu t'appelles +
 Et3 : je m'appelle Alexio + et toi + et vous +
 P3 : moi + je m'appelle Alexandre + (L18-23, Annexe14, P3s2)

3.2.1.5. Tissage du P4

Il s'agit d'une leçon d'expression orale et écrite portant sur trois petits dialogues. Il sera question de lire et de jouer le rôle deux à deux. Le tissage du P4 réside dans le simple fait de répéter le dialogue.

Exemple (18) :

P4 : c'est clair + nous allons passer à un autre dialogue + bonjour + madame + bonjour + monsieur + excusez-moi + vous vous appelez comment + Corinne LAPORTE + et vous + Gérard LEROY + L+ E + R + O + Y+ je répète bonjour madame + bonjour monsieur +excusez-moi + vous vous appelez comment + Corinne LAPORTE + et vous + Gérard LEROY + L+ E+ R+ O + Y+ (il choisit deux étudiants pour faire le dialogue) (L71-78, annexe15, P4s1).

Mais c'est dans la deuxième séance que nous voyons l'acte de tissage de la part du professeur. Il propose trois scénarios qui se passent tour à tour dans l'avion et à l'aéroport. Par ces scénarios, le professeur amène les étudiants à travers la compréhension du texte à se mettre dans la situation des acteurs puis à interpréter même les rôles par une mise en scène à la fin du cours.

Exemple (19) :

P4 : observez bien + nous avons trois scénarios + nous avons la première+ le premier +le deuxième et le troisième + n'est-ce pas + regarder le premier scénario++ qu'est-ce que vous voyez +qu'est-ce que vous voyez + allez-y + les + sur les premières images +
 Et3 : deux personnes en train de +
 P4 : oui + allez-y
 Et5 : qui dialogue (au même moment que l'Et3)
 Et13 : dialogue
 P4 : qui t'a donné la parole (adressant à l'Et5) vas-y monsieur (s'adressant à l'Et3) +
 Et13 : nous avons deux + euh + nous avons deux personnes + parlez
 P4 : deux personnes +
 Et13 : parlez
 P4 : deux personnes qui parlent + donc nous avons deux personnes qui parlent + parlent + alors as dit nous avons deux personnes qui parlent +
 Et13 : qui dialogue
 P4 : ok + très + donc nous avons deux personnes qui dialoguent + alors + où est-ce qu'ils sont ces deux personnes + oui (L46-62, annexe16, P4s2)

3.2.1.6. Comparaison du tissage entre les professeurs de la FLUAN et de l'ISCED

Nous avons relevé que d'une manière générale que les professeurs de la FLUAN tissent plus à partir de la langue maternelle pour faire avancer le savoir tandis que ceux de l'ISCED le font en français. Cette situation confirme le résultat de l'enquête provisoire où il a été noté que les professeurs de l'ISCED semblaient plus aguerris que ceux de la FLUAN pour avoir bénéficié de la formation à travers différents projets (Réf. page 30).

3.2.3. L'atmosphère

L'Atmosphère, nous dit D. Bucheton & Y. Soulé, 2009, c'est l'espace intersubjectif qui organise les différentes rencontres (intellectuelle, relationnelle, affective, sociale) entre des individus qui ont en commun les mêmes préoccupations. C'est cet éthos D. Maingueneau (1997) qui est le liant dans lequel baignent les interactions et qui en même temps les colorent d'une certaine tonalité : sérieuse, ludique, tendue, ennuyeuse, voire inquiétante.

3.2.3.1. P0

À travers la séance du P0, nous remarquons que la salle est animée par les mêmes étudiants et les autres se taisent. Mais à travers la lecture, le professeur a fait parler tout le monde, car la classe n'était pas assez nombreuse. Et quant à la circulation, l'enseignant se déplaçait peu. Il est resté assis sur la table pendant le 1/3 du cours.

Exemple (20) :

- P0 : le professeur ok + vas-y + vas-y + passons aux exercices + (les étudiants tournent la page)//ah + avant d'ouvrir le texte dit ce que beaucoup***les expressions + le monde rural + la déshumanisation de la vie + donnez les définitions des mots suivants + un ethnologue la révolution verte + (pose la question) + monde rural
- Et4 : (répond) monde rural + c'est le village +
- P0 : (reprend) le monde rural c'est le village + hein +
- Et2 : c'est le monde du village +
- P0 : (continu) + c'est l'opposition de quoi +
- Et15 : répons) du monde urbain+
- P0 : (répète la réponse) + la déshumanisation de la vie +
- Et3 : la désorientation des humains (L261-271, annexe7, P0).

Cet exemple nous montre la participation active des étudiants à l'activité de classe avec l'aide du professeur.

3.2.3.2. P1

P1 a créé un climat de travail abordable, même s'il s'agit de la traduction au lieu des questions de réflexion ou de favoriser plus les interactions langagières. Cette attitude a permis d'améliorer l'atmosphère en entraînant une participation remarquable de la classe. L'enseignant a su bien gérer le temps et l'espace : circule, parle, observe, contrôle, s'assied, reprend le mouvement, etc.

Exemple (21) :

Paella : c'est une spécialité espagnole ; **paella é um prato** espagnol (en portugais pour mieux se faire comprendre.

Sushi : c'est un plat chinois [sic] à base de poisson cru [**peixe cru**] en portugais) ; Couscous : **tipo funje feito com a farinha** (en portugais).

Le deuxième exemple nous montre le déplacement du professeur dans la salle.

Exemple (22) :

P1 : (commence à mettre le tableau pour être complété après) ++ jeu de puzzle *Forum* page 71//l'Argentin + il mange + il boit + il arrive (il remplit le tableau sans rien dire et après circule dans la salle) + ici vous avez fini + ça marche ++ (il circule à travers les différents groupes)//(il s'arrête de temps à autre et parle avec les étudiants)//(et corrige certaines fautes d'orthographe) exemple+ l'article partitif ok + (un étudiant appelle le P1 pour un problème) + (une étudiante se + met à parler avec le professeur) +*** (L108-115, annexe8, P1s1).

Lors de la deuxième séance, l'atmosphère est de bon augure, car elle permet aux uns et aux autres d'échanger sans problème. P1 circule, parle, échange, contrôle... toujours en mouvement.

Exemple (23) :

P1 : (laisse les étudiants travailler en groupe) + (il passe à travers les différents groupes pour vérifier et aider) + vous avez fini + ici + l'autre groupe + et le groupe au milieu/vous avez terminé + groupe1 + vous répondez à deux phrases + (L393-396, annexe10, P1s2)

3.2.3.3. *Atmosphère : un dialogue difficile pour P2*

Pour les deux séances du P2, l'atmosphère n'était pas du tout abordable à la suite de la mauvaise formulation des questions et de la traduction littérale au lieu d'une traduction littéraire. En plus, la professeure ne circulait pas tellement, elle était plus devant le tableau ou assise. Cette distance n'a pas aussi facilité la tâche. Malgré cette situation, les étudiants essayaient de participer quand même.

Exemple (24) :

P2 : nous avons dit que les adjectifs numériques cardinaux + c'est quoi + (sic) c'est + (elle change la question) + d'abord d'où viennent les adjectifs numériques cardinaux + (sic) + dans quel chapitre + les adjectifs numériques cardinaux viennent de quelle classe +

Et2 : dans la classe des mots + j

P2 : il y a combien des classes des mots +

Et3 : réponds dans la masse + les adjectifs cardinaux.

P2 : non + il y a combien des classes des mots + il y a eu combien des classes des noms + (L13-21, annexe11, P2s1).

La traduction est faite lorsqu'il y a blocage dans la compréhension, mais P2 s'est créée des problèmes inutilement. Elle voulait tout traduire (du français en portugais). Cette situation a créé autant de murmures dans la salle. L'Et10 s'est même donné la peine de corriger chaque

fois que l'enseignante se trompait dans la traduction. Mais elle n'y prêtait pas attention et continuait dans sa lancée. Peut-être, P2 croyait bien dire, être sur la bonne voie.

Exemple (25) :

- Amar muito à la place de gostar. (L267, annexe12, P2)
- Gostar muito cozinhar à la place de gostar demais. (L276, annexe12, P2).

Cette situation a créé un mauvais climat dans la salle du fait que l'enseignante s'enfonçait de plus en plus en traduction erronée et les murmures perduraient ; P2 se déplaçait très peu dans la salle, créant ainsi, une barrière avec les étudiants.

En fait, la mauvaise atmosphère n'a pas facilité l'apprentissage. D. Maingueneau, (1997) parle de l'éthos, ce lien dans lequel baignent les interactions et qui en même temps les colore d'une certaine tonalité : sérieuse, ludique, tendue, ennuyeuse, voire inquiétante, etc. Les maîtres mots en sont relations, engagement, éthique, langages, espace pour penser⁹⁰.

3.2.3.4. P3

À travers les deux leçons, le professeur donne la possibilité aux étudiants de se sentir à l'aise dans la classe malgré les erreurs et tient à ce que les étudiants ne se moquent pas entre eux, pour décourager ceux qui ont des problèmes d'expressions. Il encourage tout le monde à parler, même avec les fautes, se déplace dans toute la salle, se rapprochant de plus en plus des étudiants afin de briser la barrière de distance qui le sépare, intervient à peine, contrôle et applique l'effet maître selon D. Bucheton⁹¹ (2014) qui sont : relations, engagement, éthique, langages, espace pour penser.

Exemple (26) :

- P3 : Pedro + tu n'as pas suivi + Pedro + il fallait dire quoi + + oui + Pedro +
- Et45 : hum +
- P3 : mercredi + mathématique +
- Et45 : hum + hum + (il tousse et fait signe d'avoir mal à la gorge) +
- P3 : (choisis une autre personne) + (L422-426) (annexe13, P3s1)

3.2.3.5. P4

Dans les deux séances, malgré le recours fréquent du professeur à la répétition, la classe est motivée et participe à l'activité. L'enseignant circule normalement dans la classe, se rapprochant de plus en plus des étudiants, créant ainsi une atmosphère de confiance pour le travail qui était basé seulement sur la répétition. Il a su bien gérer le temps et l'espace.

⁹⁰ D. Bucheton avec la collaboration de D. Alexandre et M. Jurado, *Refonder l'enseignement de l'écriture Des recherches aux pratiques du primaire au lycée* www.editions-retz.com 9 bis, rue Abel Hovelacque 75013 Paris, 20 014.

⁹¹ Cité par D. Bucheton avec la collaboration de D. Alexandre et M. Jurado, *Refonder l'enseignement de l'écriture Des recherches aux pratiques du primaire au lycée* www.editions-retz.com 9 bis, rue Abel Hovelacque 75013 Paris, 20 014.

Exemple (27) :

- P4 : tu es capable ou pas + tu es capable ++ excusez-moi (commence le professeur)
Et10 : excusez-moi monsieur vous êtes de l'Union européenne+
Et9 : non + je suis brésilien
Et10 : alors + remplissez cette fiche s'il vous plaît+
Et9 : merci
P4 : ok + très bien + deux autres + allez du courage + allez lève-toi + on y va + allez (L239-244, annexe16, P4s2).

Cet extrait nous montre le climat du travail. Le professeur encourage même ceux qui ont du mal à parler en les encourageant. Cela a fait que tous les étudiants se sont sentis en confiance et ont participé massivement à l'activité.

3.2.3.6. Comparaison de l'atmosphère entre les professeurs de la FLUAN et de l'ISCED

Nous avons constaté que les professeurs de la FLUAN avaient assez bien géré la salle, mais ne circulaient presque pas en dehors du P1 qui circulait, contrôlait et était plus proche des étudiants ; en revanche, ceux de l'ISCED ont bien géré la classe, circulaient, contrôlaient, encourageaient, voire lançaient quelques blagues et étaient plus proches des étudiants.

3.2.4. Définir : les savoirs

Il s'agit ici du savoir, savoir-être, savoir-faire... Enseigne-t-on des concepts, des techniques, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des comportements scolaires, sociaux, des pratiques sociales, des formes d'adaptation et d'ajustement aux situations, etc. ? La visée peut en être floue, d'autant que le rapport au savoir et son évolution comportent une dimension socio-affective et expérientielle très importante.

3.2.4.1. P0

Le professeur commence par poser des questions de compréhension générale sur le texte « mon village n'existe plus » aux étudiants qui essaient de répondre tant bien que mal. À travers sa leçon, il enseigne le vocabulaire, car le texte comprend des mots difficiles, mais ne demande pas d'en former des phrases, car maîtriser un mot c'est l'utiliser dans un contexte donné. Chose qu'il n'a pas faite. On dirait qu'il enseignait des concepts.

Exemple (28) :

- P0 : non + avant d'entrer dans le texte + je sais que notre interaction + euh + se fait + autour du titre+ ok + avant le titre + nous avons + euh + un mot + un ethnologue + en Bourgogne + un ethnologue en Bourgogne + Bourgogne + vous connaissez le mot Bourgogne + (il écrit au tableau) + (L29-32, annexe7, P0s1)

3.2.4.2. P1 : le remplissage du tableau

L'écrit, contrairement aux méthodes traditionnelles basées sur la norme d'une part et des méthodes audiovisuelles subordonnées à l'oral de l'autre, par l'approche communicative de

l'enseignement d'une langue étrangère met l'accent sur l'aspect pragmatique de la production écrite.

Ainsi, le fait d'écrire devient un acte de communication fonctionnel, un savoir et savoir-faire spécifique permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen de signes spécifiques, les signes graphiques.⁹²

L'enseignant commence par placer quelques éléments de l'exercice dans le tableau pendant que les étudiants travaillent d'abord en groupe. Après le travail en groupe, P1 demande à chaque représentant du groupe de passer devant pour remplir le tableau par les éléments qui manquent et de justifier aussi la réponse.

Exemple (29) :

- P1 : pourquoi + qu'est-ce que vous avez fait pour trouver + arriver à cette réponse +
Et21 : numéro 6 (il lit) + le Japonais n'arrive pas au restaurant à une heure et il
boit de la bière +
P1 : il ya une information précise +
Tous : oui +
P1 : donc + le Japonais+ donc + remplissons déjà + le japonais boit de la
bière ok + et à quelle heure il est arrivé au restaurant +
(L241-248, annexe8, P1s1).

Les étudiants remplissent le tableau tout en justifiant le pourquoi de la réponse ce qui démontre une certaine maîtrise de leur part.

Dans la deuxième séance, l'enseignant a recouru au portugais (langue maternelle) pour expliciter l'emploi du verbe « être » en portugais « ser » et « estar » qui a deux significations différentes du français ; en d'autres termes le verbe être possède deux variétés et significations en portugais contrairement au français qui a seulement une forme, mais avec plusieurs explications.

Exemple (30) :

- P1 : ok+ là + maintenant + nous sommes en train de voir le verbe être + ok +
verbe être + euh + en français nous avons le verbe « **ser** » e « **estar** »
não isso + en français il n y a de « **estar** » + ok + le même verbe être
pode significar « ser » ou « estar » + depende do contexto + je suis
étudiant + (il met au tableau le second titre +le verbe être au présent +
ok + tout le monde + je suis étudiant + tu es étudiant + il est étudiant
(...) + + + corrige l'erreur de l'Et12 qui a dit **estudante** au lieu
d'étudiante le « s » intervocalique se prononce « ch » en portugais
(L252-271, Anne 9, P1s2).

L'emprunt du portugais dans ce contexte est nécessaire pour faciliter la compréhension et surtout d'éviter la confusion entre ses deux formes du portugais et l'unique forme du français.

⁹²F. Desmons, F. Ferchaud, D. Godin, C. Guerrieri, C. Clément, S. Jourdain, M. Kempf, F.Lancien, R. Razakamana, Enseigner le FLE, Pratiques des classes belin.com, 2005.

3.2.4.3. P2

La leçon du jour porte sur l'accord de quelques adjectifs numéraux cardinaux. Durant la leçon elle explique à partir des exemples des étudiants les différents accords. Or, elle aurait pu à partir des exemples faire comprendre le fonctionnement de la règle ce qui faciliterait la compréhension.

Exemple (31) :

P2 : la salle est-ce que c'est cent et un +++ **dizemos que** « et » avec le trait d'union il n'y a que dans les dizaines + unité + il n'y a que dans le vingt à partir de + eh + + dix-sept + dix-huit traits d'union + dix-neuf trait d'union + est-ce que c'est multiplié + dix-huit + vingt **sozinho** + à partir de vingt + vingt et un + vingt-deux+ **vamos** à trente + trente et un + trente-deux + **traço** + **vamos no quarenta** + quarante et un + quarante-deux + **um traço** + cinquante + cinquante et un + cinquante (...).
vingt et un + cent vingt-deux + c'est ainsi + il y a des exceptions + il y a des lois qu'il faut suivre+ + dans le cent et un + humm + **até cem não ha « e » não ha traço + não ha nada** + il n'ya rien + (elle efface-le « et » entre cent +un) ce qui donne + cent un + dans dix (L415-434, annexe 11, P2s1).

La deuxième séance de P2 a pour objet de savoir l'accord de quelques verbes en ER au temps présent de l'indicatif. P2 devrait préciser par exemple sur le type des verbes : simple ou pronominal, etc.

En effet, nous avons eu l'impression que le savoir n'était pas assez bien défini, raison pour laquelle il y a eu peut-être des problèmes de tissage et surtout d'atmosphère de la classe. L'exercice porte sur les verbes : aimer, travailler, adorer qu'il faut mettre aux temps proposés et elle laisse les étudiants passer à tour de rôle pour résoudre l'exercice.

Exemple (32) :

– Imparfait.

Et2 : écrit : il adorait, il aimait (L430, annexe12, P2s2)

– Futur

Et11 : écrit : il adora, il aima (L432, annexe12, P2s2).

À travers cet exercice, l'enseignante aurait pu demander aux étudiants de formuler des phrases avec ses verbes pour une meilleure fixation que de les écrire seulement.

L'enseignante demande les mêmes verbes au futur, mais à la deuxième personne du singulier.

Exemple (33) :

L'Et6 : (passe et écrit) + tu adoras (l'enseignante écrit tu « adoras »
en phonétique est posé la question si cela est correct)

Les uns : oui et les autres non. (L437-440, annexe12, P2s2).

À ce niveau l'enseignante avait mal posé la question. Elle voulait faire voir aux étudiants que la graphie du verbe il « adora » et tu « adoras » et la même. Elle a écrit [**adora**] se prononce de même façon, mais s'écrit autrement. Elle aurait pu profiter pour ouvrir une parenthèse avec la famille des mots.

3.2.4.4. P3

P3 recourt au portugais dans le cas d'appui pour faciliter la compréhension. Par exemple lorsqu'il corrige (il est, il a) on peut penser que la question il est/il a c'est une question (syntaxique/phonologique) et là bizarrement le P3 ne soulève pas le problème. Il fait la correction comme si c'était une langue de communication.

Le constat général est que les étudiants parlent et discutent. Bonne utilisation du FLE. Il arrive que le professeur soit plus sur le plan de la normalisation, lorsqu'il corrige l'Et32 qui confondait il est cours/il a cours.

Et quant à la deuxième séance, le professeur à partir des verbes être et avoir fait parler les étudiants à tour de rôle et finit par un exercice de fixation au tableau. Les étudiants préparent en groupe et passent pour résoudre.

Exemple (34) :

P3 : **continua + continua repetir** ++ on y va ici + + + + vous avez deux minutes + nous allons préparer la première partie + **depois vamos** + hein + la première partie + au prochain tour va introduire la dernière partie + **na proxima fez vamos introduzir a ultima preocupação** + (L31-345, annexe14, P3s2).

À travers l'exercice le professeur fait circuler le savoir acquis entre les étudiants afin de mieux retenir et appliquer dans le contexte.

3.2.4.5. P4

P4 accorde aux étudiants le temps de s'exprimer devant la salle, après s'être préparé deux à deux. Ici, il ne s'agit pas du tout de la communication selon l'approche communicative, mais plutôt d'une répétition à partir des exemples ou mieux encore du modèle du P4. Or, il devrait aussi laisser aux étudiants cette possibilité d'ajouter à leur guise des mots tout en respectant le contexte du dialogue. Il ne peut négliger le point capital selon lequel l'étudiant doit être au centre de l'apprentissage de la langue. Pas de pilotage.

Exemple (35) :

P4 : maintenant pour terminer vous venez devant pour présenter le premier dialogue + (L70-71, annexe15, P4s1)

Pour la deuxième séance, le professeur fait intervenir 3 scénarios qui portent sur l'aéroport. Il lit à tour de rôle chaque scénario et en posant des questions de compréhension globale auxquelles les étudiants participent activement sous son impulsion.

Exemple (36) :

P4 : observez bien + nous avons trois scénarios + nous avons la première + le premier+le deuxième et le troisième + n'est-ce pas + regarder le premier scénario+ + qu'est-ce que vous voyez + qu'est-ce que vous voyez + allez-y + les + sur les premières images +
Et3 : deux personnes en train de +
P4 : oui + allez-y
Et5 : qui dialogue (au même moment que l'Et3)

Et13 : dialogue (L46-53, annexe16, P4s2)

Entretien sur le savoir du P3.

Le professeur pense que le programme du FLE existe. Voilà ce qu'il dit :

Exemple (37) :

- Ch : sur le savoir la question porte sur le programme du FLE + existe-t-il une + discipline qui occupe la plus grande charge horaire et sur les manuels +
P3 : c'est difficile à dire + à l'ISCED/Luanda et la faculté catholique + oui + mais ailleurs + je ne saurais rien dire + il programme existe et il est adaptable + pour ce qui est de la discipline à grande charge horaire nous avons + la pratique de la langue 6 heures la méthodologie didactique du FLE 6 heures pratiques de la pédagogie 6 heures + on peut enseigner sans manuel + mais cela dépend de l'objectif + mais cela demande aussi une formation solide d'enseignant + les objectifs + les aptitudes et compétences + en bref + la capacité de manipuler les moyens disponibles (L16-25, annexe21, Entretien P3).

Entretien sur le P4.

Parlant du savoir, P4 déclare que le FLE dépend de l'institution de l'enseignement, c'est-à-dire de l'université. Maintenant le problème qui se pose à notre humble avis c'est au niveau des professeurs de l'université qui vont l'élaborer.

Exemple (38) :

- ch : pour P4 + l'enseignement du FLE dépend de l'institution de l'enseignement ou de l'université +
P4 : former les futurs professeurs de français pour les institutions moyennes de base + permettre d'élargir la langue française en Angola l'institution + car l'anglais veut s'imposer en Angola + nous luttons oui + pour l'évolution du français + de la francophonie + formation en FLE et méthode didactique +
(L6-11 annexe22, Entretien P4).

3.2.4.6. Comparaison de la manière de gérer l'objet du savoir entre les professeurs de la FLUAN et de l'ISCED.

Tous les professeurs ont essayé de bien gérer l'objet du savoir durant leur séance, car la cible visée par la situation d'enseignement/l'apprentissage était connue. Mais c'est seulement l'application des concepts, des techniques, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des comportements scolaires, sociaux, des pratiques sociales, des formes d'adaptation et d'ajustement aux situations, etc., qui changent d'un professeur à l'autre.

À ce niveau nous remarquons que les professeurs de la FLUAN ont eu un problème dans la transmission du savoir (notamment le cas du P2) par rapport à leurs congénères de l'ISCED qui s'en sont mieux sortis.

3.2.5. Dévoluer, pilotage

À titre de rappel, pour D. Bucheton et ses collaborateurs⁹³, le pilotage a pour but d'organiser la cohérence et la cohésion de la séance, d'assurer la chronogenèse de la leçon, de passer d'un début où on se contente de cadrer la visée de savoir-parfois de problématiser, parfois d'organiser la dévolution du savoir à jusqu' à une clôture où l'objet de savoir sera plus ou moins conceptualisé, nommé, institutionnalisé, quelquefois par une trace écrite. Ce parcours nécessite d'organiser les tâches, les instruments de travail, la disposition spatiale et les déplacements autorisés ou non.

3.2.5.1. P0

Le professeur commence par donner les consignes qui consistent à prendre les livres (photocopies) et pour ceux qui n'ont pas de livre de se mettre à côté avec ceux qui en ont pour suivre la lecture. Le pilotage du P0 se poursuit par une lecture suivie de la compréhension générale à laquelle les étudiants participent. Et il en arrive à la lecture des étudiants sous contrôle. Le professeur fait toujours le premier pas et demande aux étudiants à dévoluer ce qu'ils ont reçu.

Exemple (39) :

- P0 : le professeur ok + vas-y + vas-y + passons aux exercices + (les étudiants tournent la page)//ah + avant d'ouvrir le texte dit ce que beaucoup***les expressions + le monde rural + la déshumanisation de la vie + donnez les définitions des mots suivants + un ethnologue la révolution verte + (pose la question) + monde rural
Et4 : (répond) monde rural + c'est le village +
P0 : (reprend) le monde rural c'est le village + hein +
Et2 : c'est le monde du village +
P0 : (continu) + c'est l'opposition de quoi +
Et15 : (réponds) du monde urbain +
P0 : (répète la réponse) + la déshumanisation de la vie +
Et3 : la désorientation des humains +
P0 : (répète la réponse de l'Et3) + la désorientation des humains + une idée
(L261-272, annxe7, P0)

3.2.5.2. P1

Après avoir donné pour consignes de se mettre en groupe de 4 ou 5, le professeur procède à la lecture de l'exercice qui porte sur le jeu de puzzle. Il explique les mots difficiles et la manière dont les étudiants doivent travailler. À la fin, les étudiants font ce que le professeur attend d'eux : le remplissage de la grille au tableau à tour de rôle par le délégué de chaque groupe.

Exemple (40) :

- P1 : + rempli (sic) ce tableau + remplissez le tableau et se basant sur ces informations ok + 1 + 2 + 3 + 4 + 6+ ok + donc+ c'est un jeu de puzzle + le **quebra cabeça não hein** + à partir des informations que **vocês tenham + não hein +então vão sabercompletar ou + preencher ///**

⁹³ D. Bucheton avec la collaboration de D. Alexandre et M. Jurado, Refonder l'enseignement de l'écriture Des recherches aux pratiques du primaire au lycée www.editions-retz.com 9 bis, rue Abel Hovelacque 75013 Paris, 20 014

travailler en groupe + discuter pendant ce temps moi + je passe le tableau au tableau///(il efface le tableau avec les mains) + je vous en prie + il ne faudra pas remplir sur le livre (sic) + **procuram uma folha** + **alguém vai iniciar a escrever etrabalhar + trabalhar** + il ne faudrait pas remplir sur le livre +ok///(il se retourne encore vers les étudiants) + est-ce que vous avez compris + (L95-104, annexe8, P1s1).

Le travail en groupe permet aux uns et aux autres de s'exprimer facilement ; mais le fait est qu'ils s'expriment en portugais et écrivent en français. Ce qui est déjà positif.

À la deuxième séance, le professeur utilise une stratégie qui consiste à conjuguer le verbe être selon un contexte donné, mais pas d'une façon isolée comme cela se faisait dans la grammaire traditionnelle. Vu la double signification, du verbe être l'enseignant se doit l'obligation de présenter les différents cas d'usage de ce verbe. Il profitera de l'erreur de l'Et12 pour expliquer que le « s » intervocalique se prononce [es] en français et non pas « ch » en portugais.

Exemple (41) :

Et12 : je suis **estudante**
P1 : je suis **estudiante** ou étudiante + attention avec le « s »
Et12 : oui +
P1 : attention avec le « s » + l'influence du portugais + en portugais ont dit + **estudante** + **com aquele** « s » + mais en français ont dit étudiant + **directamente** étudiant + + qu'est-ce que tu fais +
Et12 : je suis étudiant (L243-249, annexe10, P1s2)

3.2.5.3. P2

L'enseignante fait usage des stratégies en demandant de conjuguer le verbe travailler au passé composé. Après la réponse P2 gratifie l'Et10 pour le motiver davantage. Elle a su profiter du moment de l'exercice pour gratifier les étudiants. C'est aussi le cas pour la deuxième leçon ou elle utilise la stratégie de gratification avec l'Et11.

Cette attitude a fait que les étudiants ont commencé à travailler. Mais c'est presque au milieu de la fin de la leçon qu'elle a commencée à gratifier pour la première séance et vers la fin pour la deuxième séance, chose qu'elle aurait pu faire dès le début.

Exemple (42) :

P2 : tu as 1 point plus le 0,5 de la fois passée + +
Et14 : merci
P12 : je vais te donner encore 1 point
Et14 : merci madame
P2 : qui encore + **quem** + (silence) le problème qui est là est que nous (...) (L207-211, annexe13, P2s1)

3.2.5.4. P3

P3 favorise le déblocage des étudiants par le fait qu'il est en communication permanente avec eux ; il crée des situations de dialogues, laisse les étudiants parler ; il crée un environnement (une ambiance) francophone favorable pour l'utilisation de la langue. Durant la première activité, le professeur a changé les consignes au fur et à mesure qu'il avançait tout en tenant compte de la progression de la leçon.

Exemple (43) :

P3 : écoutez encore un autre point + une autre consigne + la classe + vous agissez + vous réagissez lorsque l'autre a commis d'erreurs + d'accord + d'accord + (L296-298, annexe13, P3s1)

Dans la deuxième activité, le professeur utilise la stratégie de faire travailler les étudiants en leur distribuant le code pour travailler en binôme. Ce qui donne un plus à cela c'est le fait que le professeur donne la possibilité aux étudiants sur la base de l'exemple donné de la présentation ; ils peuvent faire autre chose comme bon leur semble. Cette attitude du professeur confère aux étudiants une certaine responsabilité dans la classe et crée aussi de l'émulation. Mais il se permet de reprendre la même information en portugais, car nous avons toujours certains étudiants qui : soit sont distraits, soit n'ont pas bien compris.

Exemple (44) :

P3 : alors + très bien + (distribue les rôles A et B à la classe) madame vous êtes A vous B + là +A (ainsi de suite) + ok + nous regardons au tableau + se présenter ++ bonjour + bonjour + comment vas-tu + bien merci + comment tu t'appelles + je m'appelle Antonio + mais là vous mettez votre propre prénom + et nom + et toi moi + je m'appelle Maria + au revoir + au revoir + et à bientôt + après cela + on va encore ajouter quelque chose + **mais vocês que vão dizer o que vamos acrescentar** + hein + **tudo que precisamos para uma apresentação** + ok ++ **agora vamos trocar dois minutos à penas + preparem-se + e depois passamos aqui a brindar** + on y va + (L156-166, annexe14, P3s2)

3.2.5.5. P4

Pour le P4 à travers ses deux séances, il recourt à plusieurs stratégies : celle de faire parler tout le monde même ceux qui ont des problèmes de lecture ou de prononciation, en leur faisant répéter et surtout en les encourageant par les acclamations. Cette stratégie a permis une participation active de tous les étudiants aux deux activités

Exemple (45) :

P4 : tu es capable ou pas + tu es capable ++ excusez-moi (commence le professeur)
Et10 : excusez-moi monsieur vous êtes de l'Union européenne+
Et9 : non + je suis brésilien
Et10 : alors + remplissez cette fiche s'il vous plaît+
Et9 : merci
P4 : ok + très bien + deux autres + allez du courage + allez lève-toi + on y va + allez
Et11 : excusez-moi monsieur vous êtes de l'Union européenne+ (L239-245, annexe16, P4s2).

3.2.6. Comparaison du pilotage entre les professeurs de la FLUAN et de l'ISCED

Les professeurs de deux universités ont tous eu recours aux stratégies et consignes différentes qui leur ont permis de bien gérer leur classe à des niveaux différents. Ceux de la FLUAN ont eu certaines difficultés à certains moments, mais ils ont compris qu'il fallait changer des stratégies au fur et à mesure qu'évoluer la séance, tel le cas du P2.

Mais ceux de l'ISCED semblent mieux s'en sortir du début à la fin de l'activité à travers les consignes, les stratégies mises en place au cours de l'évolution de chaque séance.

3.2.7. Topogenèse, posture d'accompagnement du professeur/posture d'apprentissage des étudiants

Notre analyse des postures enseignantes a de l'influence sur les étudiants et leur gestion de l'avancée du savoir, raison pour laquelle nous avons tenu à les traiter ensemble.

Sur ce, les postures professionnelles adoptées par l'enseignant pendant la séance tiendront compte comme nous l'avons signalé au chapitre 5, de plusieurs facteurs et peuvent varier d'un moment à l'autre.

Le concept de posture professionnelle prend sa source dans la théorie des concepts en acte de G. Vergnaud (1996). La définition donnée par D. Bucheton et Y. Soulé (2009) est la suivante :

« Une posture est un schème préconstruit du “penser-dire-faire” que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche, mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet » D. Bucheton & Y. Soulé, (2009, P. 38).

Pour des raisons stratégiques, nous analyserons ensemble les deux séances des différentes postures professionnelles des professeurs à l'exception du P0 qui n'a eu qu'une séance et les postures d'apprentissages des étudiants D. Bucheton & Y. Soulé, (2009). Nous rappelons que la notion de posture est comparable à celle de la topogenèse G. Sensevy & A. Mercier, (2007).

Sur les cinq postures existantes d'apprentissage des étudiants, seuls trois apparaissent tout au long des séances ou activités de classe. Il s'agit de la posture : réflexive ou seconde, ludique ou créative, et première.

Ainsi, le tableau qui suit contiendra les gestes professionnels des professeurs et les postures des étudiants, car l'action du professeur est *orientée* en fonction des conduites potentielles et effectives de ses étudiants d'une part, et l'action de l'étudiant est en partie *contrainte* par les choix de l'enseignant (choix des contenus d'enseignement, du type de tâche, du milieu didactique, de l'organisation sociale, etc.) d'autre part.

TABLEAU 18 LES GESTES PROFESSIONNELS DES PROFESSEURS ET LES POSTURES DES ETUDIANTS DE LA FLUAN ET DE L'ISCED

Discipline	Code professeur	Leçon	Posture professionnelle du professeur	%	Posture des étudiants
Français	P0	Compréhension du texte	Contrôle (L1-32, 159-245, 261-467). Accompagnement (L33-158, 246-260)	64 %, 36 %	Première, Réflexive, créative
	P1s1	Expression : jeux de puzzle	Accompagnement, (1-16, 24-107) Contrôle, (17-23, 129-281), Lâcher-prise, (189-128)	36 %, 57 %, 7 %	Réflexive, Créative, première, Variée
	P1s2	Orthographe : verbe être et avoir	Accompagnement, (L107-308, 496-498) Lâcher prise (L309-495)	62 %, 38 %	Réflexive, Variée
	P2s1	Grammaire : l'accord des adjectifs numéraux cardinaux	Contrôle	100 %	Première
	P2s2	L'accord des verbes en er	Contrôle	100 %	Première
	P3s1	Expression orale : analyse d'une fiche	Accompagnement (L1-295) Lâcher-prise (296-472)	62,5 %, 37,5 %	Réflexive, Variée,
	P 3s2	Expression orale dialogue	Contrôle, (370-467), Accompagnement, (1-92, 93-166, 285-306, 341-369), Lâcher-prise (167-284, 304-340).	20 %, 48 %, 32 %	Première, Réflexive, Variée
	P4s1	Expression orale	Accompagnement (L1-24, 50-169) Contrôle (L25-49, 170-223)	65 %, 35 %	Première, Réflexive,
	P4s2	Expression orale	Contrôle, (18-42, 217-328, 383-452, 453-509, 530-561,562) Accompagnement, Lâcher prise	33 %, 53 %, 14 %	Première, Réflexive, Variée

Ce tableau nous présente les différents gestes et postures auxquels les professeurs et les étudiants ont recouru durant les différentes activités. Ces postures sont mises en pourcentage à partir du notre corpus constitué par les différentes transcriptions de toutes les séances.

3.2.7.1. P0

L'enseignant P0 à travers son unique séance de lecture a eu recours à deux postures qui définissent sa position : celle d'accompagnement et celle de contrôle.

– Posture d'accompagnement : le maître apporte, une aide ponctuelle, de manière individuelle ou collective, en fonction de l'avancée de la leçon et selon les difficultés à surmonter.

Exemple (46) :

P0 : non + avant d'entrer dans le texte + je sais que notre interaction + euh + se fait + autour du titre + ok + avant le titre + nous avons + euh + un mot + un ethnologue + en Bourgogne + un ethnologue en Bourgogne + Bourgogne + vous connaissez le mot Bourgogne + (il écrit au tableau) + (L29-32, annexe 7 P0s1).

Cet exemple montre comment l'enseignant pose la question sur le sens de mot « ethnologue » et il met le mot au tableau pour faciliter la compréhension.

– Posture de contrôle : elle consiste à une mise en place un certain cadrage de la situation, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie et les gestes d'évaluation y sont constants.

Exemple (47) :

P0 : le suivant + oui +
Et12 : (poursuit la lecture) + village ont perdu leur dignité sign (sic) l'extérieur +
P0 : (corrige) + signe extérieur de +
Et12 : signe extérieur de la réalité + les portes des maisons sont fermes (sic)
P0 : fermées + (corrige l'Et12) +
Et12 : sont fermées + le village est une espace inhabite (sic) +
P0 : inhabité + (correction) (L159-165, annexe 7, P0s1).

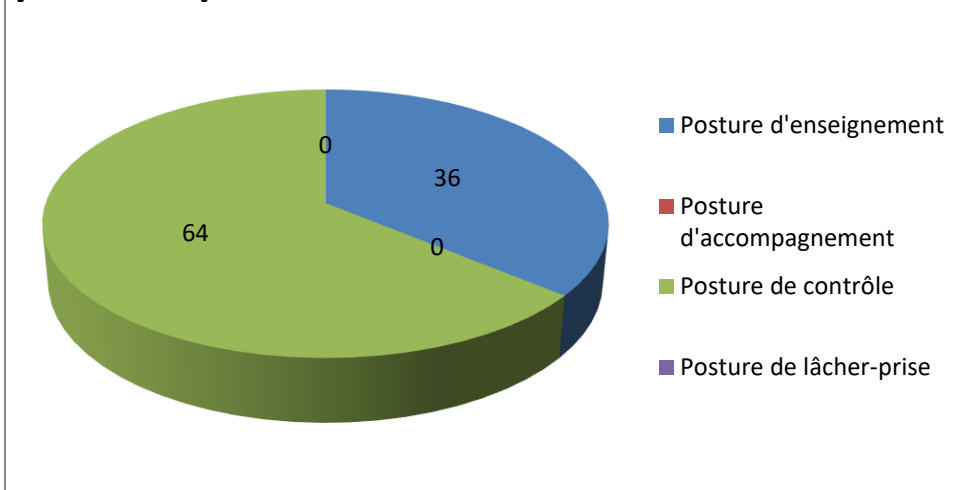
L'enseignant intervient chaque fois que l'Et12 se trompe et il corrige. Nous pensons que l'enseignant a tout à fait raison d'intervenir de plus en plus comme il est question d'une lecture pour ne pas laisser passer des erreurs qui peuvent être fixées par les étudiants.

Exemple (48) :

Dans l'autoconfrontation, P0 explique :

11 Ch : quelle est la place de la communication dans une séance de langue étrangère +
11P0 : je pense + euh + je pense que la communication occupe une place de choix + en regardant la séance de film je me rends compte que j'ai plus parlé que les étudiants + + peut-être qu'aurais-je plus leur laisser le temps de parler + en fait l'interaction avec les étudiants n'était pas assez équilibré + mais le drame est que c'était presque les mêmes personnes qui répondaient + les autres essayaient avec beaucoup d'effort + la réalité est que certains étudiants ne parlent pas bien français + ++ euh + je reviens au point de la base + (L62-69, annexe 17, entre. P0)

postures professionnelles du P0 en %



GRAPHIQUE 14 LES POSTURES PROFESSIONNELLES DU P0

Ce graphique nous montre que la position de contrôle domine toute l'activité du professeur suivi de la position d'enseignement et les autres positions sont inexistantes. Cette situation montre qu'il y a un problème au niveau de l'enseignement du P0.

Mais il est aussi à savoir que la posture est relative au sujet, au contexte et aux objets travaillés D. Bucheton, (2001). D'une manière générale, les postures d'apprentissage des étudiants leur permettent de circuler dans plusieurs postures, tout autant que les postures des enseignants sur deux versants : un qui est positif et l'autre qui est négatif.

Pour la séance du P0, les étudiants évoluent de la posture première à la posture réflexive.

– Posture première : c'est lorsqu'il y a une forte implication dans le faire, ou lorsqu'on décrit la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage

Exemple (49) :

Et1 : concernant le titre + je pense que + le texte parle d'une ville qui ne + n'existe pas
 P0 : le texte parle d'une ville +
 Et1 : qui n'existe pas ++ d'une ville + d'un village qui n'existe pas ++ qui n'existe plus + pas qui n'existe pas + ça existait auparavant (L13-16, annexe7, P0s1).

– Posture réflexive : c'est celle qui permet à l'étudiant non seulement d'être dans l'agir, mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports.

Exemple (50) :

Et4 : on dit que le temps aussi a changé + hum + euh + (continue) on peut-être à Si Chéri et à Paris au m + ++
 P0 : (aide) + au même temps +
 Et4 : (répète au même temps) + le virtuel abolit les distances +
 P0 : très bien + grâce à la technologie + il n'y a plus de + de distance + on hypothétiquement au même temps à Si Chérie + et à + à + Paris + hum + tu peux

avancer (L448-453, annexe7, P0s1).

3.2.7.2. P1

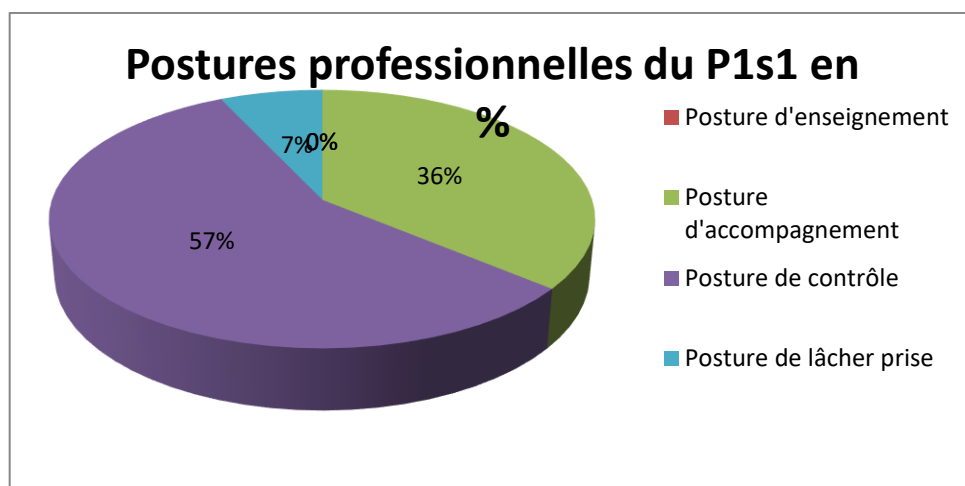
Dans les deux séances du P1, nous avons remarqué qu'il est resté plus entre quatre postures : d'accompagnement, de contrôle, d'enseignement et de lâcher-prise.

Dans la première séance, la position du P1 évolue au fur et à mesure, qu'évolue la leçon. Tenant compte surtout de la réaction des étudiants. Au début de la leçon, sa posture est celle de l'accompagnement ; lorsqu'il se rend compte que les étudiants sont en difficulté, il passe à la posture d'enseignement en se faisant maître dans la salle peut-être pour ne pas faire passer le temps pour rien. Il évolue enfin en posture de lâche prise qui consiste à laisser travailler les étudiants seuls. Cette position rend les étudiants responsables et les motive de plus en plus de se prendre en charge.

Lorsqu'il donne les consignes aux étudiants pour travailler en groupe, il crée d'abord une bonne atmosphère de classe afin de permettre que tout le monde participe. Et il passe à la posture de lâcher-prise ; qui consiste à laisser les étudiants se débrouiller eux-mêmes. Il passe, vérifie et n'intervient qu'en cas de nécessité.

Exemple (51) :

P1 : vous allez remplir le tableau + donc + là vous allez remplir + nous avons + l'Italien + le Japonais + et le Marocain // alors vous allez dire l'Argentin qu'est — ce qu'il a mangé + hein + ok + la 1° colonne vous avez + il mange + 2° colonne + il boit + ok + et 3° colonne + heure d'arrivée + **hora de chegada** + donc + rempli (sic) ce tableau + (...) à partir des informations que **vocês tenham** + **não hein** + **então vão saber completar ou preencher** // travailler en groupe + discuter pendant ce temps moi + je passe le tableau au tableau (L90-100, annexe8, P1s1).



GRAPHIQUE 15 POSTURES PROFESSIONNELLES DU P1S1

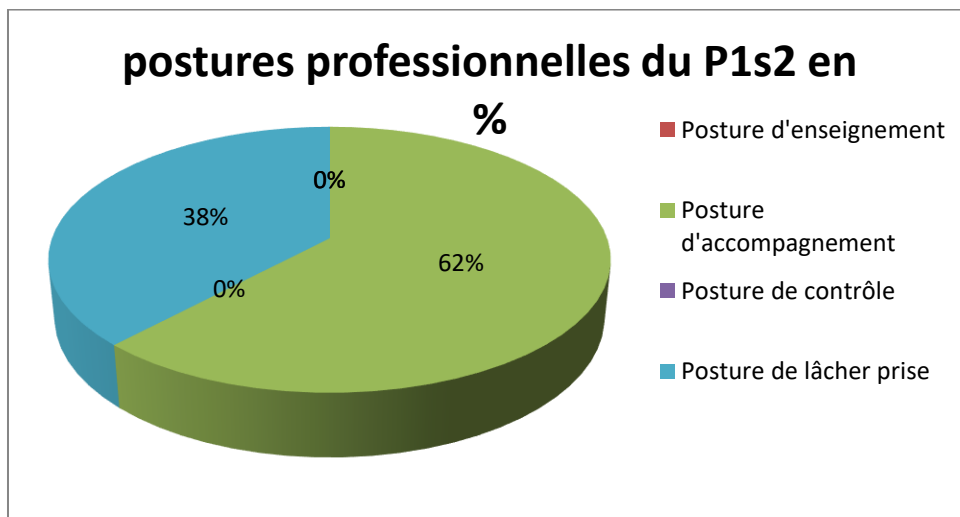
Ce graphique montre l'évolution des gestes professionnels du P1s1, que sa séance était plus axée sur le geste de contrôle, suivi de l'accompagnement et du lâcher-prise qui n'a occupé que 7 % de son activité. P1 après avoir vérifié que les différents groupes avaient fini de résoudre leur exercice, il choisit un membre par groupe pour répondre en complétant la grille au tableau. Mais il se fait qu'à un moment donné l'enseignant pose une question en l'air est

reçoit la réponse de tous les étudiants en une seule voix. Ce qui démontre que d'une manière générale, les étudiants avaient bien compris l'exercice en travaillant en groupe. D'où l'avantage du travail en groupe. C'est plus à ce niveau que l'enseignant a fait preuve de son doigté professionnel ; il a su placer les mots qu'il fallait pendant que les étudiants travaillaient en groupe.

Exemple (52) :

- P1 : il montre du doigt la phrase au tableau + L'Argentin + qu'est-ce qu'il mange
- Et7 : de la paella +
- P1 : oui + mais comment est-ce que vous avez trouvé cette réponse + qu'est-ce que vous avez fait pour affirmer que l'Argentin mange de la paella +
- Et7 : au n° 4 + L'Argentin arrive au restaurant à une heure et demie et il mange spécialité + espagnole +
- P1 : ok + c'est très bien + donc + l'Argentin mange de la paella + (il complète au tableau) ok + et qu'est-ce qu'il a bu l'Argentin +
- Tous : du vin
- P1 : donc + nous avons une information précise + l'Argentin arrive au restaurant une et demie et il mange une spécialité espagnole + donc c'est correct + nous avons donc + l'Argentin mange +
- Tous : de la paella +
- P1 : et qu'est-ce qu'il boit +
- Tous : du vin (L137-153, annexe8, P1s1).

Les étudiants à travers leur délégué de groupe défilent à tour de rôle au tableau pour remplir la grille. L'enseignant n'intervient qu'en cas de nécessité pour orienter vers une bonne réponse. (Posture d'accompagnement et de lâcher-prise). Il joue le rôle du facilitateur et non du maître qui sait tout et fait tout à la place des étudiants.



GRAPHIQUE 16 LES POSTURES PROFESSIONNELLES DU P1s2

Ce graphique présente le professeur dans deux postures seulement. Celle de l'accompagnement qui occupe la grande partie de la séance et 38 % réservé à la posture du lâcher-prise. Ici nous nous rendons compte que le professeur a accordé un bon pourcentage aux étudiants par rapport à la première séance.

Quant à la posture des étudiants pour la première séance ils sont dans la posture ludique créative et réflexive et dans la deuxième, ils circulent entre la posture ludique créative et la posture réflexive et la posture variée.

Exemple (53) :

P1 : ok + et l'Italien mange le sushi + il reste deux plats + donc + la paella pour l'Argentin + sushi pour l'Italien et le couscous pour ++
Et18 : on nous dit que le Marocain ne mange pas de couscous + c'est le Japonais qui a mangé le couscous +
Certains : oui + du couscous (L229-233, annexe8, P1s1).

Exemple (54) :

P1 : ok + (il laisse les étudiants résoudre l'exercice en groupe de quatre)///
10 minutes + **dez minutos** ++ (le professeur circule et répond à certaines préoccupations des étudiants) + **primeiro grupo** +
Délégué du 1° groupe : (passe au tableau et ajoute) + ont + (il lit) + les étudiants ont faim + (L328-332, annexe10, P1s2)

Cet exemple ci-dessus montre la position variée des étudiants : une posture est dite variée dans le cadre où le professeur recourt au lâcher-prise qui responsabilise les étudiants. Cette action entraîne de la part des étudiants une posture variée. Nous pouvons dire que la posture variée est une conséquence de la posture du lâcher-prise du professeur.

Dans l'autoconfrontation P1, déclare que :

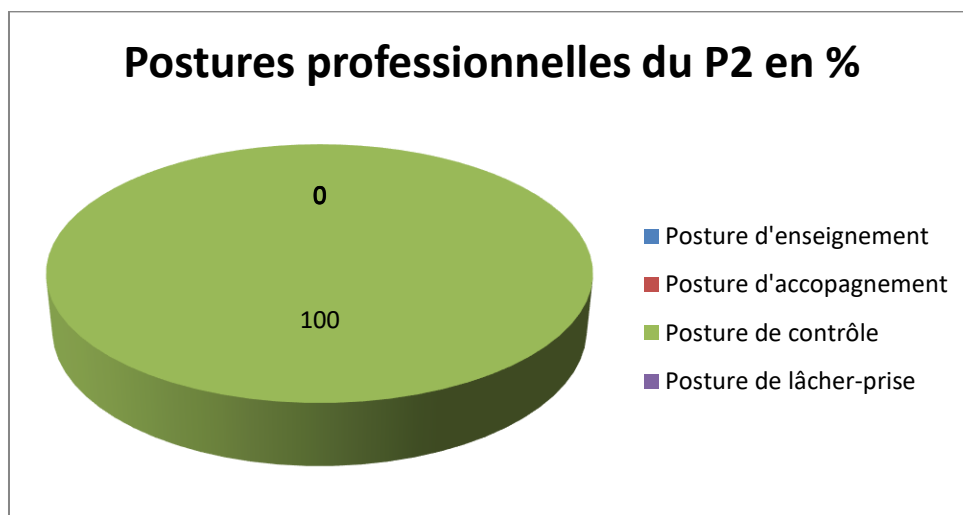
Exemple (55) :

P1 : je pense que pour les deux leçons je m'étais bien positionné+ en fait pour le premier film + je pense avoir équilibré ma position + j'étais debout devant les étudiants + je me déplaçais pour le contrôle et je regagnais ma place assise pour laisser travailler seul + j'ai plus parlé ou monopolisé la parole au début de la leçon avec l'explication des différents mots difficiles + mais par après j'ai aussi laissé les étudiants s'exprimer entre eux + en groupe et devant la salle surtout pour la deuxième séance + et cela a favorisé un bon climat de travail + pour la deuxième séance + je pense que j'étais de plus en plus calme et je me suis bien positionné dans la classe en maintenant l'équilibre ++ je ne sais pas + peut-être que j'étais plus debout en circulant que devant assis + je n'ai pas monopolisé la parole + mais elle partageait avec les étudiants à travers une stratégie d'enseignement +
Ch : et que dire des mouvements des étudiants +
P1 : pour les étudiants les mouvements visent à marquer leur vie de classe par exemple le fait d'aller au tableau + travailler en groupe + prendre la parole*** + (L30-44, annexe18, autoP1s1&P1s2)

L'autoconfrontation confirme les différentes postures adoptées par le professeur et les étudiants durant les deux séances. Le professeur était plus dans le contrôle à la première séance et plus dans l'accompagnement dans la deuxième. Et quant aux étudiants ils circulaient entre la posture réflexive et une posture variée en fonction du changement des postures du professeur ; tel le cas du lâcher-prise.

3.2.7.3. P2

L'ensemble des gestes du P2 à travers les deux séances, nous amène à penser qu'elle est le plus souvent dans une *posture de contrôle* des étudiants, de contrôle de l'avancée de la tâche, des contenus qui y seront travaillés. Dans la première séance sur les accords des adjectifs, son souci premier semble être le pilotage visant à arriver très vite vers l'épisode suivant : les accords proprement dits. Du coup, la parole de certains élèves est confisquée, l'atmosphère est contrainte, la procédure normale n'est pas respectée. C'est seulement après qu'elle propose un exercice.



GRAPHIQUE 17 LES POSTURES PROFESSIONNELLES DU P2

Cette figure nous montre que la professeure est restée durant les deux séances au niveau de la posture de contrôle. Elle interrogeait pour avoir des réponses précises des étudiants et ne les laissait pas réfléchir seul.

Dans l'entretien, l'enseignante reconnaît avoir eu des difficultés de bien gérer son enseignement, mais elle a pu s'améliorer surtout à la deuxième séance. Et pour le travail en groupe des étudiants, elle dit ceci :

Exemple (56) :

Ch : pourquoi n'as-tu pas privilégié le travail en groupe durant l'activité+
P2 : en fait + ah + je sais que le travail en groupe est nécessaire pour faciliter la compréhension + le travail + faire travailler tout le monde +, mais + enfin + euh + mais je ne savais pas à quel moment faire intervenir cela + voilà ma difficulté + nous avons des étudiants qui n'ont jamais eu le français à l'école + il en entre en contact avec la langue pour la toute première fois à l'université + cela n'est pas facile + nous avons ceux qui ont le français à l'école + ceux qui étudient à l'alliance française + sans oublier ceux qui ont appris à la maison + à partir des parents qui ont vécu dans des pays francophones + tout ceci complique la tâche + + il fallait partir du début + malgré le fait de considérer le locuteur lusophone comme de faux débutants +(L99-109, annexe19, autoco. P2s1&P1s2)

Concernant les étudiants dans les deux leçons, nous dirons qu'ils étaient plus dans la posture première, car ils se lançaient dans la tâche sans trop réfléchir et toutes sortes d'idées sans y revenir. Dans une certaine mesure, la posture des étudiants est le reflet de celle de l'enseignante.

Exemple (57) :

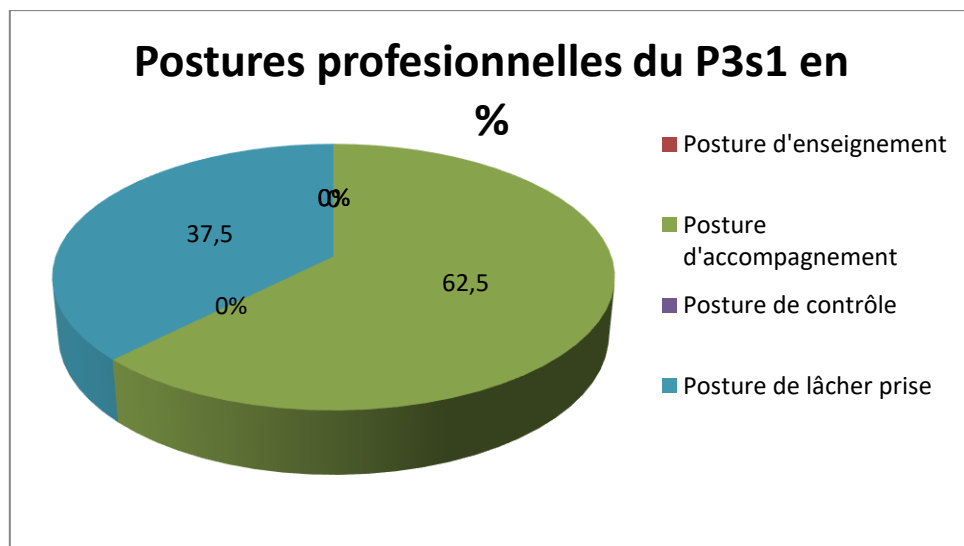
P2 : (...) verbes en er + disons + d'une manière générale les objectifs ont été atteint à plus de 50 % + car les étudiants ont été capables d'écrire et de lire les adjectifs numéraux cardinaux + comme pour l'emploi des verbes en er + les étudiants ont été capable de lire le texte et de résoudre l'exercice + ils ont conjugué le verbe en er + aux temps indiqués par le contexte + ils ont amélioré leur expression écrite et orale + ils ont parlé et discuté en français ce qui est la base de la communication (L118-124, annexe19, autoco. P2s1&P2s2).

Mais il se fait que les étudiants n'ont fait que répondre aux questions posées par la professeure. Et ils n'ont pas été appelés à travailler seuls ou en groupe sans aide.

3.2.7.4. P3

Le P3 dans ses deux séances circule entre trois postures : d'accompagnement, de contrôle et de lâcher-prise. Ces postures s'adaptent aux circonstances de la salle. Le professeur utilisait tour à tour les différentes postures selon l'évolution de l'activité de la classe.

Dans la première séance, la posture d'accompagnement domine. Mais elle était secondée de temps à autre par celle du lâcher-prise comme nous montre le graphique ci-dessous.



GRAPHIQUE 18 LES POSTURES PROFESSIONNELLES DU P3s1

L'exemple qui suit nous présente, une situation de l'utilisation de la posture d'accompagnement par le professeur. Il s'agit en fait d'un échange entre le professeur et l'Et7 sur l'analyse d'une fiche d'horaire de cours au secondaire.

Exemple (58) :

P3 : une autre version + qui peut procéder d'autre manière + traduire d'une autre façon + alors voyons alors lundi de sciences physiques + de sciences physiques + qu'est-ce que vous avez dit tantôt (s'adressant à un étudiant) + alalala + (bougeant la tête) + (il choisit une autre personne) +

Et7 : le professeur de +

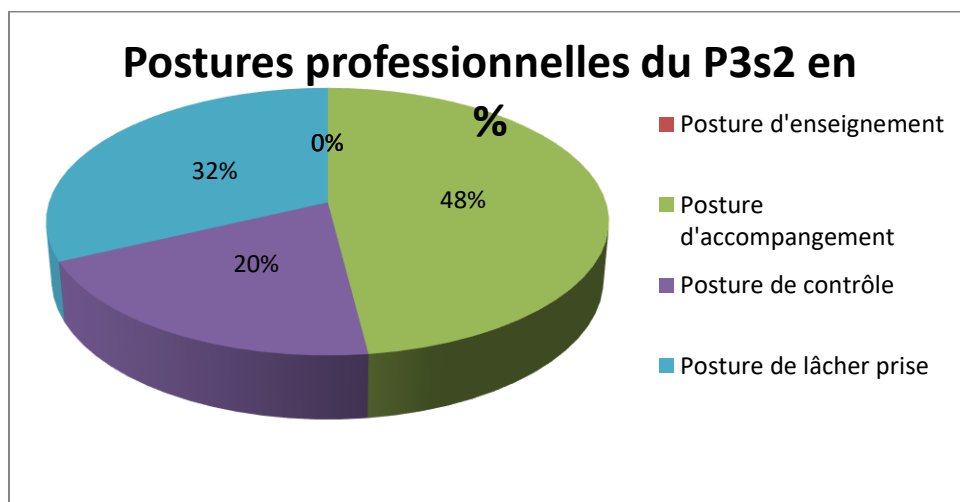
P3 : de physique +
 Et7 : le professeur de physique de 18 h à 20 h+ mais il a cours à 13 h et 16 h + 13 h + 14 h il a cours + 14 h 15 il est cours (sic) + 13 h — 4 h il est cours en 6° classe + en 6° année + le cours 4° classe + (L36-44, annexe 13, P3s1).

Exemple (59) de lâcher-prise :

P3 : reprenez+
 Et32 : le professeur de mathématique + de 13 h à 18 h + il est occupé tout le + 13 h à 14 h + il est cours en 5° année + réaction de la classe) il a cours pas il est + (elle rectifie) il a cours de 13 h à 14 h en 5° + 5° année + de 14 h à 15 h + il est (discussion) il a cours en 2° année + 15 h à 17 h il a cours en 4° année + de 17 h à 18 h il est cours (sic) + il a cours en 13° (sic) + (intervention) en 3° année + (elle répète) + en 3° année +
 P3 : d'accord + d'accord + on va prendre encore autre un + vous + le jeudi + le jeudi mathématique + jeudi mathématique + (L300-309, annexe13, P3s1).

Par cet exemple l'enseignant laisse le choix aux étudiants non seulement d'interpréter l'horaire, mais aussi de s'autocorriger entre eux. Ce qui est une bonne initiative, car les étudiants se prennent en charge.

Dans sa deuxième séance, le professeur a recouru à trois postures : d'accompagnement, de contrôle, et de lâcher-prise. Nous remarquons une grande évolution dans ce sens qu'il varie non plus deux postures comme à la première leçon, mais plutôt trois. Mais la posture d'enseignement est absente.



GRAPHIQUE 19 LES POSTURES PROFESSIONNELLES DU P3S2

Nous dirons que P3 a su négocier les tâches dans ses deux séances en adaptant les différentes postures au sujet, au contexte et surtout à l'objet du travail.

Tout comme le professeur, les postures des étudiants ont aussi évolué selon le contexte et l'objet du travail à travers différentes postures précisément : réflexive, et surtout varié lorsque le professeur a recouru au lâcher-prise.

3.2.7.5. P4

L'enseignant recourt plus à la posture de contrôle dans les deux séances, transite par la posture d'accompagnement et finit par le lâcher-prise. La première posture est faite par la répétition. L'enseignant parle, corrige, et les étudiants imitent.

Exemple (60) :

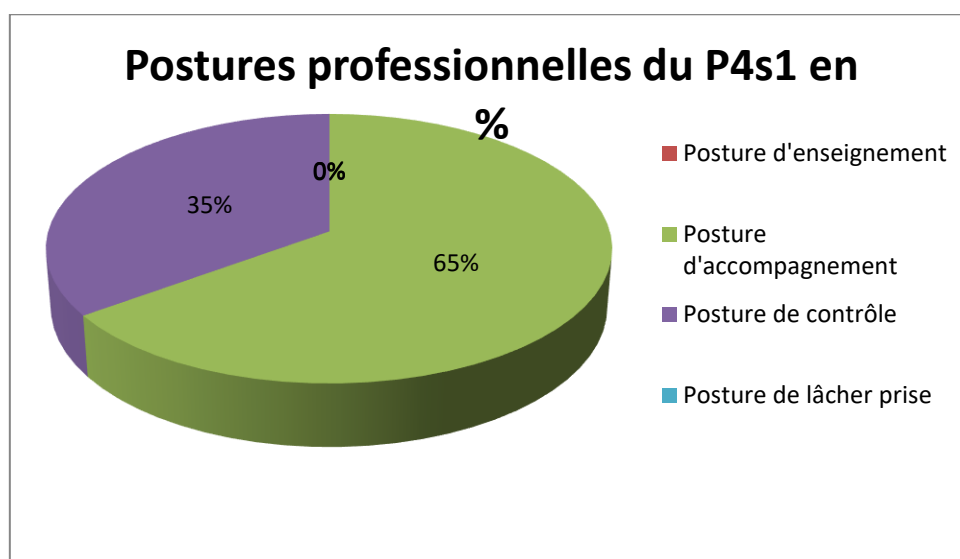
P4 : choisit deux étudiants pour faire la lecture +
Et5 : salut + je m'appelle Carlos (ton descendant) +
P4 : (réagit) + non+ salut (ton montant) + je m'appelle Carlos+ vas-y+
Et 5 : (reprend) + salut+ je m'appelle Carlos + et toi tu t'appelles comment
Et6 : Corinne +
P4 : ok + reprenez en changeant le rôle + allez-y +
Et6 : salut + je m'appelle Carlos et toi tu t'appelles comment +
Et5 : Corinne +
P4 : très bien + c'est clair + (L61-69, annexe15, P4s1)

Quant à l'exemple qui suit, il présente une situation de la posture d'accompagnement.

Exemple (61) :

P4 : (corrige) concentration + regarde bien + oh + bonjour Benjamin
Et27 : il reprend + oh + bonjour + Benjamin +
Et28 : bonjour
Et27 : ça va bien
Et28 : oui ça va + et toi +
Et27 : moi aussi
Et28 : au revoir
Et 27 : au revoir (L202-209, annexe15, P4s1)

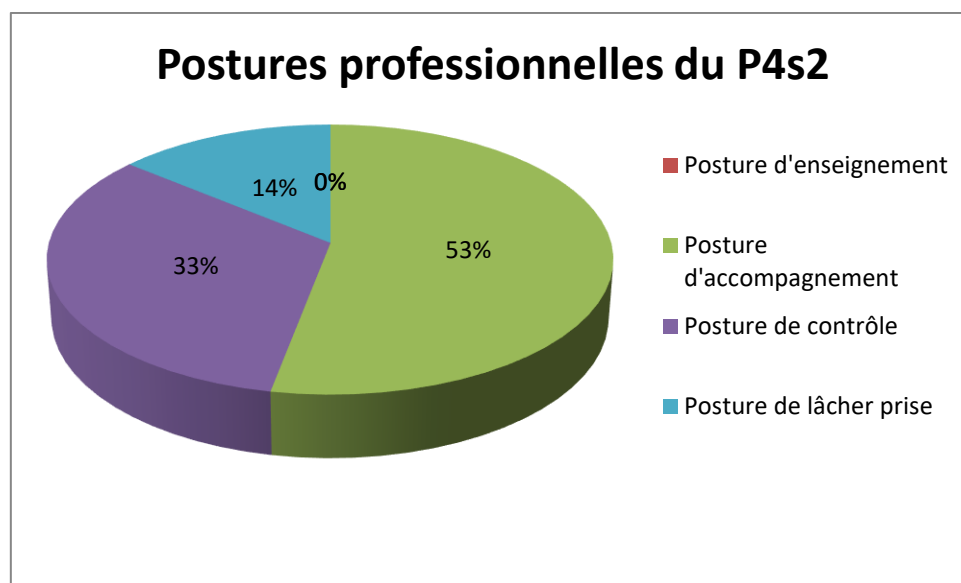
À travers le graphique ci-dessous, nous avons la présentation de la première séance du P4 qui n'a recouru qu'à deux postures : celle d'accompagnement qui est majoritaire et celle du contrôle, ignorant toutes les autres.



GRAPHIQUE 20 LES POSTURES PROFESSIONNELLES DU P4s1

Dans la deuxième séance, le professeur est plus dans la posture d'accompagnement, suivi du contrôle et pour finir par le lâcher-prise où il laisse les étudiants évoluer seul sans son apport.

En fait, la posture permet aux étudiants de se prendre en charge et d'assumer la responsabilité de leur travail.



GRAPHIQUE 21 LES POSTURES PROFESSIONNELLES DU P4s2

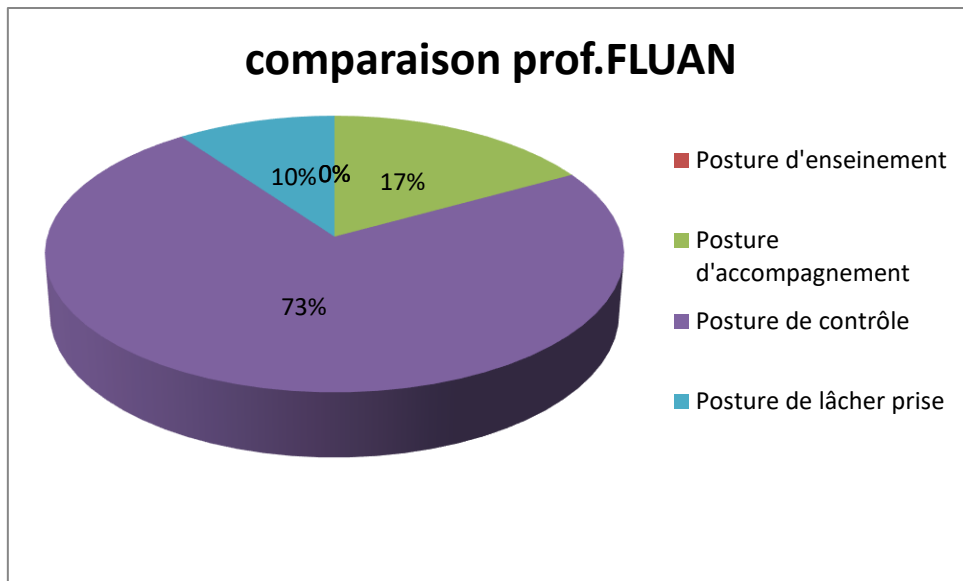
Et quant aux postures des étudiants, elles évoluent en fonction de celles de l'enseignant dans ce sens que ce soit lui qui annonce le ton ou le pas à suivre.

Et enfin, nous dirons que la construction des savoirs scolaires est tributaire de la mise en place d'un dialogue pédagogique responsable M. Bakhtine (1979). Le discours de l'enseignant mobilise tel ou tel autre rapport aux objets d'étude V. Boiron (2004), installe les élèves dans telle ou telle autre posture pratique, ludique, créative, réflexive (d'exploration, problématisation, conceptualisation, etc.) D. Bucheton (2001).

Les élèves en facilité circulent entre les différentes postures, mais ceux en difficulté circulent sur quelques postures seulement. On peut s'interroger sur la responsabilité des enseignants sur ce manque de diversification des postures d'élèves, ou sur la manière dont ces postures se construisent. D. Bucheton & Y. Soulé (2009).

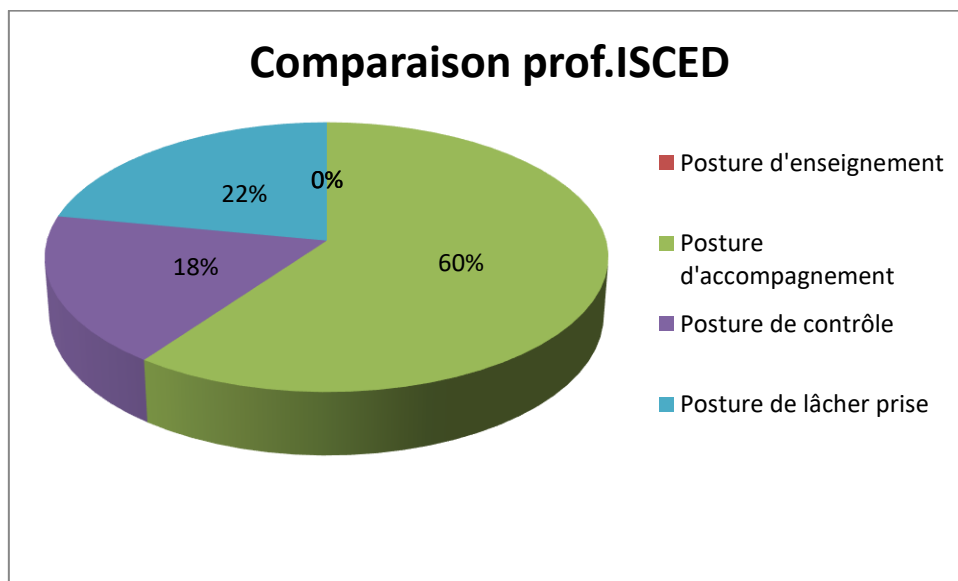
3.2.8. Comparaison de postures professionnelles des professeurs de la FLUAN et de l'ISCED

Notons que, le professeur expérimenté circule entre les différentes postures, par contre le professeur débutant est ou reste davantage dans les postures de contrôle. Les graphiques qui suivent nous en disent long.



GRAPHIQUE 22 COMPARAISON PROF. FLUAN

Ce graphique nous montre que les professeurs de la FLUAN évoluent plus dans la position de contrôle, suivi de la position d'accompagnement et le lâcher-prise n'est qu'à 10 %. Ce qui revient à dire qu'il y a une faible place pour les interactions entre étudiants. En fait, les professeurs ont enseigné sans toutefois tenir compte de l'étudiant qui doit être considéré comme le centre de l'apprentissage et comme un spectateur.



GRAPHIQUE 23 COMPARAISON PROF. ISCED

Ce graphique montre que les professeurs de l'ISCED sont plus dans la position d'accompagnement. Ils enseignent plus en accompagnant l'étudiant ; vient ensuite la position de lâcher-prise à 22 %, moment où les professeurs laissent les étudiants évoluer seuls. Et enfin vient le tour de la posture du contrôle qui est à 18 %.

De ces deux graphiques, nous dirons que les enseignants de l'ISCED semblent mieux être dans le processus d'apprentissage/enseignements que ceux de la FLUAN.

3.2.9. Comparaison de postures des étudiants de la FLUAN et de l'ISCED

Comme nous l'avons dit supra, les postures des professeurs influencent d'une manière ou d'une autre celles des étudiants. C'est ainsi qu'à ce niveau de comparaison pour la FLUAN nous avons plus la posture première et réflexive et très peu de postures variées, et pour ceux de l'ISCED nous aurons plus la présence de la posture réflexive et variée et très peu de la posture première.

3.2.10. Chronogénèse et savoir

Il est question ici de la gestion de l'avancée du savoir. Y a-t-il des avancées, des moments de recul ou bien de déviation du savoir ? Par qui : l'enseignant ou bien les élèves ?

3.2.10.1. P0

À travers la séance du P0, nous avons constaté qu'il fait avancer le savoir. Mais il arrive des moments où il recule pour permettre de suivre un enchaînement logique. Dans sa leçon sur la compréhension du texte, le professeur avait commencé par poser des questions de compréhension générale, mais il s'est rendu compte qu'il y avait des mots difficiles. Il a jugé bon de reculer pour mieux sauter.

Exemple (62) :

- P0 : non + avant d'entrer dans le texte + je sais que notre interaction + euh + se fait + autour du titre+ ok + avant le titre + nous avons + euh + un mot + un ethnologue+ en Bourgogne + un ethnologue en Bourgogne + Bourgogne + vous connaissez le mot Bourgogne + (il écrit au tableau) +
Et4 : je pense que c'est une ville +
P0 : c'est une ville de quel pays +
Et4 : de la France + (L29-34, annexe7, P0)

3.2.10.2. P1

Le professeur a fait avancer le savoir durant la leçon portant sur la compréhension du texte « mon village n'existe plus ». Il a commencé par demander l'explication du titre du texte sur l'auteur d'une manière générale. Il a poursuivi par une lecture modèle avant de demander aux étudiants de lire à leur tour et finir par la compréhension générale du texte.

Exemple (63) :

- P0 : non + avant d'entrer dans le texte + je sais que notre interaction + euh + se fait + autour du titre+ ok +avant le titre + nous avons + euh + un mot + un ethnologue + en Bourgogne + un ethnologue en Bourgogne + Bourgogne + vous connaissez le mot Bourgogne + (il écrit au tableau) + (L29-32, annexe 7, P0).

Cet exemple montre la manière dont le professeur mène sa classe à travers la leçon de la compréhension de texte, en commençant par la recherche de l'auteur qui est ethnologue de la Bourgogne avant d'en arriver au titre.

Dans la deuxième séance, le professeur a eu recours au portugais (langue maternelle) pour faciliter la compréhension et faire avancer le savoir. Il a ainsi recouru au portugais pour expliciter l'emploi du verbe « être » en portugais « ser » et « estar » qui a deux significations différentes du français, en d'autres termes le verbe être possède deux variétés et significations en portugais contrairement au français qui a seulement une forme, mais avec plusieurs explications.

Exemple (64) :

P1 : ok + là + maintenant + nous sommes en train de voir le verbe être +
 ok + verbe être + euh + en français nous avons le verbe « ser » e
 « estar » nao isso + en français il n y a de « estar » + ok + le même
 verbe être pode significar « ser » ou « estar » +depende do contexto
 + je suis étudiant + (il met au tableau le second titre + le verbe être
 au présent + ok + tout le monde + je suis étudiant + tu es étudiant
 + il est étudiant (...)) ++(L261-266, Anne 10 P1s2,).

Dans cet extrait, le professeur corrige l'erreur de l'Et12 qui a dit **estudiante** au lieu d'« étudiante », car le « s » intervocalique se prononce « ch » en portugais.

3.2.10.3. P2

Pour le P2, l'avancée de savoir se fait en fonction de la compréhension des étudiants quand bien même il y a le problème de l'hétérogénéité de la classe.

Avant la leçon du jour, la professeure a commencé par le rappel. Mais elle s'est vite rendu compte à partir des mauvaises réponses des étudiants qu'il fallait reprendre les explications avant d'avancer. Il s'agit d'un recul qui permet de mieux fixer la matière passée avant de passer à la nouvelle leçon

Exemple (65) :

P2 : nous avons dit que les adjectifs numéraux cardinaux + c'est quoi + (sic)
 (...)
 P2 : non + ça c'est la division « diviser en deux parties » divisée en combien
 de mots +
 Certains : cardinal et d'autre ordinal +
 P2 : exclamation + ooooo + oooooo + (prolongé) + les adjectifs numéraux
 cardinaux ++ il y a combien des classes des mots + vérifier dans vos
 notes + (les étudiants s'exécutent, elle se lève et va devant un étudiant
 pour montrer la page où se trouve la réponse) + c'est ça non + les
 classes des mots et les catégories + il y a combien des classes des mots +
 Et5 : il y a deux classes des mots +
 P2 : non + ça + c'est la division+
 Et6 : dix classes+ (L13-34, annexe11, P2s1)

Par cet exemple la professeure a voulu a fait un recul afin de permettre aux étudiants de revoir la matière passée avant de passer à autre chose. Dans cette situation, nous dirons que le recul de la professeure se justifie par le fait que les étudiants semblaient n'avoir pas retenu la leçon antérieure.

3.2.10.4. P3

À travers ses deux leçons, le professeur fait avancer progressivement ses leçons tout en faisant participer tout le monde. Il arrive des moments où il ralentit voire arrête le savoir afin de permettre à tout le monde de comprendre. Mais nous avons noté que c'était plutôt les étudiants qui le faisaient reculer durant la leçon pour poser des questions sur la matière voir même ou autre chose ayant trait au cours. Nous dirons qu'il s'agit plus d'une parenthèse que du recul comme tel.

Exemple (66) :

- P3 : qu'est-ce que vous avez constaté +
Et25 : professeur +
P3 : (intervient) suivez + suivez +
Et28 : j'ai une petite question + quand il s'agit de passer une information on commence toujours par l'information qui occupe plus du temps non + supposons quand on annonce les annonces du football + on annonce toujours + on commence toujours par les annonces de l'équipe gagnante + et puis par l'équipe perdant + ce qui veut dire s'il fallait y passer une information concernant cet article+ elle devrait commencer par les heures libres + parce que les heures libres sont plus que les heures*** que le professeur a occupé + c'est comme ça la loi + (discussion) +
(237-247, annexe14, P3s2).

3.2.10.5. P4

P4 accorde aux étudiants le temps de s'exprimer devant la salle, après s'être préparé deux à deux. Ici, il ne s'agit pas du tout de la communication selon l'approche communicative, mais plutôt d'une répétition à partir des exemples, ou mieux encore du modèle du P4. Or, il devrait aussi laisser aux étudiants cette possibilité d'ajouter à leur guise des mots tout en respectant le contexte du dialogue. Il ne peut négliger le point capital selon lequel l'étudiant doit être au centre de l'apprentissage de la langue. Pas de pilotage.

Exemple (67) :

- Et 5 : (reprend) + salut+ je m'appelle Carlos + et toi tu t'appelles comment
Et6 : Corinne +
P4 : ok + reprenez en changeant le rôle + allez-y +
Et6 : salut + je m'appelle Carlos et toi tu t'appelles comment +
Et5 : Corinne +
P4 : très bien + c'est clair + (L64-69, annexe15, P4s1).

3.2.11. Comparaison sur l'utilisation de la chronogénèse et du savoir entre les professeurs de la FLUAN et de l'ISCED

Dans les neuf séances, nous nous étions aussi fixé l'objectif de voir la circulation du savoir à partir duquel se chevauchent, les consignes, les savoirs visés (savoir, savoir-être, savoir-faire...). Ils nous ont permis de nous rendre compte de ce que les professeurs enseignent (des concepts, des techniques, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des comportements scolaires, sociaux, des pratiques sociales, des formes d'adaptation et d'ajustement aux situations, etc. ?). Retenons que la visée du savoir dépend de plusieurs paramètres tels que : le rapport au savoir, l'évolution socio-affective et expérientielle parmi tant d'autres.

3.2.12. Comparaison des entretiens entre le chef DLLF de la FLUAN et du DLmod de l'ISCED

Voici la position du chef de département de la FLUAN en ce qui concerne le savoir. Pour lui, la solution aux difficultés des étudiants au niveau de l'expression orale, écrite et de la lecture serait un travail approfondi sur les quatre compétences.

Exemple (68) :

- Ch :** les difficultés à l'oral + à l'écrit et en lecture chez les apprenants sont réelles + quelles solutions didactiques préconisez-vous +
- Chef. dép :** oui + elles sont réelles + d'où l'importance d'un travail de quatre compétences + sinon on va avoir à la fois des étudiants qui parlent + mais qui n'écrivent pas + ces quatre compétences sont les suivants + savoir écrire + comprendre + s'exprimer + lire +
(128-133, annexe23, entretien chef dép.).

Pour le chef de répartition de l'ISCED, la solution aux difficultés des apprenants à l'écrit, l'oral et la lecture serait l'utilisation des pratiques méthodologiques.

Exemple (69) :

- Ch :** les difficultés à l'oral + à l'écrit et en lecture chez les apprenants sont réelles + quelles solutions didactiques préconisez-vous +
- Chef de rép :** bien sûr + il faut emmener à accepter que l'erreur fait partie de l'apprentissage + les professeurs les savent ils sont sensibles+ ils utilisent les pratiques et méthodologies pour y remédier
(120-124, annexe24, entretien chef rép.)

3.2.13. Types d'évaluations

Par évaluation, nous entendons « au sens d'évaluation » de la mise en œuvre de la compétence de la langue CECRL, (2001, p.145). Évaluer, c'est contrôler, vérifier la conformité des performances de l'apprenant, à la norme de la langue cible et pour cela pour on utilise des tests calibrés, des exercices, des examens, qui donnent lieu à une note. Cette évaluation est imposée, elle sert à classer les étudiants entre eux. La note est la seule information donnée. Il s'agit d'une évaluation sanction, cela veut dire qui mène à la certification. Elle a une valeur sociale.

L'information que l'on cherche, c'est autant pour l'apprenant que pour l'enseignant, de savoir si les objectifs fixés sont ou non atteints, selon les critères formulés par l'enseignant.

Pour cela, on utilise des activités d'évaluation, des fiches d'auto-estimation, des exercices de vérification qui donne lieu à une information commentée cette évaluation est consentie, elle apporte des informations sur les acquis et sur ce qu'il reste à acquérir.

Il s'agit d'une évaluation (in) formative qui mène à des compétences et elle a une valeur formative, nous dit C. Tagliante, (2005).

3.2.13.1. P0

L'évaluation formative a pour objectif de repérer les problèmes d'apprentissage et/ou d'enseignement. Elle permet à l'étudiant et au professeur de se réajuster.

Nous avons constaté dans le cas du P0 que l'hétérogénéité de sa classe n'est plus une ressource, mais plutôt devient un obstacle, car l'enseignant ne parvient pas à avancer. Il est contraint d'intervenir presque à chaque phrase, voir chaque mot du fait que certains étudiants ont d'énormes difficultés de lecture due peut-être à la base. Nous pouvons dire que cette hétérogénéité rejoint une de nos questions de recherches : À qui enseigne-t-il ? Quel est le niveau des étudiants ?

Ceci revient à dire que, quel que soit le niveau de l'enseignant, la réussite d'une classe dépend des plusieurs facteurs parmi lesquels nous citerons : le niveau des étudiants, les conditions de travail, la disponibilité des étudiants, la méthode du professeur, ses stratégies, etc.

3.2.13.2. P1

Pour ce qui est de l'évaluation, l'enseignant a recouru à l'évaluation formative durant ses deux leçons. C'est celle qui se fait pendant la leçon et elle permet de déceler, tout au long de l'apprentissage, les réussites et les difficultés des étudiants. Il s'agit d'une évaluation plus qualitative que quantitative, qui propose des commentaires ou des appréciations en vue de provoquer l'échange entre étudiants et professeur. Retenons aussi que l'évaluation formative permet de proposer à l'apprenant et surtout de chercher avec lui des stratégies qui pourront lui permettre de s'améliorer.

3.2.13.3. P2

Durant les deux séances, la professeure a recouru à une évaluation formative, car elle permet de déceler, tout au long de l'apprentissage, les réussites et les difficultés des élèves. Il s'agit d'une évaluation plus qualitative que quantitative, qui propose des commentaires ou des appréciations en vue de provoquer l'échange entre étudiants et professeur.

À la deuxième séance, le professeur a proposé un devoir à domicile qui consiste à : écrire les dialogues vus.

Exemple (70) :

P1 : faites un effort de parler en français en classe + à la l'institut et pourquoi pas au quartier avec les francophones + écrire les dialogues vus +++ (L496-498, annexe10, P1s2).

3.2.13.4. P3

Dans les deux leçons, il s'agit plus d'une évaluation formative C. Tagliante, (2005). C'est-à-dire celle qui se fait pendant que le cours se donne. La première était seulement orale et la deuxième était orale et écrite.

Exemple (71) :

P3 : alors + on y va + faire attention + le rythme + l'intonation + **aonde tem colocar o ponto de interrogação+os gestos** + hein+ ok+ (deux étudiants + passent devant pour présenter leur dialogue) + bon + silence +comme vous voyez les collègues +(L94-97, annexe 14, P3s2).

Ici le professeur laisse les étudiants présenter le dialogue devant la salle, mais il corrige, la prononciation, le rythme apprécie, mais ne donne pas de note. Il s'agit d'une évaluation formative.

3.2.13.5. P4

En dehors de l'évaluation formative, fait durant les deux séances, P4 est le seul qui a plus donné deux évaluations à faire à domicile lors de sa deuxième séance.

La première consiste à recopier le dialogue en y mettant ses propres références. Cette activité pourra aider les étudiants à retenir quelques mots du dialogue et les utiliser dans la vie pratique.

Exemple (72) :

P4 : ok + très bien + c'est facile n'est-ce pas + maintenant vous allez faire un travail + (...) changer là où on peut changer + c'est le même dialogue +vous allez repasser dans le cahier + vous allez changer ceci + vous vous appelez comment + vous allez mettre votre nom + quel votre prénom + vous allez mettre votre prénom votre date et votre lieu de naissance vous allez les mettre + votre lieu de naissance + le milieu où vous êtes nés +vous êtes Brésilien+ vous allez mettre votre nationalité+ vous êtes Angolais + oui c'est ça + vous êtes marié célibataire vous allez dire votre état civil + d'accord vous allez souligner + quelle est votre profession + c'est la même chose+ vous allez changer par rapport à votre situation+ à Luanda +mais ici je suis + on imagine que vous êtes à Paris + ça va + où à Lisbonne d'accord (L887-897, annexe 16, P4s2)

La deuxième consiste à relever les noms des hôtels de Paris à partir de l'internet.

Exemple (73) :

P4 : mais à Paris c'est mieux +vous habitez où + vous allez mettre le lieu et + quelle l'adresse de votre hôtel + pareil + donc vous pouvez chercher sur internet les noms des hôtels de Paris + au travail +vous allez mettre le nom d'un hôtel qui ne soit pas l'hôtel de l'Europe + je veux des vrais hôtels de Paris + vous allez chercher + ok + pour connaître les hôtels de Paris + vous avez un numéro de téléphone + vous allez chercher le numéro de l'hôtel que vous allez mettre ici +pareil d'accord + vous allez chercher ces éléments à la maison + d'accord (L889-905, annexe 16, P4s2).

L'enseignant donne un avertissement sur les différents travaux à faire et qui seront présentés dans une semaine individuellement en tenant compte de ne pas répéter par exemple les noms de mêmes hôtels.

Exemple (74) :

P4 : la semaine prochaine vous allez présenter chacun son travail +ça va à +
+ à Paris il y a plus de 500 hôtels + d'accord + donc + vous n'allez pas
répéter les mêmes hôtels + vous me comprenez+
(L907-909, annexe 16, P4s2).

Mais l'enseignant semble oublier un problème sérieux : l'internet n'est pas à la portée de tous. L'ISCED comme la FLUAN n'ont pas l'internet dédié aux étudiants, mais seulement aux professeurs et fonctionnaires administratifs. Les étudiants sont contraints d'aller dans des cybercafés publics ou cela demande des moyens pour naviguer. À cela s'ajoute le problème des coupures récurrentes de l'électricité voire même du manque de l'électricité dans certains quartiers de la capitale.

3.2.14. Comparaison selon les types d'évaluation utilisée entre les professeurs de la FLUAN et de l'ISCED

D'une manière générale, les professeurs de l'ISCED donnent des exercices à l'oral comme à l'écrit dans la salle de classe et chargent les étudiants à intervenir en cas des difficultés des leurs collègues. Les professeurs interviennent seulement quand les étudiants ne parviennent pas à trouver une réponse. Ils corrigent sur place ou encore donne un travail à faire à domicile. Quant à ceux de la FLUAN, ils donnent plus des exercices pendant la séance et après la séance. Ces exercices sont oraux et écrits.

3.2.15. Comparaison de l'entretien du chef de DLLF de la FLUAN et le chef de répartition de Lmod de l'ISCED

Pour le chef de département de la FLUAN, les difficultés des enseignants sont énormes, mais pour ce qui est de l'évaluation il épingle le problème lié au nombre élevé d'étudiants dans certaines classes et celui du niveau hétérogène.

Exemple (75) :

Ch : d'après votre expérience + quelles sont les difficultés majeures des enseignants dans l'élaboration de cours + leurs activités de classe et leurs évaluations des étudiants +

Chef. dép : pas de programme pour le français + les étudiants ont des difficultés de trouver de manuels de base+ le niveau de classe hétérogène+ l'âge aussi + 23 ans + 40 ans + 50 ans + dans une même classe + le nombre + plus 50 à 60 + faire participer plusieurs personnes + 60 + il faut au moins heures + semaines + et le problème lié au moyen + laboratoire + appareils pour l'écoute + vidéo projecteur + les livres + si vous ne sortez pas pour la France + c'est difficile d'avoir quelque chose +
(L91-99, annexe23, entretien chef de dép. FLUAN).

En ce qui concerne, le problème lié à l'évaluation le chef de répartition de l'ISCED aborde dans le même sens que son collègue de la FLUAN. C'est le problème lié à l'effectif élevé des étudiants qui ne facilitent pas tellement la tâche au professeur. Voici ce qu'il en dit :

Exemple (76) :

- Ch : d'après votre expérience + quelles sont les difficultés majeures des enseignants dans l'élaboration de cours + leurs activités de classe et leurs évaluations des étudiants +
- Chef de rép : eh bien le grand problème en Angola c'est la bibliothèque+ parce qu'il faut savoir que + la pratique est différente + nous avons des classes qui sont remplies à partir de 1 à 60 + 80 + 100 étudiants + même l'évaluation devient difficile +sensibiliser les professeurs plusieurs semaines + essayer de faire quelque chose+++ le professeur est contraint de travailler avec un manuel + manuel (rare) seulement à l'alliance française on peut consulter + mais pas payer + acheter + (L87-95, annexe24, Entretien chef de rép. ISCED).

3.2.16. Réguler, étayage

Comme nous l'avons dit à titre de rappel, l'étayage est, dans le modèle proposé, un concept central, hiérarchiquement supérieur aux autres. Il est l'organisateur principal de la co-activité maître-élève. Il désigne toutes les formes d'aide que le professeur s'efforce d'apporter aux étudiants pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans. En fait, l'étayage aide au maintien de l'orientation de l'activité, sur le pointage de la difficulté ou de l'erreur, sur la nécessité parfois de gestes de monstration.

L'étayage est donc au cœur du métier, impulse, régule la dynamique de ce qui se joue dans la classe. Mais une dynamique dont les règles demeurent très obscures. L'enseignant gagne quand l'élève gagne dit G. Sensévy (2008). La compréhension des règles cachées de ce jeu partagé est l'objet de nombreux travaux actuels. Elle est au centre des préoccupations du réseau international de recherche : OPEN (contrat 2008-2012).

3.2.16.1. P0

L'étayage du P0 était un peu limité raison pour laquelle la classe n'était pas tellement animée. Mais le grand problème se trouve au niveau de la lecture. Le professeur a essayé a maintes et reprises apporté son aide aux étudiants, mais il y avait le problème de l'hétérogénéité de classe qui n'a pas facilité la tâche au professeur. L'exemple ci-après nous le démontre.

Exemple (77) :

- Et12 : le virtuel + les distances + la société nous mène à la pression +
- P0 : (corrige) la société nous met dans la pression +
- Et12 : la société nous met la pression + la société nous met la pression + met la pression
- P0 : (corrige encore) + mettre la pression +
- Et12 : nous met la pression + merci + il faut toujours faire plus vite + pour +
- P0 : où demain +
- E12 : où demain + nous sommes sous le coût de transformation générale de tout + ce qui + on voit subir une pyramide de la vitesse + une patience telle qu'on+ se gace (sic)
- P0 : on s'agace (corrige) +(L177-185, annexe7, P0)

3.2.16.2. P1

La posture d'étayage consiste à aider l'enseignant à réaliser la tâche dans la classe ou encore une forme d'aide apportée aux apprenants comme : faire comprendre, faire dire, faire faire. Du P1 évolue au fur et à mesure en tenant compte surtout de la réaction des étudiants. Au début de la leçon, sa posture est celle de l'accompagnement ; lorsqu'il se rend compte que les étudiants sont en difficultés, il passe à la posture d'enseignement en se faisant maître dans la salle peut-être pour ne pas faire passer le temps pour rien. Il évolue enfin, en posture de lâcher-prise qui consiste à laisser travailler les étudiants seuls. Cette position rend les étudiants responsables et les motive de plus en plus à se prendre en charge.

Lorsqu'il donne les consignes aux étudiants pour travailler en groupe, il crée d'abord une bonne atmosphère de classe afin de permettre tout le monde de participer. Et il passe à la posture de lâcher-prise ; qui consiste à laisser les étudiants se débrouiller eux-mêmes. Il passe vérifie et intervient qu'en cas de nécessité.

P1 après avoir vérifié que les différents groupes avaient fini de résoudre leur exercice, il choisit un membre par groupe pour répondre en complétant la grille au tableau. Mais il se fait qu'à un moment donné l'enseignant pose une question en l'air et reçoit la réponse des tous les étudiants en une seule voix. Ce qui démontre que d'une manière générale, les étudiants avaient bien compris l'exercice en travaillant en groupe. D'où l'avantage du travail en groupe. C'est plus à ce niveau que l'enseignant a fait montre de son doigté professionnel ; il a su placer les mots qu'ils faillaient, pendant que les étudiants travaillaient en groupe.

Exemple (78) :

- P1 : il montre du doigt la phrase au tableau ++ l'Argentin + qu'est-ce qu'il mange +
Et7 : de la paella +
P1 : oui + mais comment est-ce que vous avez trouvé cette réponse + qu'est-ce que vous avez fait pour affirmer que l'Argentin mange de la paella +
Et7 : au n° 4 + l'Argentin arrive au restaurant à une heure et demie et il mange une spécialité + espagnole +
P1 : ok + c'est très bien + donc + l'Argentin mange de la paella + (il complète au tableau) ok + et qu'est-ce qu'il a bu l'Argentin +
Tous : du vin (L137-147, annexe7, P1s1)
P1 : donc + nous avons une information précise + l'Argentin arrive au restaurant à une et demie et il mange une spécialité espagnole + donc c'est correct + nous avons donc + l'Argentin mange +
Tous : de la paella +
P1 : et qu'est-ce qu'il boit +
Tous : du vin (L137-153, annexe8, P1s1)

Les étudiants à travers leur délégué de groupe, défilent à tour de rôle au tableau pour remplir la grille. L'enseignant n'intervient qu'en cas de nécessité pour orienter vers une bonne réponse. (Posture d'accompagnement). Il joue le rôle du facilitateur et non du maître qui sait tout et fait tout à la place des étudiants.

À la deuxième séance, le professeur continue avec le même style qui suscite le dialogue entre lui et les étudiants, cette fois-ci en recourant au verbe être :

Exemple (79) :

- P1 : (met une phrase au tableau) qu'est-ce que tu fais + je suis étudiant(e) ok
+ hein + madame + mademoiselle+ qu'est-ce tu fais + **o que tu faz + na vida** + qu'est-ce que tu fais +
Et12 : je suis **estudante**
P1 : je suis **estudiante** ou étudiante + attention avec le « s »
Et12 : oui +
P1 : attention avec le « s » + l'influence du portugais + en portugais ont dit
+ **estudante + com aquele « s »** + mais en français ont dit étudiant +
directamente étudiant + + qu'est-ce que tu fais +
Et12 : je suis étudiant
P1 : étudiante + **você é**
Et12 : étudiante
P1 : étudiant
Et12 : (répète étudiant)
P1 : alors demandez-moi qu'est-ce tu fais + posez-moi la question +
qu'est-ce tu fais +
Et13 : monsieur qu'est-ce tu fais
P1 : ah + moi je suis professeur + je suis enseignant + ok + et toi +
Et13 : je suis étudiante
P1 : tout le monde est étudiant + il n'y a pas des journalistes +
Et3 : (pointe du doigt son collègue qui est journaliste)
(L240-260, annexe10, P1s2).

Ayant commencé par la posture d'accompagnement (enseignement), P1 est passé vers la posture de contrôle et pour après finir par celle du lâcher-prise. À travers cette façon de changer de posture, nous notons une expérience de sa part.

3.2.16.3. *Étayage : la formulation des questions difficiles pour P2*

Au milieu de la leçon, on se rend compte que l'enseignante s'est ressaisie et que le moment de frustration est passé. Elle a de plus en plus de maîtrise en posant des questions. Elle encourage à cet effet un étudiant à parler en français même avec des fautes, car l'apprentissage se fait par essai et par erreur.

Exemple (80) :

- Et17 : **vou explicar em portugueses**
P2 : **nãooo + fala em francês**
Et5 : moi madame
P2 : ça ne va pas vous ne savez même pas parler la langue + parler même
avec les fautes en français ça ne dérange pas +
Et17 : **posso até começar nalingua francêsa mais** ****/(L221-226, annexe 11, P2s1)

Dans la deuxième séance, le professeur met un texte de conceptualisation au tableau et fait la lecture à haute voix. La leçon porte sur les verbes en ER. Le P2 n'a pas déterminé que ces verbes sont du premier groupe. Mais elle commet l'erreur de mettre le Verbe s'appeler qui est un verbe pronominal. Ce qui revient à dire que sa conjugaison est différente des verbes qui se trouvent au tableau comme travailler, aimer, adorer. Mais personne n'a posé de question et l'erreur s'est maintenue. Ce comportement illustre en quelque sorte la culture de l'étudiant angolais qui pose difficilement des questions lorsqu'il s'est rendu compte de l'erreur de l'enseignante. Il préfère se taire pour ne pas se créer de problème avec l'enseignant qui peut par la suite se venger. Aller vite n'arrange rien ; plutôt aller au rythme des étudiants. Mais ici,

le P2 passe le temps inutilement en répétant les mêmes choses sans aucune question de la part des étudiants. C'est elle qui décide de l'avancement de la leçon. Or, dans l'approche communicative, ce sont les étudiants qui sont la base de l'attention et de l'évolution du cours. P2 aurait pu définir les règles du jeu dès le départ, chose qui n'a pas été faite. Dès le départ, il faut que l'enseignant définisse les règles du jeu pour créer la dynamique de la classe. La communication gestuelle indispensable et incontournable en classe est inexistante, car son utilisation faciliterait la tâche à l'enseignante.

Après la lecture commentée, l'enseignante demande aux étudiants de passer au tableau pour, dans un premier temps, souligner les verbes et ensuite conjuguer les mêmes verbes selon le temps qu'elle choisit. (L'imparfait, le futur simple, le passé composé...). Les étudiants passent au tableau et résolvent l'exercice à tour de rôle.

Exemple (81) :

- P2 : demande de conjuguer le verbe aimer et adorer à l'imparfait
 Et2 : passe au tableau et écris + il adorait + il aimait
 P2 : très bien + maintenant qui peut mettre les mêmes verbes au futur
 Et11 : passe au tableau est écrit + il adora + il aimera
 P2 : il aimera
 P2 : attention + avant de conjuguer un verbe il faut d'abord le mettre à l'infinitif ### les mêmes verbes au futur 2^o personne du singulier
 Et6 : tu adoras +
 P2 : laisse comme ça + moi j'ai écrit en phonétique + c'est à vous de dire si cela est correct + si on pouvait mettre ça à la troisième personne du pluriel + qu'est-ce qu'on va dire
 Et11 : passe est écrit+ ils ont travaillé
 La salle : c'est très bien
 P2 : (...)
 P2 : c'est le verbe avoir + et Vincent à quatre-vingt-quatre ans (84 ans) + c'est quel verbe
 La salle : verbe avoir
 P2 : Vincent et Bruno ils +++ compléter la phrase
 Et12 : passe est complète + ont
 P2 : (encore 1 point) ils ont 60 ans (L429-458, annexe12, P2s2).

3.2.16.4. P3

P3 dans la plupart des cas il ne corrige pas directement les erreurs, mais il le fait en répétant la bonne réponse pour ne pas couper ou rompre la communication, ce qui est vraiment recommandé en communication. Mais il intervient dans le cas de l'incompréhension de la phrase ou de blocage. L'enseignant donne toujours des consignes à chaque évolution d'activité et donne la possibilité aux étudiants de corriger les erreurs des autres.

Exemple (82) :

- P3 : la classe vous avez quelque chose à dire +
 Et15 : oui + elle a bien parlé, mais elle a mal formulé la phrase + (discussion)
 + elle a mal formulé la phrase + (L415-417, annexe13, P3s1).

Nous avons aussi constaté que le professeur intervient seulement en cas de nécessité en laissant plus la place aux étudiants, il circule dans la salle (souvent dynamique) et accorde la parole à tous (même ceux qui ont peur de parler).

Dans la deuxième séance, le professeur continue dans la même lancée d'enseigner en changeant les consignes selon les circonstances comme nous le montre ce qui suit.

Exemple (83) :

P3 : bon + il y a un nouvel (sic) donnée que vos collègues ont introduit + c'est
quoi + regardez au tableau + tu habites où + et comment il a répondu +
Et7 : moi j'habite à Palanca + (L276-279, annexe14, P3s2).

3.2.16.5. P4

P4 dans la plupart des cas ne corrige pas directement les erreurs, mais le fait en répétant la bonne réponse pour ne pas couper ou rompre la communication, ce qui est vraiment recommandé en communication. Mais il intervient dans le cas de l'incompréhension de la phrase ou de blocage. L'enseignant donne toujours des consignes à chaque évolution de l'activité. Dans l'exemple suivant, le professeur donne la possibilité aux étudiants de corriger les erreurs des pairs en d'autres termes, il s'agit de l'autocorrection.

Exemple (84) :

P4 : (pose la question) + c'est correcte +
Tous : oui + (discutions entre étudiants) + ce n'est pas correct
P4 : ce n'est pas correct +
Tous : oui
P4 : qui peut corriger + (il remercie le premier qui venait d'être au tableau et
invite un autre à passer) + vas-y + (un peu du bruit dans la salle + il
intervient directement) + du silence + du silence s'il vous plaît +
(l'étudiant ne parvient pas parce qu'il avait une petite taille par rapport
au tableau) + (L31 — 38, annexe16, P4s1).

Le professeur intervient selon une certaine stratégie : parfois il corrige seul, parfois il laisse le choix aux autres étudiants de le faire ; il circule dans la salle (souvent dynamique) et accorde aussi la parole à tous (même ceux qui ont peur de parler).

Le deuxième exemple aborde dans le même sens de la répétition entre l'enseignant et les étudiants, mais évolue plutôt en simulation présentée devant la salle. Cette situation crée en quelque sorte une situation de communiqué.

Exemple (85) :

P4 : attention il faut bien simuler + tu es là + dans le bureau +
Et1 : vous vous appelez comment
Et13 : Macaia
Et1 : quel est votre prénom
Et13 : Rogeirio + c'est tout +
P4 : un autre groupe + monsieur tu prends ton sac comme ça + fait quelque
chose + il faut faire la simulation
Et9 : vous vous appelez comment (L710-717, annexe16, P4s2).

3.2.17. Comparaison sur l'étayage entre les professeurs de la FLUAN et de l'ISCED

Comme nous l'avons déjà signalé, les gestes d'étayage offrent une grande diversité de réalisation selon les disciplines, l'avancée de la leçon, l'hétérogénéité plus ou moins grande du public, la nature de la tâche ou des savoirs que celle-ci cherche à mettre en évidence.

D'une manière générale, la plupart des professeurs ont eu des difficultés à étayer suite à l'hétérogénéité des classes. Mais est-il toujours que ceux de l'ISCED semblent avoir mieux fait par rapport à ceux de la FLUAN peut-être pour des raisons d'ancienneté.

3.2.18. Comparaison sur l'étayage entre le chef du DLLF de la FLUAN et du chef de répartition des Lmod de l'ISCED

Le chef de département parle plus en termes de méthodes (L60, annexe22, entretien chef de dép.), que les professeurs. Ceux-ci doivent maîtriser pour mieux enseigner et, pour le chef de répartition, il s'agit plus d'harmoniser l'enseignement, d'améliorer les compétences des enseignants par une formation satisfaisante (L62-63, annexe23, entretien chef de rép.).

3.2.19. Institutionnaliser

D'une manière simple, nous entendons par institutionnaliser le fait de retenir le savoir à l'écrit et à l'oral à la fin de chaque leçon.

3.2.19.1. P0

Dans son unique séance, le professeur a institutionnalisé la leçon de compréhension du texte d'abord à l'oral puis à l'écrit en mettant le vocabulaire, les grandes lignes de la vie de l'auteur ainsi que les œuvres au tableau pour une meilleure lisibilité.

Exemple (86) :

P0 : non + avant d'entrer dans le texte + je sais que notre interaction + euh + se fait + autour du titre + ok + avant le titre + nous avons + euh + un mot + un ethnologue + en Bourgogne + un ethnologue en Bourgogne + Bourgogne + vous connaissez le mot Bourgogne + (il écrit au tableau) + (L29-32, annexe 7, P0)

3.2.19.2. P1

À travers les deux séances du professeur, nous nous sommes rendu compte qu'il a donné des exercices de fixation à l'oral et à l'écrit puis a fini par seulement une institutionnalisation à l'oral et non à l'écrit. Quels sont les motifs qui l'ont poussé à ne pas le faire par écrit ? Je ne saurais le dire.

Exemple (87) :

P1 : on a déjà rempli + donc l'Argentin a bu du vin + l'Italien hein + du thé + le Japonais de la bière et le Marocain +
Tous : de l'eau + (discussions des étudiants exprimant la satisfaction d'avoir bien répondu au jeu de puzzle)///(L278-281, annexe 10, P1s1).

Le professeur termine l'activité en complétant la grille du jeu de puzzle sans institutionnaliser.

3.2.19.3. P2

En ce qui concerne P2s1, après quelques exercices proposés par les étudiants, la professeure fixe le savoir et procède, à la fin du cours, à l'institutionnalisation orale, mais pas écrite sur les différentes utilisations du trait d'union.

Exemple (88) :

P2 : la salle est-ce que c'est cent et un +++ **dizemos que** «et » avec le trait d'union il n'y a que dans les dizaines + unité + il n'ya que dans le vingt à partir de + eh + + dix-sept + dix-huit traits d'union + dix-neuf traits d'union + est-ce que c'est multiplié + dix-huit + vingt **sozinho** + à partir de vingt + vingt et un + vingt-deux+ **vamos** à trente + trente et un + trente-deux + **traço** + **vamos no quarenta** + quarante et un + quarante — deux + **um traço** + cinquante + cinquante et un + cinquante (...) vingt et un + cent vingt-deux + c'est ainsi + il y a des exceptions + il y a des lois qu'il faut suivre+ + dans le cent et un + humm + **até cem não ha** « e » **não ha traço** + **não ha nada** + il n'y a rien + (elle efface le « et » entre cent +un) ce qui donne + cent un + dans dix (L413-432, annexe 11, P2s1)

Après une révision sur les adjectifs numéraux cardinaux, la professeure est passée à la leçon du jour par un texte qu'elle explique et aboutit à l'annonce du sujet : l'emploi de quelques verbes en « er ». Elle termine par un exercice de fixation du savoir à l'oral et toujours pas d'écrit pour l'institutionnalisation.

3.2.19.4. P3

Dans les deux séances du professeur, nous remarquons qu'il a procédé à la fixation du savoir seulement à partir des exercices oraux et écrits à l'institutionnalisation orale. Mais il n'a pas procédé à une institutionnalisation écrite.

Exemple (89) :

P3 : qui peut dire ça correctement + autrement + vas-y + monsieur + (bruit) +
Et49 : le professeur de biologie + a cours le mardi + de 13 h en 5° (sic) + de
13 h à 14 h + seulement en 5° année +
P3 : 5° (demande) + le mardi +
Et40 : oui + seulement en 5°+ + (L454-458, annexe13, P3s1)

Cet exemple montre comment le professeur tient à la correction orale au lieu de penser aussi à un petit résumé écrit portant sur le sujet de la leçon.

3.2.19.5. P4

Concernant les deux séances du P4, nous remarquons qu'il a procédé à partir des exercices oraux à l'institutionnalisation orale aussi. Il n'y avait pas d'institutionnalisation écrite. Pourquoi ne l'a-t-il pas fait ? Par manque de temps ? Par souci de faire avancer d'abord le savoir avant de noter ?

3.2.20. Comparaison entre les professeurs de la FLUAN et de l'ISCED

Les enseignants fixent-ils le savoir à apprendre ? Sous quelle forme : à l'oral ou à l'écrit ? S'il institutionnalise le savoir à l'écrit, cantonne-t-il l'étudiant à de la copie ou de la dictée ou bien lui confie-t-il des tâches d'écriture conçues comme des situations problème ?

Nous avons remarqué que d'une manière générale tous les professeurs fixent et institutionnalisent à l'oral et pas à l'écrit, en dehors du P0 qui l'a fait pour le vocabulaire seulement. Peut-être, parce qu'il s'agissait des mots difficiles du texte et qu'il fallait une certaine lisibilité, mais par contre il n'a rien fait de la vie de l'auteur et de ses œuvres. Rien qu'à l'oral. Nous nous posons la question suivante : le savoir est-il fondé sans institutionnalisation ?

3.2.21. Comparaison des auto-confrontations des professeurs de la FLUAN et entretien des professeurs de l'ISCED

Les professeurs de la FLUAN, ont parlé du FLE pas en termes de place ou de position au niveau de la société, mais plutôt du rôle dans la pratique de la classe. Pour eux le FLE sert à communiquer, car celui qui ne parle pas aura du mal à améliorer son expression orale.

Exemple (90) :

- Ch :** quelle est la place de la communication dans une séance de langue étrangère +
P0 : je pense + euh + je pense que la communication occupe une place de choix + en regardant la séance de film je me rends compte que j'ai plus parlé que les étudiants + + peut-être qu'aurais-je plus leur laisser le temps de parler + en fait l'interaction avec les étudiants n'était pas assez équilibré + mais le drame est que c'était presque les mêmes personnes qui répondaient + les autres essayaient avec beaucoup d'effort + la réalité est que certains étudiants ne parlent pas bien français + ++ euh + je reviens au point de la base + (L62-69, annexe17, entretienP0).

Exemple (91) :

- Ch :** dans la deuxième séance on te voit interrogeant les étudiants oralement à tour de rôle puis-je savoir pourquoi +
P1 : ah + oui + en fait dans le cours de FLE l'enseignant doit privilégier la Communication + c'est dans ce sens que j'ai réalisé des questions orales portant sur la conjugaison du verbe être et avoir + je dirais que l'objectif était à plusieurs degrés + la maîtrise de la conjugaison à partir de la répétition + la lecture + être capable de poser des questions simples avec le verbe être et avoir et pourquoi ne pas aussi répondre aux questions à partir de ces mêmes verbes + (L127-132, annexe18, P1).

Pour P3 l'Angola n'accorde pas une place importante au FLE, mais il y a quand même un travail qui se fait souvent au niveau du département à travers le contact avec les diplomates, contact avec les étudiants, formations en langue et avec les différentes administrations. Le FLE est bien défini selon le professeur au niveau de l'université : il vise la capacité de parler et d'écrire, c'est-à-dire à communiquer. C'est plus en ce qui touche chaque institution (université) qu'il s'applique.

P4 quant à lui pense aussi que l'enseignement du FLE dépend de l'institution de l'enseignement ou de l'université ; et le cas de l'ISCED, il sert à former les futurs professeurs de français pour les institutions moyennes de base afin de promouvoir la langue française en Angola l'institution. Le professeur (P4) reconnaît que le programme est élaboré en fonction du CECRL.

3.2.22. Comparaison de l'entretien du chef de DFLL de la FLUAN et l'entretien du chef de répartition de Lmod option français de l'ISCED

À cette dernière question, l'entretien avec le chef de département DFLL de l'UAN semble y répondre lorsqu'on lui pose le premier volet des questions ayant trait à l'institutionnalisation. Voici ses réponses :

Pour le programme, il dit reconnaître qu'il n'y a pas à proprement parler un programme de FLE ; c'est seulement au niveau des classes qui ont le français d'option, et pas ceux de spécialité. Selon lui, c'est le rectorat qui devrait fixer les objectifs institutionnels est non pas le département, mais la réalité est tout autre. Le problème qui se pose est que le rectorat en question n'a pas toujours des spécialistes qui doivent élaborer le programme en question. Dans la plupart des cas, à peine quelques mots sur le programme. Mais toujours est-il qu'il existe une certaine liberté pour chaque faculté, chaque département, voire même chaque professeur, d'élaborer son programme sur la base des documents à sa disposition. Cette situation entraîne dans une certaine mesure un manque d'uniformité.

Les différentes réponses du chef de DLLF de la FLUAN, montrent qu'il y a un problème : celui de la définition du FLE par l'État. Et ce flou entretenu par l'État crée un problème, car chaque institution, chaque professeur essaye de faire son propre programme en fonction de ses compétences ou moyens.

À titre de rappel, ce n'est qu'en 2010 que la Constitution du 21 janvier a inclus des dispositions d'ordre linguistique. En effet, l'article 19 de la Constitution dans son alinéa 2 stipule que l'État valorise et promeut l'étude, l'enseignement et l'usage des langues de l'Angola, ainsi que les principales langues de la communauté internationale⁹⁴.

Selon le Chef de répartition de l'ISCED, le FLE occupe une place de choix dans toutes les institutions publiques comme l'indique la loi de base n° 13/1 du 31 décembre 2001 qui parle dans l'un de ses articles de l'enseignement des langues étrangères, met l'accent sur l'anglais et le français si bien qu'il n'y a pas de candidats pour l'option français.

Le programme du FLE existe à deux volets : le français de spécialité et le français d'option + c'est-à-dire ceux qui ne sont pas de la filière, mais qui ont le français comme langue d'option et nous avons un programme spécifique tout en nous basant sur le niveau A1 et B1 +.

Nous avons constaté quelques différences significatives du point de vue des gestes professionnels d'enseignement entre les professeurs de la FLUAN et ceux de l'ISCED.

⁹⁴<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/Angola.htm>, du 9/11/2017.

Synthèse du chapitre 3

Partant de ce chapitre où nous avons présenté notre dispositif de recherche, il a été question de synopsis comme moyen d'analyse à partir desquels nous avons présenté les différentes grilles d'analyse des gestes professionnels qui nous permettront d'analyser les compétences des enseignants du FLE de nos deux institutions universitaires.

Nous avons travaillé avec quatre enseignants (P0, P1, P2, P3, P4). Chacun avec deux vidéos, ce qui nous a amenés à huit vidéos en classe.

Quant à notre grille d'analyse, nous l'avons constituée sur la base des différents éléments liés à l'action conjointe, au triplet de genèse et surtout aux gestes professionnels des enseignants et aux gestes d'accompagnement des apprenants.

Les grilles sont conçues à partir des éléments constitutifs du multi agenda de D. Bucheton et Y. Soulé (2009). Il s'agit des cinq préoccupations de l'enchâssement ainsi que les postures d'étayages de l'enseignant et les postures d'apprentissages des élèves ou des étudiants.

L'analyse des neuf séances de notre corpus nous a permis de récolter des données quantitatives et qualitatives qui concernent les professeurs, les étudiants, et le savoir.

Les données des uns et des autres concernent : l'action conjointe à travers la définition, la régulation et l'institutionnalisation des savoirs, les différents types d'évaluations utilisées ainsi que les cinq préoccupations de l'enchâssement qui comprennent : l'atmosphère, le pilotage, le tissage, l'étayage et l'objet du savoir. Nous pouvons laisser de côté les postures professionnelles des enseignants, les postures d'apprentissages des étudiants.

Les différentes données en notre possession nous ont permis d'avoir une idée générale de la manière dont les professeurs enseignent et de la réaction des étudiants aux différents enseignements/apprentissages afin de proposer quelques pistes didactiques pour son amélioration.

Conclusion

Dans cette partie qui concerne l'analyse didactique que nous avons réalisée à partir d'une grille d'analyse, nous nous sommes aperçus que les professeurs semblent avoir des difficultés pratiques dans l'utilisation de l'action conjointe, des cinq préoccupations de l'enchâssement selon D. Bucheton (tissage, l'atmosphère, le pilotage...) et de l'évaluation.

Dans la plupart des cas, le pilotage des postures professionnelles pose problème : la plupart du temps, les professeurs restent dans la position de contrôle et de l'accompagnement. Ils sont peu dans la posture de lâcher-prise. Ce qui entraîne aussi les étudiants à rester plus dans la posture réflexive et première. Ils ont peu d'opportunités d'adopter des postures variées, car les professeurs ne leur donnent pas l'occasion d'y rester longtemps.

En fait, nous dirons que les professeurs semblent avoir des problèmes liés à la méthodologie et au manque de documentation. Cette situation de manque se reflète chez les étudiants en terme de difficulté langagière.

En fonction des différents cas relevés, les enseignants semblent reconnaître leurs limites et ont même proposé de suivre la formation continue et de commencer le FLE dans les classes précédentes pour aider les étudiants.

Chapitre 4. Propositions didactiques

Les propositions didactiques et référentielles des niveaux A1, A2, B1 vers B2 qui suivent découlent de l'analyse des résultats de notre recherche à partir de l'enquête exploratoire, des séances de vidéos, des autoconfrontations et des entretiens à différents niveaux. Retenons que les propositions didactiques ne remplacent aucunement le programme d'enseignement/apprentissage du FLE dans les Universités angolaises. Elles constituent des suggestions, des orientations didactiques dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage dans le contexte angolais en milieu universitaire.

Nos propositions pédagogiques et didactiques portent sur les compétences de l'enseignant à partir du CECRL comme solution pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage. Elles s'adressent aux professeurs accueillant dans leurs classes (dispositifs spécifiques d'accueil ou classes ordinaires), quelle que soit leur option, des étudiants découvrant l'enseignement du FLE. Parmi eux, certains découvrent la langue française et d'autres la pratiquent déjà à des degrés variés de compétences orales et écrites tel le cas des « regressados » et ceux qui étudient à l'alliance française ou dans des centres d'apprentissage du FLE.

La réussite des étudiants ne dépend pas seulement des connaissances acquises, mais surtout de la qualité de l'enseignement dispensé. D'où l'importance capitale de la formation et de l'expérience du professeur.

4.1. Attitudes et connaissances

Les professeurs pourront prendre conscience de la relativité des cultures scolaires, d'enseignement et d'apprentissage, des habitudes du milieu académique du pays. Les professeurs pourront s'interroger : sur l'épistémologie du FLE, sur les pratiques d'enseignement et l'apprentissage des étudiants, sur l'évaluation et valeurs en Angola, se mettre à la place de celui qui arrive pour anticiper ses besoins, les gestes professionnels à développer, les postures attendues, la prise de la conscience des activités langagières à mobiliser en FLE.

En d'autres termes, nos propositions didactiques sont le fruit du résultat entre le croisement de notre analyse linguistique avec comme éléments principaux : les difficultés linguistiques qui comprennent la phonétique, la grammaire, la syntaxe, les types d'erreurs selon J.P. Astolfi & J. Colomb (1997,1999) et le problème de l'utilisation de la langue maternelle (portugais) ; notre grille d'analyse didactique comprenant l'action conjointe et les cinq préoccupations de D. Bucheton (2009) ainsi que le CECRL (2001).

Notre recherche s'est appuyée sur le CECRL (2001) et plus particulièrement sur les quatre compétences : écouter, lire, parler en continu, écrire et écrire en interaction.

TABLEAU 19 ACTIVITÉS LANGAGIÈRES OBSERVABLES

Universités	FLUAN/ISCE D	FLUAN/ISCE D	FLUAN/ISCE D	FLUAN/ISCED
Classe	2° année LLP 2° année Lmod anglais 2° année LLaf.	1° année LLF 1° année Lmod français 2° année LLaf.	1° année LLF 1° année Lmod français	1° année LLF 1° année Lmod français
Activité de réception	Niveau A1	NiveauA2	Niveau B1	Vers B2Niveau
Écouter	+	+	+	
Lire	+	+	+	
Activité de production				
S'exprimer en continu	+	+	+	
Prendre part à une conversation				
Écrire	+	+	+	
Écrire en interaction	+	+	+	
Activité de remédiation	+	+	+	

Ce tableau présente les différentes compétences à développer chez l'étudiant, durant l'enseignement/l'apprentissage du FLE dans les différentes universités, classes, ainsi que le niveau référentiel. Mais avant de transmettre, on doit soi-même être bien préparé à le faire. Au-delà de cette formation voir de l'ancienneté, le professeur est appelé à se poser toujours des questions sur ses pratiques, en vue de leur amélioration. Ce tableau lui servira comme un canevas à suivre afin d'atteindre son but. Mais il doit surtout tenir compte aussi de certains facteurs réels du milieu académique, social et culturel de l'étudiant durant ses différentes activités.

4.2. L'habitus académique angolais, éclairages et exemples

Le professeur peut penser à tout ce qui relève de l'organisation de l'université, des règles de la vie scolaire et des règles du vivre ensemble. Dans notre recherche faite à partir de l'enquête auprès des professeurs et des étudiants, nos données recueillies à partir des vidéos de séances de classes, des autoconfrontations simples et des entretiens nous ont permis d'avoir une idée de la réalité du terrain sur le FLE. Les problèmes qui se posent dans les deux universités qui ont servi d'enquête ne sont pas les mêmes. L'ISCED qui est l'une des premières institutions supérieures à ouvrir les portes a bénéficié à titre de rappel de plusieurs projets qui ont permis la formation des enseignants, du matériel nécessaire pour l'enseignement des langues tandis que la FLUAN créée il y a une dizaine d'années connaît assez de difficultés : pas assez des professeurs formés, le problème matériel, etc.

4.3. De l'importance de questionner l'épistémologie d'une discipline

Le professeur peut réfléchir à l'épistémologie de sa discipline, telle qu'elle doit être enseignée selon la formation reçue et en tenant compte de certains paramètres comme : la langue maternelle de l'étudiant, le retard de certains étudiants, son organisation, ses programmes,

leurs évolutions (en bref les réalités du milieu) pour mettre en perspective et motiver les apprentissages qu'il propose à ses étudiants inscrits à l'université.

Le professeur tâchera dès le début d'avoir une idée sur le niveau des étudiants afin de mieux affûter ses armes pour l'année académique. Cela peut-être à long et à court terme, car l'enseignement est un processus qui prend un peu du temps pour voir des résultats.

À partir du savoir acquis et qu'il a fait sien, le professeur tiendra aussi compte de l'objectif primordial de l'apprentissage du FLE qui est la communication à travers l'enrichissement de la biographie langagière des étudiants. En fait, le professeur ne pourra pas oublier que les étudiants ont une langue maternelle différente du français et que l'enseignement/apprentissage se fait dans un milieu plurilingue. Raison pour laquelle le professeur du FLE pourra tenir compte de la façon de formuler le savoir tel le cas de la grammaire (phonétique, morphologie, syntaxe, lexique) et les compétences à enseigner. Les professeurs comme les étudiants commentent beaucoup des fautes qui touchent tous les domaines : phonologie, morphologie, syntaxe et lexique. Et sans doute, le manque d'une bibliothèque fournie est un handicap pour l'apprentissage du FLE.

4.4. Les pratiques d'enseignement et l'apprentissage des étudiants

Le professeur pourra également s'interroger sur ses pratiques, ses activités d'enseignement et l'organisation de son cours. Par exemple : « Comment enseigne-t-on le FLE à l'école secondaire ? Que puis-je faire pour améliorer l'apprentissage des étudiants ? Quel rapport entretient-il avec les étudiants ? Est-il proche des étudiants durant le cours ? Comment l'enseignant organise-t-il son activité pour mettre les étudiants au travail et les rendre responsables de ce qu'ils ont à faire ? Comment se fait la gestion du temps, du rythme, de l'espace, de quelle façon l'enseignant veille sur le matériel du travail ? Quels supports utilise-t-il ? S'il n'y a pas toujours de correspondance entre les programmes, la conception épistémologique peut aussi différer d'un pays à l'autre pour l'enseignement, etc.

Toutes ces questions permettront au professeur de prendre des dispositions nécessaires pour mieux préparer ses leçons afin de mieux réaliser sa tâche.

Le professeur aidera les étudiants, à la compréhension des consignes afin qu'ils soient capables de tisser eux-mêmes. Et si c'est nécessaire de demander à l'un d'entre d'expliquer. Au cas où personne dans la classe ne serait capable de le faire, alors le professeur peut recourir à la langue maternelle pour faire passer le message, car nous sommes dans un contexte de FLE et les étudiants ont plusieurs langues en présence. C'est seulement du moment que les étudiants ont compris les consignes qu'ils sont capables de dévoluer ce qu'ils ont reçu du professeur. Il s'agit d'un processus de prise en charge des étudiants de leur propre apprentissage G. Brousseau et V. Wardfield (1999, 2002). Il réfère à une situation didactique très particulière qui relève en fait d'une situation d'échange duale entre un adulte et l'élève.

Le professeur fera de son mieux pour créer un bon climat de travail, circuler dans la salle, être proche des étudiants, savoir écouter, laisser quelque temps aux étudiants pour s'exprimer, et surtout de ne pas monopoliser la parole.

La lecture à haute voix, le recours à la vidéo, à l'audio ou autre type d'enregistrement permettront à l'étudiant d'acquérir certaines compétences comme : écouter, parler, lire, etc.

4.5. Évaluation et valeurs en Angola : sens, attentes et critères partagés

Notre recherche nous a révélé que l'évaluation faite n'était toujours pas bien accueillie, car il y avait assez des plaintes de la part des étudiants. (Voir annexe n° 3, question 10.).

Ainsi, le professeur se posera des questions sur le but de l'évaluation, le moment et la manière de procéder. Le professeur est censé avoir des objectifs fixés durant chaque évaluation. Pour quoi faire : orienter ? Certifier ? Réguler les apprentissages afin de voir où en sont les étudiants, etc.

Les objectifs de l'évaluation varient selon la leçon. Elle se fait avant la leçon, pendant la leçon et après la leçon. Elle se fera avant pour se rendre compte des pré-acquis des étudiants, elle se fera pendant la leçon pour voir l'évolution de la leçon et se fera après pour voir si les étudiants ont compris et surtout si le professeur a atteint son but.

L'évaluation permet aussi de voir quelle compétence est plus développée chez les étudiants afin de développer ce qui lui manque, car toutes les compétences s'avèrent importantes pour la réussite. Selon le résultat de notre enquête, de l'entretien et des séances vidéo, nous nous sommes rendu compte que les étudiants en provenance du Congo RDC (regressados) parlaient mieux, mais avaient des difficultés à l'écrit. Et ceux qui ont étudié à l'alliance française écrivaient bien, mais avaient des difficultés à parler.

En effet, le professeur retiendra des critères pertinents pour réaliser les exercices, tenir compte des problèmes liés à la communication comme l'interférence et aussi à l'interférence dans l'expression écrite sur laquelle se base presque toute évaluation des professeurs du FLE. Il serait mieux pour le professeur d'élaborer certaines évaluations avec les étudiants, fixer des critères, comme : la pertinence, l'indépendance, peu nombreuse, pondérée. À ses critères, ajoutons-y l'indice de performance : les savoirs, les savoir-faire, etc.

De cette situation, le professeur sera appelé à équilibrer les différentes compétences des étudiants. Par exemple lors d'un travail en groupe les étudiants pourront compléter leur connaissance durant les séances de travail en classe.

4.6. Les gestes professionnels à développer et les postures à adopter par les étudiants

Le professeur tiendra compte de l'ensemble des gestes professionnels qu'il développe sachant que cela influence d'une manière ou d'une autre le comportement des étudiants, l'activité de la classe. En d'autres termes, l'évolution des capacités ou compétence des étudiants dépendent ipso facto de celles du professeur, pour dire qu'elles sont liées.

Sur la posture des professeurs : apprendre à ne pas monopoliser la parole durant le déroulement de la leçon, avoir le temps d'expliquer la consigne et si nécessaire travailler ensemble les consignes avec les étudiants selon le type de leçon, accorder la parole même aux étudiants timides ou qui ont peur de se tromper, encourager l'auto-confrontation des

professeurs sur leurs pratiques de classe afin de leur permettre une analyse de leurs postures professionnelles.

L'enquête, les séances de cours, les entretiens et autoconfrontations nous ont permis de proposer la formation professionnelle, le stage et le séminaire afin de pallier certaines insuffisances des professeurs. Il serait aussi important de veiller à la formation continue, car la science évolue au jour le jour, de doter les enseignants du FLE d'une formation en linguistique et sociologie afin de mieux les aider à résoudre le problème d'interférence, du milieu et autres.

Sur la posture des étudiants : favoriser des travaux en groupe ou en binôme qui permettent une certaine collaboration, leur laisser un peu de temps de discuter, de chercher, entre eux par manque d'homogénéité de classe, leur permettre de passer devant le tableau pour s'exprimer, écrire ou corriger un exercice. Tout cela leur permet de mieux apprendre à formuler, à structurer leur production tant orale qu'écrite.

4.7. Exemple d'activité qui peut échouer si les prérequis sont absents

Sur la régulation et l'étayage : L'utilisation de la langue maternelle dans une certaine mesure pour faciliter l'étayage, privilégier les travaux en groupe qui favorisent l'émulation.

En prenant l'exemple du texte « mon village n'existe plus » de la séance du P0, nous avons remarqué une grande difficulté à lire de la part des étudiants. Même ceux qui parlent déjà français semblent avoir des problèmes de lecture. À cet effet, il est important que le professeur durant la préparation de ses leçons essaye de prévoir ce qu'il fera durant son cours et surtout en ce qui concerne l'hétérogénéité des étudiants en classe. (Exemple le travail en groupe en mélangeant les étudiants selon leurs aptitudes).

4.8. Exemple en français pour l'étude d'un texte

Il est question ici de sélectionner quelques types de texte qui peuvent aider à l'apprentissage de la langue, tel que : le texte, le texte lu sur ou à partir d'un support audio, des vidéos, ou entretiens, etc. Privilégier la lecture à haute voix, réserver un moment rien que pour la lecture (une fois par semaine) de segmenter le texte en vue de faciliter l'analyse, multiplier les supports de lecture, lire à la maison et ailleurs, etc.

4.9. La formation des enseignants sur les nouvelles connaissances pour une certification complémentaire

Sur la conscience des activités langagières mobilisées dans chaque discipline :

Le rôle du langage est essentiel dans la construction des savoirs, le professeur doit être conscient des activités langagières mobilisées dans sa discipline. On rejoint la perspective donnée à la maîtrise de la langue française, surtout pour ceux qui ont le français comme langue d'enseignement, car tout se donne en français en dehors des autres cours de langues comme le portugais et l'anglais. Pour ceux du FLE en cours d'option eux ne s'en tiendront qu'à la tâche.

Les résultats de l'enquête nous ont démontré que la plupart des étudiants ont plus de facilité à l'oral qu'à l'écrit. La raison en est qu'un bon nombre a appris le français soit dans les deux Congo ou avec les parents. Et d'une manière générale, ils parlent sans tenir compte des règles où tout simplement sans être capables d'écrire ce qu'ils disent.

Cette situation facilite la tâche du professeur pour l'apprentissage de l'oral, mais s'avère incomplète, car l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à l'oral et à l'écrit.

L'oral se compose de compréhension (écoute) et de production. La compétence d'écoute qui constitue le point de départ pour tout étudiant qui apprend le FLE en classe de spécialité requiert donc une attention primordiale dans l'enseignement de tous les cours.

Pour continuer à développer les acquis des étudiants, le professeur prendra soin de faire travailler l'oral dans la continuité, en proposant des activités d'entraînement dans tous les cours, s'appuyant sur les techniques utilisées en FLE. (Quoi de neuf? Jeux de rôles, question/réponse...).

Pour les étudiants qui ont le français comme cours d'option, le professeur s'attèlera tout seulement sur les techniques d'apprentissages du FLE.

Sur l'avancée du savoir : demander aux étudiants de reformuler eux-mêmes leur réponse, plutôt que de le faire lui-même ; — tel le cas des erreurs : reformuler soi-même sa production verbale. C'est toujours mieux de faire répéter l'étudiant afin qu'il se rende compte de son erreur afin de la corriger. Cette façon de procéder permet à l'étudiant de mieux retenir la notion ;

Permettre aux étudiants d'utiliser le dictionnaire dans les différentes activités pour faciliter la compréhension de certains mots ;

Encourager les réponses des étudiants et si nécessaire leur demander de reformuler ou faire reformuler par le pair ;

Et quant à l'aide à apporter aux professeurs, nous proposons une formation continue, l'organisation des séminaires, des colloques, des conférences, et autres.

Faire que les professeurs travaillent en groupe pour ne pas perdre trop d'énergie de préparation, pour éviter de se répéter et faciliter la tâche à ceux qui ont des difficultés.

Enfin, le professeur trouvera des ressources, des appuis et des aides dans le travail en équipe : projets interdisciplinaires, co-animations, réflexion collective sur l'orientation des étudiants.

4.10. Options et activités langagières

Dans cette section il sera question de présenter une réflexion didactique et pédagogique autour de la maîtrise de la langue française et plus particulièrement à travers les modèles des activités langagières du *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* (CECRL) les compétences des classes qui ont le français comme cours d'option d'une part et ceux qui ont le français comme matière de connaissances et de compétences. Français langue d'enseignement ou français comme matière ?

Le français comme matière poursuit ses propres objectifs (travail métalinguistique, culture littéraire et humaniste) et concerne les différentes options de la FLUAN et de l'ISCED. Le français est aussi la langue de toutes les matières ou mieux langue d'enseignement tel le cas du département de français de l'UAN (DLLF) et de la répartition de lettres modernes option français de l'ISCED. Ainsi, nos propositions tiendront plus compte de cet aspect de chose, car nous aurons pour les classes comme langue de toutes matières le niveau A1, A2, B1 vers B2 et pour les classes où le français est un cours d'option nous aurons le niveau A1 et A2 vers B1.

Sur la communication langagière : accorder plus la parole aux étudiants, afin de les rendre plus responsables, ne pas les interrompre en cas d'erreur, mais les laisser exprimer leur pensée. C'est seulement à la fin que le professeur pourra intervenir, car les étudiants sont encore en phase de construction et à la recherche du vocabulaire ;

Le recours à la vidéo ou au laboratoire pour entendre la langue à apprendre ; et surtout la prononciation de certains sons qui posent problème au locuteur du portugais comme :

|é|, |e|, |y|, |u|, |ou|, |x|, |j|, |, |O| / |Ø|, afin d'aider à améliorer le problème d'interférence et de proximité ; aider les étudiants à développer les stratégies, à distinguer le verbe être/avoir ; éviter l'utilisation de termes familiers dans le milieu académique ; favoriser les activités culturelles (théâtre, sport) pour stimuler la pratique.

Sur l'utilisation de la langue maternelle : la langue maternelle sert à aider les uns et les autres à se comprendre en cas de blocage. Mais pas à être utilisée d'une manière abusive au risque de penser que nous sommes dans une séance d'apprentissage de la langue portugaise.

4.11. L'institutionnalisation

L'institutionnalisation du FLE par l'État est d'une grande importance, car elle pourra encore donner du pouvoir à l'apprentissage de la langue étrangère en Angola à partir des textes officiels qui organisent la discipline.

Parlons des politiques éducatives : faire en sorte qu'il y ait un programme d'ensemble du FLE afin de permettre aux enseignants d'avoir un même cadre de référence pour le travail sur base de la réalité de chaque milieu, de l'hétérogénéité des étudiants ; penser à une formation des professeurs à la didactique des langues en tenant compte du milieu.

4.12. Le niveau A1 : niveau introductif ou de découverte (cf. le CECR)

La FLUAN et l'ISCED qui organise les deux types d'enseignement du français (matière et langue d'enseignement) se distinguent aussi par les nombres d'heures réservées à chaque option.

La FLUAN organise 72 heures dans l'année pour les options et 200 heures pour le DLLF tandis que l'ISCED organise 80 heures pour les classes d'option et 200 heures pour la répartition de français. Ces nombres d'heures suffisent pour le niveau A1 qui prévoit plus ou moins 40 heures. Mais en réalité, 72 heures équivalent à 62 heures normales pour la FLUAN et 70 heures pour l'ISCED. Cela veut dire qu'au cours d'une année l'étudiant peut passer du

niveau A1 au début de l'année académique et avant la fin de l'année, il peut déjà avoir le niveau A2.

À la fin de la session, l'étudiant sera capable d'utiliser la langue pour parler de soi, entrer en contact avec les autres, s'informer, acheter, se situer dans le temps et dans l'espace, caractériser quelqu'un, etc.

En fait, la compréhension de l'oral apparaît de façon explicite dans la compétence « la pratique d'une langue vivante étrangère » sous l'intitulé « écouter », « lire », « écrire », « s'exprimer oralement », « prendre part à une conversation », « écrire », « étendue », « cohérence », « écouter et comprendre ». Il s'agit des étapes à franchir dans le cadre du niveau A1 qui permet de cibler des compétences liées directement à l'acquisition du français comme langue étrangère et peut servir de référence quant aux exigences de mise en œuvre de l'apprentissage de la langue de scolarisation dans les universités angolaises.

Ainsi, le professeur de FLE prendra l'initiative de soutenir une écoute prolongée pour l'acquisition de la compréhension, une activité primordiale qui précède l'enseignement.

Explication du référentiel

4.12.1. Écouter : activités de réception

L'étudiant apprendra à écouter et lire seul de simples phrases, pas très longues et qui relatent souvent la réalité de son milieu ou de la culture française. Cela pourra lui permettre d'échanger en respectant les règles de la communication.

Le professeur aura à recourir à plusieurs moyens modernes et techniques comme : des enregistrements audios des conversations, de la musique, de méthodes de lecture. Il privilégiera les histoires à forme répétitive, dont l'aspect récurrent de certaines structures permet aux étudiants de répéter, de mémoriser des expressions en contexte social virtuel. Il travaillera également sur le découpage de la chaîne sonore en segments porteurs de sens ne se produit pas sans étapes de discrimination auditive, indispensables pour fixer les liens graphie/phonie.

Il va aussi privilégier la médiation par un pair qui maîtrise la langue de l'apprenant et la langue française, qui mène un travail d'interprétation, de reformulation, de paraphrase, de mime, de dessins pour faciliter les échanges.

L'écoute sert aussi à développer la compétence orale de l'étudiant. Par exemple : comprendre les consignes de classe, comprendre des mots familiers et des expressions très courantes, suivre des instructions courtes et simples, s'appuyer sur des méthodes de travail pour être autonome, soutenir une écoute prolongée.

À ce niveau, l'étudiant comprend des termes simples et des expressions élémentaires quand son interlocuteur s'exprime lentement et distinctement. Ainsi, les étudiants apprendront à suivre le cours d'un récit, d'une explication quelconque, à reconnaître des types de phrases, des indications chiffrées. La salle de classe est le contexte social dans lequel évolue l'étudiant, acteur social. Ce lieu reste un domaine privilégié de mise en situation de communication de

l'apprentissage du français comme langue de scolarisation pour ceux à qui le français constitue une spécialité et le FLE pour ceux à qui le français reste une matière scolaire.

Rester concentré en situation d'écoute relève de la compétence d'autonomie et d'initiative. L'utilisation de supports audio, vidéo variée permet d'entraîner l'apprenant à développer une concentration propre à l'écoute. Des projets qui mettent en réseau différentes disciplines permettent à l'élève d'utiliser la langue comme outil de réalisation d'un projet commun et l'incitent à pratiquer la réception de langages différents (musique, théâtre...).

Et enfin comprendre un message oral (conversation, récit, information, exposé, journal télévisé, messages téléphoniques, SMS...) et réaliser une tâche. Et pour cela l'étudiant doit recourir à l'enregistrement pour mieux s'entraîner à la compréhension, à la prononciation des phonèmes (sons) qui n'existe pas dans sa langue maternelle) tel le cas | Y | | U |, qui se prononce « ou » en portugais, à la prosodie... la répétition servira à l'acquisition de phrases qui pourront aider l'étudiant à distinguer les différents « sons » pour lui permettre de développer une stratégie ou des stratégies de compréhension orale.

Stratégies à développer par l'étudiant

L'étudiant se fera le devoir de reconnaître, mettre en relation, vérifier, certains éléments comme : le type des verbes, le genre et le nombre, les différents sons, l'intonation, le rythme, type de discours, les pronoms personnels, les différents temps, etc.

Toutes ces stratégies sont transférables dans la mise en œuvre des activités de compréhension de l'écrit.

4.12.2. Lire

Dans les activités de réception visuelle (lecture, ou compréhension de l'écrit), l'utilisateur, en tant que lecteur, reçoit et traite des textes écrits produits par un ou plusieurs scripteurs. Et le professeur tiendra plus compte des textes qui sont proches de la réalité des étudiants, tel le cas des textes élaborés à partir des documents authentiques...

– Par exemple : « Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simple » ; « Repérer, dans un texte des informations explicites » ; – « Repérer les informations dans un texte à partir des éléments explicites et des éléments implicites nécessaires ». Lire s'est aussi savoir s'informer et se documenter par exemple : lire un texte, une carte graphique, une image, etc.

Activités de réception

Lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature — lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simple — dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court, lire silencieusement un texte ou à haute voix en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation. À mieux comprendre un texte, lire avec aisance, l'heure, la date, la quantité, s'informer, se documenter, repérer les informations, faire preuve des critiques, savoir organiser, planifier, interpréter, identifier, trier, utiliser d'autres langages, permettre la médiation par d'autres langues (tel le

portugais pour nos étudiants) favoriser le plurilinguisme, comme levier de l'intercompréhension, savoir se servir aussi des gestes, etc.

Ce travail de réception n'est possible que grâce à l'étude de la grammaire et du vocabulaire qui permet de distinguer, repérer et identifier. Le professeur fera un effort à privilégier la production des étudiants dans différents travaux en leur donnant eux-mêmes l'occasion de s'autocorriger.

4.12.3. S'exprimer oralement

La pédagogie de projet et l'approche actionnelle (donner des missions à réaliser, proposer des micros tâches...) pourront permettre aux étudiants d'étendre leur activité d'apprentissage de la langue (organiser une petite pièce de théâtre, un petit discours, un récital de poème, bref une activité culturelle ou sportive. À travers ces activités pédagogiques, le professeur pourra se rendre compte de l'origine des difficultés des étudiants (interférence...) afin de pouvoir les aider à améliorer leurs expressions orales.

4.12.4. Prendre part à une conversation

L'étudiant pourra communiquer d'une façon simple à condition que son interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et l'aider à formuler ce qu'il essaye de dire. Il peut poser des questions simples sur des sujets familiers où sur ce dont il a immédiatement besoin, ainsi qu'à répondre à de telles questions.

Qu'en est-il au juste de notre réalité ?

Les étudiants parlent peu parce que le professeur monopolise la parole. À cet effet, le professeur fera un effort pour parler le moins possible afin de permettre aux étudiants le temps et la possibilité de s'exprimer. Cela veut dire, de laisser les étudiants évoluer en position de lâcher prise selon les postures professionnelles de D. Bucheton (2009). Le professeur adoptera la stratégie d'encourager les étudiants par exemple par des gratifications verbales (bravo, très bien) ou encore par 1 ou 2 points d'application. Le dialogue constitue un bel exercice d'apprentissage d'une communication.

4.12.5. Écrire

L'étudiant peut écrire une courte carte postale simple, de vacances, des fêtes, peut porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire son identité par exemple.

À ce niveau le professeur fera en sorte que l'étudiant soit capable de rédiger en terme simple par exemple une petite lettre de salutation, d'information ou un petit rapport, une description sur soi et sur les autres grâce aux connecteurs simples et élémentaires.

4.12.6. Activités de médiation

Il va aussi privilégier la médiation par un pair qui maîtrise la langue de l'apprenant et la langue française, qui mène un travail d'interprétation, de reformulation, de paraphrase, de mime, de dessins pour faciliter les échanges.

Le professeur fera appel à la vidéo, à l'audio, pour permettre aux étudiants d'entendre la langue française parlée par le natif ou celui qui domine, de distinguer les différents sons ;

Les images et les gestes aideront aussi à faciliter la compréhension des étudiants au lieu de recourir directement à la traduction ;

Le professeur peut utiliser le pair de l'étudiant qui parle la même que lui pour aider à la compréhension des mots difficiles ;

Recourir à la traduction en dernier lieu après avoir épuisé les autres formes d'aide ;

Revoir l'articulation de sons |y| et |u|, |s| et |x|, |ʃ|, [O] / [ø].

4.13. Le niveau A2 : niveau intermédiaire ou de survie (cf. le CECR)

L'étudiant peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (informations personnelles ou familiales, achats, environnement proche, travail). Il peut suivre la trame d'une histoire et peut communiquer lors de tâches simples et habituelles qui ne demandent qu'un échange d'informations simples et directes sur des sujets familiers et habituels. Il peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets familiers et habituels ou qui correspondent à des besoins immédiats.

4.13.1. Écouter

À ce niveau l'étudiant pourra comprendre certaines expressions ou certains vocabulaires liés à son milieu sans aide, comprendre les consignes afin d'exécuter la tâche, suivre des instructions suffisantes, soutenir une écoute prolongée et il pourra aussi communiquer en respectant certaines règles.

Activités de production

Étant dans le secteur académique, le professeur fera participer aux étudiants aux différentes activités telles que les exposés oraux, les rapports à l'écrit, les petites pièces théâtrales, etc.

4.13.2. Lire

L'étudiant qui a le niveau A2 peut lire des textes courts et simples comme : une lettre, une publicité, un horaire de cours ou de train ou de vols, lire silencieusement comme à haute voix, etc. Il veillera à l'oral qui constitue un vecteur de l'apprentissage et de l'enseignement.

Activités de production

Étant dans le secteur académique, le professeur fera participer à l'étudiant aux activités telles que les exposés oraux, les rapports à l'écrit, les petites pièces théâtrales, le dialogue, des textes en prose ou poèmes courts, faire une lecture seule et à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus, découper le texte afin de mieux l'analyser (Exemple du texte « mon village n'existe plus » ;

Permettre les travaux de verbalisation, de production et de correction à travers le travail en groupe, de l'auto-correction, de la correction entre pairs ;

L'enseignant veillera à « donner le temps » aux apprentissages de se construire et ne pas évaluer d'une manière précoce pour éviter de décourager les étudiants. Il pourra aussi répéter la leçon si possible et faire faire des exercices guidés en cas de difficulté.

4.13.3. S'exprimer oralement en continu

À ce niveau, l'étudiant pourra interagir d'une manière simple avec un débit adapté et des reformulations. Il pourra aussi gérer quelques échanges comme la demande d'un renseignement, d'une information, d'une enquête et savoir fournir des renseignements d'ordres qualitatifs (achats...) et quantitatifs (heures, prix...). L'étudiant pourra suivre un texte audio ou une vidéo pendant un moment assez important.

Activités de production

L'étudiant pourra s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis, de prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté, réciter ou déclamer la poésie en respectant l'intonation, le rythme, les gestes, etc.

Il s'agit de parler en continu par exemple : se présenter, présenter quelqu'un ou ses proches, épeler des mots connus, donner une information, faire la description, faire une annonce, faire une comparaison, etc.

4.13.4. Prendre à part une conversation

Dans cette phase d'apprentissage, l'étudiant apprendra à jouer alternativement plusieurs rôles comme : locuteur, interlocuteur et même auditeur. Cette façon de procéder pourra l'aider à mieux améliorer sa communication.

Activités de production

L'enseignant veillera à ce que les étudiants fassent des travaux en groupe à travers les échanges de plusieurs ordres qui considèrent les règles de communications : dialogue, conversations, exposé, participer à un débat, prendre la parole devant les autres, écouter autrui ; formuler et justifier un point de vue, etc.

Et enfin, l'enseignant n'oubliera pas de mettre en valeur les habitudes culturelles, car chaque milieu a ses réalités.

4.13.5. Écrire

L'écrit peut être considéré comme la manifestation d'une production langagière sur différents types de manuscrits : dactylographié, imprimés, électronique, gravés, etc. En fait, les manuscrits facilitent la communication entre l'auteur ou producteur et le lecteur ou récepteur malgré le temps et l'espace qui les séparent.

Activités de production

L'étudiant développera la compétence à écrire lisiblement, spontanément, en respectant les règles grammaticales, à reproduire un document sans erreur et avec une présentation adaptée, de faire une description en quelques lignes, répondre à un questionnaire, écrire un message simple ou un poème, faire un compte-rendu... etc.

L'enseignant se servira aussi de la connaissance des systèmes orthographiques, syntaxiques et grammaticaux de la langue des étudiants et pour notre étude, il s'agit du portugais, langue proche du français, car elles sont toutes issues d'une même origine, le latin. Ce rapprochement pourra faciliter la compréhension des uns et des autres sur la matière enseignée...

Il fera en sorte que les étudiants produisent par exemple une lettre, un document, un rapport ou autre sans erreur et avec une présentation adaptée. Mais qu'ils le fassent à l'aide du dictionnaire, car le français est une langue étrangère pour eux et cela nécessite du temps pour arriver à la maîtrise et à l'autonomie.

L'enseignant veillera à la manière de donner les consignes ou de poser des questions. Il ferait mieux de donner des consignes claires, les faire répéter par les autres étudiants afin qu'ils les empreignent avant toutes activités, car ils sont souvent à la base de beaucoup de difficultés. Il peut demander aux étudiants de rédiger un texte court, qui a un sens et qui respecte la ponctuation ; veillera aussi aux travaux en groupe et à domicile sur la pratique de l'écriture afin d'aider les étudiants à améliorer leur expression écrite ; mettra l'accent sur la gestion de l'erreur J.P. Astolfi (1997). En effet, les étudiants se trompent par le fait qu'ils ont plusieurs langues qui sont proches ou lointaines du français.

4.13.6. Activités de médiation

L'étudiant est appelé à mobiliser en priorité des compétences de réception et des compétences pragmatiques avant de passer à l'activité de médiation proprement dite. Nous aurons les acteurs de cette médiation qui peuvent être : les enseignants ou les pairs. Parmi les pairs, nous citerons les étudiants les plus anciens et qui partagent la même langue d'origine et maîtrisant mieux la langue cible, et les autres étudiants de la classe, ceux d'autres classes, les parents et les autres intervenants extérieurs.

Parmi les différents outils de la médiation nous pouvons avoir comme : dictionnaires bilingues, des lexiques illustrés, des lexiques sonores fabriqués par les pairs, des logos, des vidéos, le dialogue pour servir de modèle de prononciation, de rythme, d'intonation, le laboratoire...

Le professeur fera recours aux activités telles que : l'interprétation [orale] et la traduction [écrite], le résumé, la reformulation du texte, la comparaison, la description. Et pour sa réalisation, il fera appel à certaines stratégies pour accomplir la tâche et cela pourra permettre aux étudiants de contourner les difficultés, de répéter en cas de problème, de recourir aux pairs et à la langue maternelle si nécessaire, etc.

4.14. Le niveau B1 : niveau indépendant [seuil] (cf. le CECR)

L'étudiant peut comprendre les points essentiels dans un langage clair et standard, d'utiliser de choses familières dans le travail, à l'école, les loisirs...

Il peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue est parlée.

Il peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt.

Il peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée A. Chauvet, I. Normand et S. Erlich, (2008, p.65]

Nous pensons que ce niveau est plus pour les étudiants qui font le français de spécialité à savoir ceux du DLLF de la FLUAN et ceux de LMOD de l'ISCED.

Ceux de la faculté de lettres sont plus formés à la recherche même si en réalité ils font autre chose et ceux de l'ISCED sont appelés à devenir enseignants au secondaire.

Ainsi, ce référentiel sert une fois de plus de canevas pour le professeur qui doit l'adapter selon les réalités du terrain. N'oublions pas que le CECRL est une œuvre conçue pour l'Europe et selon leurs réalités. À notre niveau, c'est à nous de l'adapter en fonction de nos réalités socioculturelles.

4.14.1. Écouter

Dans ce point, il sera question de comprendre le langage clair et standard qui a trait aux sujets familiers comme : l'école, le travail, le loisir, émissions de radio ou télévision ainsi que les annonces et messages.

4.14.2. Lire

À ce niveau, il comprendra différents textes en langue courante relatifs à sa réalité. Il pourra aussi faire des descriptions du milieu, des événements et surtout utiliser les sentiments, souhaits, etc.

Activités de production

Le professeur continuera à faire participer les étudiants aux différentes activités académiques : telles que les exposés oraux, les rapports à l'écrit, les pièces théâtrales, le dialogue, des textes en prose ou poèmes, la lecture seule et à haute voix, analyser un texte, etc.

4.14.3. S'exprimer oralement en continu

L'étudiant peut s'exprimer avec un langage simple pour raconter des expériences et des événements, ses objectifs, ses espoirs, ses problèmes, etc. Il pourra émettre un point de vue sur une situation donnée, raconter une histoire, un film, etc.

Activités de production

L'étudiant pourra s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis, de prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté, réciter ou déclamer la poésie en respectant l'intonation, le rythme, les gestes, etc.

De parler en continu par exemple : faire une description, se présenter, présenter quelqu'un ou ses proches, épeler des mots connus, donner une information, faire la description, faire une annonce, faire une comparaison, etc.

4.14.4. Prendre part à une conversation

L'étudiant peut faire face à certaines situations dans une région où la langue est parlée, peut discuter sur des sujets familiers sans préparation. Il peut aussi exprimer différents sentiments [surprise, joie, tristesse, curiosité, indifférence], peut conduire un entretien préparé et peut prendre part à une conversation formelle.

4.14.5. Écrire

L'étudiant peut écrire un texte simple, cohérent sur des sujets familiers, peut écrire des lettres privées décrivant ses impressions ou expériences, ses sentiments ou souhaits, résumer une source d'information, exprimer sa pensée.

Il disposera de moyens linguistiques et d'un vocabulaire assez poussé, il pourra se débrouiller seul sur des sujets familiers comme : le travail, les études, les loisirs et centres d'intérêt, le voyage, etc.

4.14.6. Activités de médiation

Pour les étudiants, ils pourront recourir au dictionnaire pour écrire certains mots inconnus ou à graphie douteuse lors d'une activité réalisée soit en classe ou à domicile, recourir aux vidéos, film ou le laboratoire afin de mieux écouter la prononciation, le rythme

4.15. Niveau B2 (cf. le CECR)

Le niveau B2 correspond au niveau avancé ou indépendant. L'étudiant de ce niveau peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité; il peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre; il peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et inconvénients de différentes possibilités A. Chauvet, L. Normand et S. Erlich, (2008,p.93).

Nous n'entrerons pas dans les détails de ce niveau, car il est à atteindre avec le temps.

Synthèse du chapitre 4

Les propositions didactiques, soumises dans ce chapitre, servent de piste, de reconfiguration de la didactique du français en Angola, qui s'inscrivent dans une volonté d'améliorer l'enseignement/apprentissage dans les Universités angolaises.

Elles portent d'abord sur l'élaboration du savoir, de l'enseignant et de l'apprenant en rapport avec les résultats de notre enquête. Elles tiennent aussi compte des différentes séances, des autoconfrontations et entretiens dans un contexte multilingue et du CERL (2001), en fonction du référentiel des niveaux : A1, A2, B1 vers B2, pour les différentes classes de la FLUAN et de l'ISCED. Cette multiplicité de niveau s'explique par le fait que les deux universités organisent le cours de français comme cours d'option et comme matière scolaire.

Notre étude propose la formation continue, les séminaires, conférences et autres activités afin de permettre aux professeurs de mieux assurer leur fonction et pour les étudiants les séances de vidéo pour entendre la langue à étudier afin d'escompter de bons résultats.

Une bonne utilisation de l'action conjointe de G. Sensevy & A. Mercier (2007), et les cinq préoccupations de D. Bucheton (2009) sans oublier la prise de conscience permettront aux professeurs de minimiser ses difficultés en FLE et mener les étudiants vers la réussite.

Le professeur tiendra aussi compte du facteur milieu plurilingue des étudiants pour mieux enseigner ses pratiques... et mettre en valeur, le travail du groupe, les activités extra académiques afin de permettre aux étudiants de pratiquer la langue.

Elle propose une synthèse qui est le résultat du croisement entre les différents résultats de notre recherche et le CECRL (2001), qui constitue l'hypothèse.

Perspectives

En ce qui concerne les perspectives de la maîtrise du FLE en Angola (écouter, parler, s'exprimer en continu, prendre part à une conversation, lire, écrire, écrire en interaction), nous avons proposé quelques pistes qui se sont limitées à notre recherche.

Pour notre part nous comptons poursuivre notre recherche sur les gestes professionnels en élargissant le corpus des professeurs qui était assez limité vers un nombre plus important. Nous pouvons travailler avec 8 ou 10 professeurs, 4 universités, et de ne pas nous limiter à la capitale, mais voir aussi comment se fait l'enseignement/apprentissage du FLE dans les universités qui sont à l'intérieur du pays, d'intégrer les entretiens ante et post séances ; travailler dans un premier temps avec les professeurs sur la théorisation des gestes professionnels avant d'en arriver à la pratique.

Nous pouvons aussi approfondir les deux analyses : linguistique et didactique à partir des transcriptions.

Le champ étant vaste, d'autres études postérieures pourront élargir notre horizon soit en recourant à la même méthodologie, soit en changeant de méthode soit en les croisant.

Nous pouvons intégrer les TICE au dispositif de recherche ; voir dans quelle mesure, le gouvernement angolais pourrait inscrire la formation dans les politiques linguistiques et éducatives de l'enseignement du FLE.

Nous souhaitons mettre en place un partenariat avec Aix Marseille Université, dans le cadre de la formation des étudiants en Master 2, du projet de l'ouverture d'un département de

langues étrangères appliquées, de l'organisation des séminaires de formations et des stages des professeurs afin d'ouvrir davantage les horizons de la FLUAN.

Conclusion générale

Notre recherche puise ses origines à partir des difficultés constatées pendant notre travail d'enseignant/chercheur et surtout à partir du constat fait après notre enquête exploratoire dans deux universités angolaises. Les professeurs du FLE semblent avoir des difficultés pour enseigner et nous nous sommes interrogés sur les raisons de cela. Il s'avère que nous avons retenu deux variables (la formation et le niveau ou diplôme).

Ainsi, le point de départ de toutes ces difficultés s'avère être « une difficulté langagière ».

Mais, il semblerait que la difficulté de l'enseignement/apprentissage du FLE soit due aux difficultés matérielles, car les bibliothèques ne sont pas assez fournies. Celle de l'ISCED est plus fournie que celle de la FLUAN et la plupart des enseignants ont étudié à l'étranger et de retour au pays ils reviennent avec du matériel personnel au pays.

C'est ainsi que nous avons analysé des concepts liés au sujet pour nous aider à mener à bon port notre investigation. Le concept de la linguistique est considéré par nous comme l'un des éléments centraux, car l'enseignement/apprentissage ne peut se faire sans recourir à la langue sous ses formes et son contexte.

La didactique est intervenue pour nous montrer le chemin théorique et pratique à suivre. L'action conjointe G. Sensevy & A. Mercier (2007), les gestes professionnels de Bucheton & Soulé (2009) constituent des théories qui nous ont permis de dresser notre grille d'analyse.

Aux différentes questions que nous nous sommes posées : qui enseigne ? Comment enseigne-t-il ? Quelle est sa formation ? À qui enseigne-t-il ? Quel programme utilise-t-il ?

Nous dirons que les professeurs qui enseignent n'ont pas tous le niveau supérieur et de l'ancienneté. Ceux de l'ISCED ont tout au moins un master2 ou DEA et ont bénéficié de la formation et stage à l'étranger du pays à travers des projets tandis que la FLUAN a encore des gens avec une licence (Master1) qui n'ont pas bénéficié de la formation à partir des projets à peine des stages à l'étranger.

Pour ce qui est des étudiants qui apprennent le FLE, ils ont différents niveaux qui vont de A1 jusqu'à B1 pour quelques-uns. Quant au programme ceux de l'ISCED travaillent en groupe pour son élaboration, mais ceux de la FLUAN se débrouillent chacun de leur côté créant une diversité de programmes pour le même niveau.

Notre analyse s'est faite à deux niveaux : linguistique et didactique. Les résultats comparatifs de deux universités ont démontré que la difficulté langagière des professeurs du FLE s'avère réelle et concerne presque tous les domaines de la linguistique. Mais nous avons constaté que les enseignants de l'ISCED semblent mieux outillés par rapport à leurs congénères de la FLUAN. Cette situation implique ipso facto les résultats didactiques, car la théorie va de pair avec la pratique. À partir de notre grille d'analyse, nous avons pu constater presque les mêmes résultats qui démontrent que l'enseignement/apprentissage présente des conséquences sur les étudiants. Néanmoins, nous trouvons la présence d'autres problèmes dans la classe, comme l'hétérogénéité, le plurilinguisme, l'utilisation exagérée du portugais.

Voici quelques résultats statistiques des étudiants de deux universités enquêtées et qui expriment leurs difficultés langagières :

Pour la FLUAN, la réussite est de 62 % pour les classes de 1^o DLLF en 2014 et de 60 % en 2015. Pour les classes de 3^o année du DLLaf, le résultat est de 92 % en 2014 et 61 % en 2015 ; la classe de 2^o année du DLLP, le résultat est de 88 % en 2014 et de 60 % en 2015.

Avec 50 % de réussite moyenne pour la FLUAN. 50 % soutiennent leur mémoire en retard. Ces données statistiques confirment notre problématique de la difficulté langagière des étudiants qui pourrait être causé par les professeurs de FLE qui semblent avoir des difficultés pour enseigner le FLE.

Pour ce qui est de l'ISCED, la 1^o année Lmod/français le résultat est de 80 % en 2014 et de 75 % en 2015 et quant à la 2^o année Lmod/anglais le résultat est de 70 % en 2014 et 75 % en 2015.

Avec 75 % de réussite moyenne pour l'ISCED. 10 % à 15 % soutiennent leur mémoire en retard.

Ces résultats confirment aussi notre problématique de la difficulté langagière des étudiants suite aux difficultés des professeurs pour enseigner le FLE. Mais le pourcentage d'échecs est moindre par rapport à celui de la FLUAN. Cela se justifie par la formation et les stages suivis par les professeurs de l'ISCED.

En somme, nous pensons que notre recherche a répondu à notre objectif, celui de comprendre l'enseignement du FLE et de proposer des pistes linguistiques et didactiques aux difficultés des professeurs qui ont des problèmes à enseigner le FLE.

En effet, à partir des difficultés répertoriées, nous avons proposé en fonction du CECRL qui constitue notre hypothèse, quelques pistes qui peuvent aider les professeurs à améliorer leurs compétences professionnelles et les étudiants de mieux s'approprier le FLE.

Nous pensons que notre thèse pourra dans une certaine mesure aider la FLUAN et l'ISCED/Luanda et surtout le gouvernement angolais à réfléchir sur le système de l'enseignement/apprentissage des langues et d'une manière particulière du FLE et de la politique linguistique dans un monde qui devient de plus en plus petit.

Bibliographie

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants* : PUF. Paris, 264 p.
- Amade-Escot, C. (2007) *Le Didactique* : Éditions Revue EPS. Paris
- Anderson, J.R. (1987). Skill Acquisition: Compilation of WE+eak-Method Problem Solutions. *Psychological Review* 94-2 pp.192-210
- Aida, M. (2011). *Le français parlé à Luanda*, Travail de fin de cycle. FLUAN.
- Angola, República de Angola, consulté à l'adresse :
<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/Angola.htm>
- Arenilla, L., Rolland.MC, Rosel.M.P., Gosat. B. (2005). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Bordas, 256 p.
- Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner* : E.S.F. Paris.
- Astolfi, J.P. et Develay, M. (1989). *La didactique des sciences* : Presses universitaires de France. Paris.
- Assude, T. (1992). *Un phénomène d'arrêt de la transposition didactique : écologie de l'objet « racine carrée » et analyse du curriculum*. En Ligne. Consulté à l'adresse : <http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue/fic/35/35x3.pdf>.
- Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) — Objectifs et contenus de l'enseignement* : Nathan. Paris
- Bakhtine, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.
- Bange, P. (2006). *Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères*, In *La classe de langue, théories, méthodes et pratiques* sous la direction de Martine Faraco. Publication de l'université de Provence, pp. 47-69
- Barré de Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*. INRP/De Boeck : Paris/Bruxelles
- Barbara, F. (1996). *Ethnologue*, 13^e édition, Grimes Editor, Summer Institute of Linguistics Inc., En ligne. Consulté à l'adresse : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca> ;
- Barbier, J.M., (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* : PUF. Paris, pp.9.10.
- Baylon, C, Fabre. P ; avec la coll. de Mignot, X., (2001). *Initiation à la linguistique : cours et applications corrigés* : éditions Nathan. Paris
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues* : Didier. Paris.

- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Consulté à l'adresse : http://cedegesrv7.epfl.ch/2014-2015/pluginfile.php/1602929/mod_resource/content/1/2003_Beaud_Weber_Guide-de-lenquete-de-terrain.pdf.
- Benadava, S. (1983). *La composante culturelle dans la communication* », In *Tropique 6 Civilisation et Communication*, actes de la première Biennale de l'Alliance Française, pp.51-52.
- Beniamino, M. et Gauvin, L. (Sous la direction) (2005). *Vocabulaire des études francophones. Les concepts de base*. Limoges : Presses universitaires de Limoges. *Programmes de français face à la diversité linguistique* : L'Harmattan. Paris
- Berard, E. (1991). *L'approche communicative : théorise et pratique* : Éd. CLE International, Paris. France.
- Benveniste, B. & Jeanjean, C. (1987) *Le français parlé*. Transcription et édition, Paris.
- Bertucci, M-M, Corblin, C. (2004) *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, avec C. Peret et D. Ulma. (Coll. Savoir et formation) : L'Harmattan. Paris 214 p.
- Benveniste, B. (2006). « *Les grands corpus parlés. Langues et cité. Corpus de la parole 6*, mai 2006.
- Benveniste, B. (2006). « *La méthode EuRom 4* », une nouvelle approche du Plurilinguisme en Europe. *L'intercompréhension*, table ronde du 19 Janvier 2006, Expolangues, Porte de Versailles, Délégation Générale à la langue française et aux autres langues de France : Paris. pp.8-11.
- Beaud, S. & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte ; Édition : 4e édition Collection GUIDES REPERES (29 avril 2010)
- Bloomfield, L. (1942 a) *Outline guide for the practical study of foreign languages*, Baltimore, Linguistic Society of America
- Borg, S. (2001). *La notion de progression* : Ed. Didier. Paris.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques sur la théorie de l'action* : Éditions du Seuil. Paris
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques* : Fayard. Paris .p 244 ,1982
- Bouchard, R. (1992). *Pour une didactique descriptive et explicative* (Thèse d'habilitation). Université Lyon II. Lyon.
- Bouche, D. (1975). *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale*

- Boyer H. et al. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique langue étrangère* : Nathan. Paris
240 p.
- Brassart, D.G (2008). Didactique du Français langue maternelle : approche(s) cognitiviste(s).
In *Didactique du français, fondement d'une discipline* sous la direction de Jean-Louis
Chiss, Jacques David, Yves Reuter :(8^e Éd.) Éditions de Broeck Université. Bruxelles,
pp. 95-118.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir dire, savoir-faire* : Puf. Paris
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques* : Didactique des mathématiques : La
Pensée sauvage. Grenoble
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des
Mathématiques*, La Pensée sauvage, 9 (9,3), pp.309 — 336. Consulté à l'adresse : [hal-00686012](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00686012),
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00686012>, Brousseau, G. (1998), consulté
à l'adresse : <http://gric.univ-lyon2.fr>, du 10/03/2016
- Brunet, LM, A. Liria, Bucheton. D. (2004-2005). *L'activité enseignante une architecture
complexe de gestes professionnels*. Consulté à l'adresse :
http://recherches.philippeclauzard.com/bucheton_dominique-gestesprofessionnels.pdf
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*, Paris, Puf.
- Bucheton, D.-Dezutter. (Sous la direction de) (2008). *Le développement des gestes
professionnels dans « enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* :
Éditions de Boeck Université. Bruxelles.
- Bucheton, D.et Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de
l'enseignant dans la classe : un multi agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et
didactique* [en ligne], vol 3 - n° 3 | Octobre 2009 mit en ligne le 1er octobre 2011, consulté
le 15 juillet 2016. URL : consulté à l'adresse : <http://educationdidactique.revues.org/543>.
- Bucheton, D. (2013). *Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves,
quelles dynamiques pour l'apprentissage ?* LIRDEF Montpellier GFEN, Saint Denis, 6
avril 2013 « Penser l'aide au cœur des apprentissages », Consulté à l'adresse : consulté à
l'adresse : http://www.gfen.asso.fr/images/documents/bucheton_5_avril2013.pdf.
- Bucheton, D. (2014). Avec la collaboration de Danielle Alexandre et Monique Jurado,
Refonder l'enseignement de l'écriture des recherches aux pratiques du primaire au lycée,
Retz : Paris.
- Bulletin officiel de l'Angola*, n° 5, 1^{re}série du décembre 1921

- Canale, M. Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Consulté à l'adresse : <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire* : De Boeck & Larcier. Bruxelles.
- Cappeau, P. & Roubaud, M.N. (2018, à par.). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*, Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Cappeau, Paul & Roubaud, Marie-Noëlle (2005). *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*. Paris : Bordas.
- Carnus, P.H. (2017). *La maîtrise de la langue française dans et par les disciplines scolaires : les pratiques langagières et le rapport à l'écrit dans les disciplines scolaires au collège*, Thèse de doctorat, en sciences de l'éducation, Aix Marseille Université.
- Carte de l'Angola, consulté à l'adresse : <http://www.jump-voyage.com/carte-angola/vacances-angola/>
- Carte des langues en Afrique : consulté à l'adresse : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/Afrique-map-familles.htm>
- Castellotti, V. (2001 b). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In: Véronique Castellotti (dir.) : *D'une langue à d'autres, pratiques, pratiques et représentations* : Publications de l'Université de Rouen. Rouen. p. 9-37
- Chabanne J-C., Bucheton. D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* : PUF. Paris
- Chartrand Suzanne-G et Paret Maris-C. (2008). Langue maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? In *Didactique du français, fondements d'une discipline*, sous la direction de Jean Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter : Éditions de Broeck Université. Bruxelles, pp. 168-179.
- Charadeau. P., et Maingeuneau. D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris, 2002, 662 p.
- Chauvet. A, Normand, I, et Erlic, S. (2008). *Référentiel de programmes pour l'alliance Française*, élaboré à partir du Cadre Européen Commun A1, A2, B1, B2, C1, C2, Clé International.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigner*. La pensée sauvage, Editions. Grenoble

- Chevallard, Y. (2004). *La didactique dans la formation et la validation des PCL2 de mathématiques* Consulté à l'adresse : [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/La didactique dans la formation et la validation.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/La_didactique_dans_la_formation_et_la_validation.pdf).
- Chmosky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge MA: MIT Press.
- Chnane-Davin, F. (2009). *FLE, FLM, FLS, DNL, clivage et partage?* In Cahiers Pédagogiques, consulté à l'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>
- Chnane- Davin, F. et Cuq, J.-P (2014) *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique* : Riveneuve éditions. Paris.
- Chnane- Davin, F, Felix, C, Roubaud, MN (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français, Le projet CECA en France*, PUG.
- Chnane-Davin, F. et Groux, D. (2009). Méthodologie de la comparaison en éducation, *Raisons, comparaisons, éducations, La Revue française d'éducation comparée* N° 5 : Harmattan. Paris
- Choi-Jonin, I. et Delhay, C. (1998), *Introduction à la méthodologie en linguistique, application du français contemporain* : Presses Universitaires de Strasbourg.
- Cieutat, B.M. (1989). *Grammaire et approche communicative ou l'inséparabilité des contradictoires*. pp. 35-49.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux — Pratiques nouvelles, École/Collège* : Delagrave Editions. Paris
- Colomb J. (1987). *Le statut de l'erreur dans l'enseignement, en CM2 et 6^{ème}*, Paris, INRP
- Comenius. (1992). *La grande didactique ou L'art universel de tout enseigner à tous*. Klincksieck. Paris
- Conne, F. (1986). *La transposition didactique à travers l'enseignement des mathématiques en première et deuxième années de l'école primaire*, Thèse de doctorat, Lausanne.
- Conne, F. (1992). Un grain de sel à propos de la transposition didactique, *Éducation et Recherche*, n° 1, pp. 57-71.
- Conne, F. (1996). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique, in Brun, J. (dir.) *Didactique des mathématiques* : Delachaux et Niestlé. Lausanne pp.275-338.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Conseil de l'Europe : Les Éditions Didier, Paris 2001
- Coste, D. (1995). Langue et curriculum, in *Méthodes et méthodologies, le français dans le monde*, 1/1991, p.80)

- Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE* : Hachette. Paris p. 103.
- Courtillon, J. (1980). Que devient la notion de progression, in *Le français dans le monde*.
- Cuq, J.P. (1992). Français langue seconde. Un point sur la question, in *Le français langue seconde*, coordonné par Henri Besse, Mwatha Musanji Ngalasso et Gerard vignier, ELA, Didier Érudition.
- Cuq, JP (2002). Du curriculum caché au curriculum explicite : l'exemple de ma Mayotte. In *le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Sous la direction de Pierre Martinez : Maisonneuve & Larousse. Paris pp.75-85.
- Cuq, J.P. dir. (2006). *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde* : Clé International. Paris.
- Cuq, J.P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et, seconde* : PUG. Grenoble p. 325
- Cuq, J.-P. et Mercier, A. (2009). Deux didactiques à la rencontre de l'autre, In D. Groux & F. Chnane-Davin. *Méthodologie de la comparaison en éducation. Raisons, Comparaisons, Éducation, La revue française d'éducation comparée*, 5 : l'Harmattan. Paris.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues* : Hachette. Paris.
- Dabène, L. (2008). Quelques repères perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. In *Didactique du français, fondement d'une discipline*, sous la direction de Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter (8^e ed.) : Éditions de Broeck Université. Bruxelles. pp.15-34.
- Davis, F., & Fisk, D. (2006). *The role of the additional language teacher in the PYP community*. Paper presented at the Global Language Convention, Singapore.
- Delelay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement* : ESF éditeur. Paris.
- Delorme, C. (1987). *Évaluer autrement pour assurer une formation meilleure... est-ce possible ?* in C.E.P.E.C., C. Delorme (ss la dir. de), *L'évaluation en questions*; Paris : Les Editions E.S.F., 1987, p. 24
- Desmons, F., Ferchaud, F., D, Godin, Guerrieri, C., C, Clément, Jourdain, S., Kempf M., Lancien, F., Razakamana, R. (2005). *Enseigner le FLE, Pratiques des classes* : Belin : Paris.
- Diario da republica, (2001). *Journal officiel du gouvernement angolais, sobre a educação*.
- Donnay, J., Bru M. (Eds., 2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* : De Boeck. Bruxelles.

- Dubois, J. (2012). Giacom, M., Guespin L., Marcellesi C., Marcellensi, J.B., Mével, J.P, Les *Grands Dictionnaires LAROUSSE, le dictionnaire DE LINGUISTIQUE et des Sciences dulangage*. Édition, Larousse P100.
- Dubouchet, F. (2001). Transposition didactique. Consulté à l'adresse : <http://tecfaetu.unige.ch/staf/staf-h/fdubou/staf11/ex2/transposition.html>.
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France : des origines à la renaissance*. F. Alcan. Paris
- Faïta, D., Vieira, M. (2003). *Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée*. Consulté à l'adresse : <http://www.aix-mrs.iufm.fr/recherche/publ/skhole/pdf/03.HS1.57-68.pdf>,
- Faraco, M. (sous la direction de) (2006). *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- Farandjis , S. (SG), Morgiensztern F. (Coord.), (1999). *État de la francophonie dans le monde. Données 1997-1998 et 6 études inédites*. Haut Conseil de la Francophonie, présidé par le président de la République française.
- Fiche linguistique du portugais*, difficultés spécifiques d'apprentissage de la langue orale et écrite en fonction des particularités de la langue d'origine, consulté à l'adresse : : https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/casnav/ENA/1er_degre_supports/Caracteristiques_langues/LE_PORTUGAIS_specificites.pdf,du.
- Forest, D. (2008). Agencements didactiques : pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008, mis en ligne le 1er octobre 2012, consulté à l'adresse : <http://rfp.revues.org/1108>
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie* traduit et commenté par Jean-Claude Régnier. Éd. Érès. Toulouse
- Gaillot, B. A. (1997). *Arts plastiques. Éléments d'une didactique* : PUF. Paris
- Gaston, M. (2004). *Méthode de recherche en sciences de l'éducation*, collection, Que sais-je ? PUF.
- Ghiglione, R. et Matalon. B. (1998). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*, Armand colin
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL : Aldine.

- Gloaguen-Vernet Nolwenn (2009). *Enseigner le français aux migrants* : Hachette. Paris
- Gauthier, C. et al. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants* : Presses de l'Université de Laval. Québec
- Gouiach K. (2013). *Difficultés langagières en français d'élèves alloglottes nés en France. Le cas d'élèves issus de milieux populaires et scolaires en zone Eclair*, Mémoire de Master2, en science de l'éducation. Université Aix Marseille.
- Gouin, F (1880). *La méthode naturelle*. Consulté à l'adresse : http://paolage911.blogspot.fr/2009/11/la-methode-naturelle-methode-des-series_19.html,
- Guthrie, M. (1948). *The classification of Bantu languages*: Oxford University Press for the International African Institute. London
- Gauthier, C. (dir) (1977). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Halté, J.F. (1992). *La didactique du français* : Presses universitaires de France. Paris
- Halté, J.F. (2008). Interaction : une problématique à la frontière. In *Didactique du français, fondement d'une discipline*, sous la direction de Jean-Louis Chiss, Jacques
- Halté, J.F. et Rispaïl, M. (Textes réunis et présentés par) (2005). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités* : L'Harmattan. Paris
- Halté, J.F. (2005). Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière. In *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Textes réunis et présentés par Jean-François Halté et Marielle Rispaïl : L'Harmattan. Paris. pp.11-31.
- Henri-Louis, Go. (2009). Des ingénieries didactiques de l'œuvre, *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°2, Juin 2009, mis en ligne le 1er juin 2011, consulté le 1 mars 2016. URL : <http://educationdidactique.revues.org/454> ; DOI : 10.4000/education didactique.454.
- Hickel, F. (2007). *Danièle Moore, Plurilinguismes et école* », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [Enligne], n 4, Automne 2007, mis en ligne le 25 mars 2008, Consulté le 25 mars 2016. URL : <http://sejed.revues.org/1093> Éditeur : École nationale de protection judiciaire de la jeunesse
- Houssaye, J. (dir., 1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* : ESF éditeur. Paris.
- Hugon, M.A. et Le Cunff, C. (sous la direction, 2011). *Interaction dans le groupe et Apprentissage* : Presses universitaires de Paris Ouest. Paris
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*, CREDIF, Hatier LAL, p.185.

- Hymes, D.H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*: University of Pennsylvania Press. Philadelphia Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, consulté à l'adresse : <http://isced.ed.ao/contactos> ;
- INE (Instituto Nacional de Estatística) (2016). *résultat du recensement scientifique réalisé en Angola, 2014*. Consulté à l'adresse : http://www.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=ine&xpgid=publications_detail&publications_detail_qry=BOUI=42662280
- Javeau, C, (1990). *L'enquête par questionnaire. Manuel a l'usage du praticien*. 4e édition revue/Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Joshua, S et Dupin, J-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des Mathématiques* : PUF. Paris
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Esf éditeur.
- Kelly, A.V. (2005). *The curriculum. Theory and Practice*: Sage. Londres
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère [traduction]* : Armand Colin : Paris
- Krachen, (1995). *The Natural Approach Language acquisition in classroom*: University Soud Bend Schurz Library. Indiana
- Lacombe, G. (2002). *L'Encyclopaedia Universalis* , Ed. Encyclopædia Universalis SA
- La constitution de l'Angola* (2001) l'article 19 de la [Constitution](#) dans son alinéa 2, consulté à l'adresse : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/Angola.htm>
- La famille Khoisane*, consulté à l'adresse : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/famkhoisane.htm>.
- La phrase interrogative*, consulté à l'adresse : <http://www.alloprof.qc.ca/BV/Pages/f1138.aspx>
- La tautologie*, consulté à l'adresse : <http://www.cnrtl.fr/definition/tautologie>
- La quantième personne*, consulté à l'adresse : <http://www.atilf.fr/tlfi>, ATILF — CNRS & Université de Lorraine.
- Lancrey-Javal, R. (2007). *Petit Dictionnaire impertinent à l'usage des enseignants* : Bernard-Lacoste. Paris
- Landsheere v et G. (1976). *Définir les objectifs de l'éducation* : Thone. Liège
- Larousse, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, 1994.
- L'Encyclopaedia Universalis*. (2012).
- Le BINET SIMON. (1986). *La didactique*, n° 606, 1, 1986.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions.

- Leglise, I. & Soulard, P. (1997). Linguistique et analyse de l'activité : une pratique de l'intervention en ergonomie de conception *Actes du XXIIème Congrès de la société d'Ergonomie de Langue Française (SELF)*, Lyon.
- Lepoivre-Duc, Solveig. L'utilisation du tableau noir : effet des routines sur la construction d'un nouveau savoir didactique, *LIDIL* [en ligne], 43 | 2011, mis en ligne le 30 novembre 2012, consulté le 27 août 2016. URL : <http://lidil.revues.org/3108>
- Le Nouveau Petit Robert*, (2010). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française* : Nouvelle édition millésime. Paris, p.2513.
- Les langues bantoues*, consulté à l'adresse :
<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/fambantou.htm>
- Longhi, G. (2009). *Dictionnaire de l'Éducation* : Pour mieux connaître le système éducatif, édition Vuibert.
- Maingueneau, D. (1997.) *L'Analyse du discours, Introduction aux lectures de l'archive* : Hachette, 1991. Nouvelle édition mise à jour, *l'Analyse du discours* : Hachette. Paris.
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques* : PUR. Rennes
- Martinez, P. (2002). Apprentissage et curriculum en FLS : Une introduction. In *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum*, sous la direction de Pierre Martinais : Maisonneuve & Larousse. Paris. p.p. 9-20.
- Martinez, P. (2014), *La didactique des langues étrangères* : Presses Universitaire de France. Paris.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements*. ESF Éditeur : Paris
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception* : Éditions Gallimard, Collection « Bibliothèque des Idées ». Paris. 531 pages.
- Mercier, A. (2014). Savoirs, compétences. Approches comparatives de l'organisation des contenus et des formes de l'étude : variations et constantes disciplinaires, institutionnelles, culturelles in *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique*, Actes académiques sous la direction de Chnane Davin et J.P. Cuq, Riveneuve éditions.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Hlady Rispal, M., & Bonniol, J.-J. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e édition.) : De Boeck. Bruxelles
- Mialaret, G. (2007). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation* : Presses Universitaire de France. Paris.

- Moechler, J et A ; Auchlin (2000). *Introduction à la linguistique contemporaine* : Armand Colin, coll. Cursus.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère* : Hachette. Paris
- Morin. E. (1999) *Relier les connaissances*, Le Seuil.
- Monique, L. (1964). *Exercices systématiques de prononciation française* : Hachette. Paris
- Moore, B. & Coste. D. (2006). *Plurilinguismes et école* : Didier. Paris
- Mounin, G, (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction* : Éditions, Gallimard Collection TEL.
- Morandi, F. & Borderie R. (2006). *Dictionnaire de pédagogie* : Nathan, coll. Éducation en poche, 2006, 272 p.
- Musial, M., Pradère, F., Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* : De Broeck. Bruxelles
- Narcy-Combes, J.P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche action responsable* : Edition OPHRYS, collection Autoformation et Enseignement Multimédia.
- Narcy-Combes, M.F. (2005). *Précis de didactique, devenir professeur de langue*. Edition, Ellipses, Paris
- Neveu. F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Éditeur, Armand colin.
- Noye, D. (1989). *Espaces de la classe INSEP*. Consulté à l'adresse : <http://francoismuller.net>.
- Osseyenou Thiam. (2014). *Didactique du français langue seconde au Sénégal, le cas du français dans les établissements moyen et secondaire*, thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université Aix-Marseille.
- Perrenoud, P. (1996), 2^oéd 1999 *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF : Paris
- Perruchet, P., & Pacton, S. (2004). Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite ? *L'année Psychologique*, 104, 121-146.
- Peyron-Bonjan. (2009). Problèmes épistémologiques de la didactique comparée. Concepts, champ(s) théorique(s)... In D. Groux & F. Chnane-Davin. *Méthodologie de la comparaison en éducation. Raisons, Comparaisons, Education, La revue française d'éducation comparée*, 5. Paris : l'Harmattan.
- Porcher, L. (1992). *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*. CNDP : Hachette éducation.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères* : Hachette. Paris
- Porcher, L.1974. « Qui progresse vers quoi ? ». In : *La notion de progression en didactique des langues. Etudes de Linguistique Appliquée* : Didier Érudition. Paris

- Porquier, R. et Frauenfelder, R. (1980). « Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir ». *Le Français dans le Monde* 154, 29-37.
- Prévost, P. (1992). Pour une pédagogie du français langue seconde : l'enquête de la confemen, in *Le français langue seconde*, coordonné par Henri Besse, Mwatha Musanji Ngalasso et Gerard Vigner : ELA, Didier Érudition.
- Raemdonck V.D. (1999) .*100 fiches pour comprendre la linguistique* : Bréal. Paris
- Raynal, F., Reunier .A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation et psychologie cognitive* : éditeur ESF.
- Reboulet, A., (1973). *L'enseignement de la civilisation français* : Hachette. Paris
- Renard, R. et Landercy, (1996). *Aménagement linguistique et pédagogie interculturelle*. Didier Érudition. Paris : CIPA. Mons.
- Reuter, Y. (2008). *Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition*, in *Didactique du français fondement d'une discipline* : Éditions De Broeck. Bruxelles
- Reuter, Y. et al (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* : De Boeck. Bruxelles
- Rey, A. (2010). *Dictionnaire historique de la langue française contenant les mots français en usage et quelques autres délaissés, avec leur origine proche et lointaine...* (Nouvelle édition augmentée par Alain Rey.) : Dictionnaires Le Robert. Paris
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge Language: Teaching Library.
- Rieben, L. et al. (1989). *L'apprenti lecteur* : Delachaux & Niestlé. Lausanne
- Rieunier, A. (2005). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive* : ESF Éditeur. Paris
- Riegel, M., Pellat, JC, Rioul R. (2002). *Grammaire méthodique du français* : P.U.F., Collection, Quadrige. Paris
- Robin, J.Y. et Vinatier, I. (2011). *Construire et accompagner*. Un défi pour la formation des Enseignants : L'Harmattan. Paris
- Robert, JP (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* : éd. Ophrys. Paris.
- Roy, J.L. (2009). *Quel avenir pour la langue française ? Francophonie et concurrence culturelle au XXIe siècle*. Beyrouth, Presse Universitaire de Saint Joseph.
- Rosier, J.M., (2002). *La didactique du français* : P.U.F. (Que sais-je ?) Paris
- Salin, M.T., Clanché P., Sarrazy, B. (2005). *Sur la théorie des situations didactiques : questions, réponses, ouvertures : hommage à Guy Brousseau* : Pensées Sauvages Éditions. Grenoble.

- Santini, J., Sensevy, G. (2010). Les interactions didactiques dans les dialectiques jeux d'apprentissage— jeux épistémiques. Une étude de cas à l'école. *Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes »*, Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin, LYON, INRP, France. <hal-00533804> consulté à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00533804>.
- Sartori, G. (1994). Bien comparer, mal comparer, *Revue internationale de politique comparée*, Vol n° 1, pp.19-36.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*, publié par Bailly, C., et Séchehaye, A. Payot. Paris
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en Didactique* : De Broeck. Bruxelles
- Sensevy, G. et Mercier A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* : Presses universitaires de Rennes. Rennes
- Sensevy, G., Mercier, A. et Schubauer-Leoni, M.L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la Course à 20, *Recherches-en Didactique des mathématiques*, 20 (3), 263-304.
- Septante et quatre-vingt-dix*, consulté à l'adresse : consulté à l'adresse : <http://www.cnrtl.fr/definition/septante>
- Schubauer-Leoni, M.-L, (1998). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation*. (Raisons éducatives N° 1998, 1-2, pp. 329-352) : De Boeck. Bruxelles
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier, (Eds.). *Agir ensemble. Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91) : Presses universitaires de Rennes. Rennes
- Schubauer-Léoni & Leutenegger (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique d'ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en Sciences de l'éducation* (pp.227-252). De Boeck. Bruxelles.
- Schubauer-Leoni, M.-L, (2009). *Les outils de la comparaison en éducation* in *Éducation comparée*, n° 5, méthode de la comparaison, l'Harmattan

- Simard, C. (1992). L'écriture et les difficultés d'apprentissage, in *Pour favoriser la réussite scolaire*, R. Ouellet et L. Savard (dir.) : CEQ-Éditions Saint-Martin, pp. 276-294°. Montréal
- Simard, C. Dufays J.L, Dolz J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première* : Éditions de Boeck Université. Bruxelles
- Skinner (1968). *The Technology of Teaching*: Appleton-Century-Crofts Library of Congress. New York
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le CECR. Techniques et pratiques de classe* : CLE International
- Talbot L. et de Bru, M. (sous la direction de, 2007). *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* : Presses Universitaires de Rennes. Rennes
- Tarin, R. (2006) *Apprentissage, diversité culturelle et didactique*. Français langue maternelle, langue seconde où étrangère : Éditions Labor. Belgique
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search For Meanings*: John Wiley & Sons. New York
- Tatilon, C. (1986). *Pour une pédagogie de la traduction*, collection "Traduire, écrire, lire". GREF. Paris
- Tournier N. & Tournier, J. (2009). *Dictionnaire de lexicologie française* : Ellipses. Paris pp. 69 -70.
- Troubetzkoy. N.S. (1970). *Principes de phonologie* : éditeur. KLINCKSIECK.
- Tuyangalele Kimaku, J. (2008). *Stratégies d'apprentissage du français en contexte lusophone : cas des étudiants et apprenants de l'ISCED de Luanda*. Thèse de doctorat, UFR lettres, langues et sciences humaines, Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Valdman, A. (sous la dir.), Chaudenson R. et Manessy G. (1973). *Le français hors de France*. Éditions Honoré Champion. Paris
- Venturini, P. "Action, activité, 'agir' conjoints en didactique : discussion théorique", *Éducation et didactique* [en ligne], n° 1, vol.6 | 2012, mis en ligne le 2 mai 2014, consulté le 19 mars 2016. URL : <http://educationdidactique.revues.org/1348> ; DOI
- Veltcheff, C. et Hiltons, S., (2003). *L'évaluation en FL* : Hachette. Paris. p.8
- Verret, M. (1975). *Le temps des études* : Honoré Champion, 2 vol. Paris
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste.* : PUF. Paris
- Verdelhan-Bourgade, M. (sous la direction) (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. De Boeck & Larcier. Bruxelles

Vergnaud, G. (1992). *Approches didactiques en formation d'adultes*. Éducation Permanente.

III

Véronique, D. (1993). Langue première langue seconde, langue étrangère, In *Le français dans l'espace francophone*. Sous la direction de D. Robillard et M. Beniamino. (Dir.), pp.459-470.

Vigner, G. (2002). Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du français langue seconde ? In *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum*, sous la direction de Pierre Martinais : Maisonneuve & Larose. Paris pp. 133-141

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés* : Hachette. Paris

Vigosky L. (1985). *Pensée et langage*, Éditions Sociales

Weiss, F. (1984). Types de communications et activités communicatives en classe, In *Le Français dans le monde* : Hachette-Larousse, No183, Févr. Mars. Paris. PP : 47-51).

Widdowson, H.G, (1991). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Hatier/Didier. France. Paris

Wittorski, R. (2010). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. *Les dossiers de l'éducation* N° 24 : PUM. Toulouse 71-82.

Zolana Ndominguiedi, A. (2013). *Concevoir un programme de Français sur Objectifs Spécifiques. Difficultés théoriques et pratiques : le cas de la faculté d'économie de l'université Agostinho Neto Luanda-Angola*, thèse de Doctorat en sciences du langage, Université de Nice Sophia-Antipolis.

Index des auteurs

A

Altet. 115
Aida · 83
Anderson. 111
Amilla
Assude · 103
Astolfi · 104, 106, 107, 129,133, 200, 203, 207, 210,
218, 283, 295
Achlin. 90

B

Bailly.104.
Bakhtine. 262, 276
Barbier. 109,
Baylon.87, 88
Byran.95
Barbara · 27
Beacco · 16, 95, 102, 311
Beaud · 169,
Beguim.179
Benveniste · 132
Berard · 16 , 73, 117,119, 213, 220, 232
Bloomfield. 118
Bogdan. 175
Boiron. 262
Borg.57, 58,62
Boyer.114
Bronner.141
Brousseau · 153, 155, 161, 285
Brunet. 146, 233, 247
Bruner: 146
Bucheton · 16, 73, 142, 145, 146, 150, 151, 156,
163,166, 174, 228, 230, 233, 240, 242, 251, 254,
262, 280, 283, 292, 298, 300

C

Castelloti.212, 224
Canale · 16, 113, 119
Carnus. 228
Chakran. 75
Chartrand · 82
Chauvet. 296, 297
Chareaudeau. 113
Château.107
Chevallard · 16, 17, 102, 103, 105, 108, 141, 158,
228, 240

Choi-Jonin · 16, 78, 87, 90, 91, 93, 186, 187, 190,
191, 198
Clot · 16
Colin.201, 215
Colomb. 200, 213, 217, 283
Comenius · 99, 314
Coste · 16, 73, 95, 99, 113, 135, 140, 315, 320
Courtillon · 112, 120,
Cuq · 16, 51, 52, 73, 82, 83, 84, 85, 99, 101, 104,
107, 110, 113, 114, 115, 124, 125,127, 128, 130,
136, 138,141, 142, 164, 182, 199, 201, 209, 217,
221, 229

D

Dabène · 16, 81, 131
Davis.86
Debesse.107,114
Debeyser.119,
Delhay ·16, 78, 83, 89, 90, 91, 92, 93, 186, 187,
203,204
De Landsheere. 38, 42,137, 141
Dellay · 17,95, 208, 299
Davin · 16, 56, 163, 171, 172,
Davis.86
Develay. 99,104, 106, 107
Delorme.139
Desmons · 256
Dubois · 111, 203, 215
Dubouchet · 102
Dupin. 18,100
Duquette.113, 125
Durkheim · 106, 110

E

Erlich. 296, 297

F

Fabre. 87, 89
Faïta · 169, 316
Frauenfelder 130
Ficher. 185,
Fisk.86
Felix.56
Flower.131
Fraunfeld.128
Forest.16, 154, 167

G

Gacomo · 111
Galisson.99
Gautier.115
Geupin.111
Ghiglione.77, 168
Glaser. 166, 174
Gouaich.228
Groux · 16, 84, 163, 171, 177
Gruca. 84, 91, 110, 113, 114, 117, 120, 128, 129,
130,131, 133, 134, 135,141, 186, 193, 194, 209,
217, 221,229

H

Halté · 16, 75, 99, 104, 108, 110, 317
Hayes 131,
Hickel · 99
Hilton.137, 138
Hoc. 120
Houssaye.110
Hymes · 16, 112, 119, 208, 220

J

Javeau · 38
Jorro · 142, 143, 148, 154
Joshua · 16,100,

K

Kelly. 109
Klein · 81, 82,
Krachen.181

L

La Broderie.105
Lacombe · 106
Lancrey-Javal · 318
Lambin · 38
Le Bortef.111, 115,
Leglise · 177,197
Legendre.104
Leon.192
Leplat.120
Leutenegger. 164, 168, 228
Ligzat. 153
Liria. 233

Longhi. 148,159

M

Maingeneau. 113, 147, 240, 242
Martinez · 16, 27, 75, 80, 83, 84, 86,98? 100, 114,
117,118, 122, 123
Matalon. 168,177
Merleau-Ponty. · 142
Mercier. 16, 73, 153, 160, 164, 232, 251, 298, 300
Mialaret · 107, 319
Moechler.90
Moirand · 16, 78, 113, 116, 320
Monique · 192,
Morandi.106
Morin. 194, 206
Moore.16, 73, 96, 97

N

Narcy-Combes JP.75, 102,108, 139
Narcy-Combes M. Françoise.107, 144,
Neuveu. 82, 91, 96, 177, 181, 183, 198, 193, 195,
203, 207,
Normand.296, 297
Noye. 120

O

Olliver.77

P

Pacton. 185,196
Palmer. 118
Pellat.88
Paret.82
Perrenoud · 16, 111
Perruchet · 185, 196
Perrot. 153
Peyron-Bonjan. 163, 164, 170, 172
Peytard.78
Porquier.128
Puren.75

R

Raembonck. 88
Raynal. 108
Razakamana · 256

Rey · 110
Richterich.99
Richards118
Riegel.88
Rioul.88
Rieu.207
Rieunier · 108,110,
Rey · 107
Rompillon. 133
Roubaud.56,177
Rosier.98
Rodgers. 118

S

Sartori. 172
Saussure.18, 73, 86, 90
Selinker.133,
Schubauer-Leoni · 15, 16, 155, 163, 164, 165,166,
172, 228, 322
Sensevy · 15, 16, 17, 73, 108, 112, 141, 147, 153,
154, 155, 156, 157, 163, 164, 165, 166, 173, 174,
228, 233, 247, 251, 263, 271, 298, 300
Strauss.166, 174
Soulard. 177
Soulé.16, 17, 73, 142, 145, 160, 166, 228, 233, 240,
242, 251, 255, 262, 266, 280, 3040
Swain. 16, 113,119

T

Talilon· 215
Taylor. 175, 184

Tagliante. 137,139, 267, 268
Tatilon. 201, 213
Tonshol.135
Thiam. 103, 107, 155, 160
Tonsholl.133
Troubezky.86
Tuyangalele · 28,29, 30, 131

V

Valli. 218
Veltchieff· 137, 138
Verdelhan-Bourgade · 82
Viera· 169, 183
Villat.243
Viviane. 141
Vérnaud. 141, 251, 263
Vygosky. 149

W

Wanderfield. 285, 297
Weber.169
West.118
Widdowson · 119

Z

zarate.16, 73, 95, 135, 196, 140
Zimmerman.133
Zolana.30,134

Sommaire

INTRODUCTION GÉNÉRALE	13
PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE DE LA RECHERCHE	19
INTRODUCTION.....	21
CHAPITRE 1. LES DIFFERENTES SITUATIONS CONTEXTUELLES ET L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES EN ANGOLA.....	23
CHAPITRE 2. LE CADRE DE L'OBSERVATION EXPLORATOIRE	35
CHAPITRE 3 : PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS ET HYPOTHESE	67
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE	70
DEUXIÈME PARTIE : STATUT DES LANGUES, CONCEPTS DE BASE	71
INTRODUCTION.....	73
CHAPITRE 1. LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES (CECRL) ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE COMME PROPOSITION METHODOLOGIQUE.....	75
CHAPITRE 2. L'APPORT DE LA LINGUISTIQUE.....	79
CHAPITRE 3. PLURILINGUISME ET COMPETENCE	95
CHAPITRE 4. APPORT METHODOLOGIQUE	117
CHAPITRE 5. LES GESTES PROFESSIONNELS ET L'ACTION CONJOINTE	141
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE.....	158
TROISIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET ANALYSE	159
INTRODUCTION.....	161
CHAPITRE 1. METHODOLOGIE, POPULATION, ET TECHNIQUES DE TRAITEMENT DES DONNEES	163
CHAPITRE 2. L'ANALYSE LINGUISTIQUE	177
CHAPITRE 3. L'ANALYSE DES INTERACTIONS DIDACTIQUES ET ANALYSE QUALITATIVE ET QUANTITATIVE	227
CHAPITRE 4. PROPOSITIONS DIDACTIQUES.....	283
PERSPECTIVES	298
CONCLUSION GENERALE	300
BIBLIOGRAPHIE.....	303
INDEX DES AUTEURS	318
SOMMAIRE.....	321
SOMMAIRE DES FIGURES ET TABLEAUX	322
SOMMAIRE DES GRAPHIQUES	323

Sommaire des figures et tableaux

FIGURE 1. CARTE N° 1. L'ANGOLA	25
FIGURE 2. CARTE DES GRANDES FAMILLES DE LANGUES EN ANGOLA.....	26
TABLEAU 1. LANGUE ET STATUT DES LANGUES ETRANGERES	28
TABLEAU 2. CYCLES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS.....	32
TABLEAU 3 ET 4. EFFECTIF DES ETUDIANTS ENQUETES DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FLUAN ET DU DÉPARTEMENT DES LETTRES DE L'ISCED	39
TABLEAU 5 ET 6 : TRANCHE D'AGE DES ETUDIANTS ENQUETES DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FLUAN ET DU DEPARTEMENT DES LETTRES DE L'ISCED.....	41
TABLEAU 7 ET 8 PROFESSEUR DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FLUAN ET DU DEPARTEMENT DES LETTRES DE L'ISCED.....	42
TABLEAU 9 ET 10 TRANCHE D'AGE DES PROFESSEURS ENQUETES DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FLUAN ET DU DEPARTEMENT DE LETTRES MODERNES DE L'ISCED	44
TABLEAU 11 ET 12. LIEU DE FORMATION DES PROFESSEURS DE LA FLUAN ET DE L'ISCED.....	45
TABLEAU 13 ET 14. STAGES DES PROFESSEURS DE LA FLUAN ET DE L'ISCED.....	46
FIGURE 14. DIDACTIQUE ET DIDACTIQUES DE LANGUE FRANÇAISE, (EMPRUNTE A O. THIAM P.119)	101
FIGURE 15 DIDACTIQUE, UN MODELE TROP SIMPLE	104
DIDACTIQUE.....	108
FIGURE 16 TRIANGLE PEDAGOGIQUE D'APRES JEAN HOUSSAYE (1986).....	108
FIGURE 18 ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT OU ACTIVITES DE SYNTHESE	121
FIGURE 19 ACTIVITE DE DEBAT	121
FIGURE 20 ACTIVITE EN DYADES	122
FIGURE 21 ORGANISATION SPECIALE TICE.....	122
FIGURE 22 ACTIVITE EN GROUPE DE QUATRE	122
FIGURE 23 ACTIVITE EN GROUPE DE SIX	123
FIGURE 24 ORGANISATION EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT GUIDE.....	123
FIGURE 25 RELATIONS ENTRE LES POSTURES DES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES.....	152
FIGURE 24 DISPOSITIF DE LA RECHERCHE	167
TABLEAU 15 CAS EXPLOITES	169
TABLEAU 16. SEANCES FILMEES.....	172
TABLEAU 16 SYNTHESE DE L'EMPLOI DE « TU » ET « VOUS » EN FRANÇAIS ET PORTUGAIS.....	195
TABLEAU 17 DESCRIPTIONS DE LA GRILLE D'ANALYSE DES ETUDIANTS ET ENSEIGNANTS DU FLE.....	228
TABLEAU 18 LES GESTES PROFESSIONNELS DES PROFESSEURS ET LES POSTURES DES ETUDIANTS DE LA FLUAN ET DE L'ISCED.....	252
TABLEAU 19 ACTIVITÉS LANGAGIÈRES OBSERVABLES	284

Sommaire des graphiques

GRAPHIQUE 1 ET 2 : EFFECTIFS DES ÉTUDIANTS ENQUETES DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FLUAN ET DE LA REPARTITION DES LETTRES MODERNES DE L'ISCED	39
GRAPHIQUE 3 ET 4 TRANCHE D'AGE DES ETUDIANTS ENQUETES DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FLUAN ET DU DEPARTEMENT DES LETTRES DE L'ISCED	41
GRAPHIQUE 5 ET 6 EFFECTIF DES PROFESSEURS ENQUETES DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FLUAN ET DU DEPARTEMENT DE LETTRES MODERNES DE L'ISCED	43
GRAPHIQUE 7 ET 8 TRANCHE D'AGE DES PROFESSEURS DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FLUAN ET DU DEPARTEMENT DE LETTRES MODERNES DE L'ISCED	44
GRAPHIQUE 9 ET 10. LIEU DE LA FORMATION DES PROFESSEURS DE LA FLUAN ET DE L'ISCED	45
GRAPHIQUE 11 ET 12. LIEU DU STAGE DES PROFESSEURS DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FLUAN ET DU DEPARTEMENT DE LETTRES MODERNES DE L'ISCED	46
GRAPHIQUE 14 LES POSTURES PROFESSIONNELLES DU P0	254
GRAPHIQUE 15 POSTURES PROFESSIONNELLES DU P1S1	255
GRAPHIQUE 16 LES POSTURES PROFESSIONNELLES DU P1S2	256
GRAPHIQUE 17 LES POSTURES PROFESSIONNELLES DU P2	258
GRAPHIQUE 18 LES POSTURES PROFESSIONNELLES DU P3S1	259
GRAPHIQUE 19 LES POSTURES PROFESSIONNELLES DU P3S2	260
GRAPHIQUE 20 LES POSTURES PROFESSIONNELLES DU P4S1	261
GRAPHIQUE 21 LES POSTURES PROFESSIONNELLES DU P4S2	262
GRAPHIQUE 22 COMPARAISON PROF. FLUAN	263
GRAPHIQUE 23 COMPARAISON PROF. ISCED	263

Résumé de la thèse

Les réflexions sur le FLE en Angola sont envisagées dans le cadre historique, sociolinguistique et pédagogique. L'orientation de cette thèse converge vers la didactique et a pour objectif la mise en place d'un dispositif du FLE niveau A1 vers A2 et B1 vers B2 en vue d'aider les enseignants du FLE qui se trouvent en difficultés d'améliorer leurs pratiques et aux étudiants de mieux s'approprier le FLE.

La recherche porte sur une problématique spécifique qui est les difficultés langagières des étudiants en FLE qui nous interpelle et nous nous sommes posés les questions suivantes : dans quelle mesure les difficultés langagières des étudiants seraient en lien avec les difficultés des enseignants peu formés pour enseigner le français langue étrangère.

Qui enseigne ? Quelle est sa formation ? Comment enseigne-t-il ? À qui enseignent-ils ?

Les réponses à ces questions ont nécessité l'élucidation des concepts de la linguistique et de ses différents domaines, du langage, de la langue, de la parole, de la didactique, de compétence, du plurilinguisme et CECRL (2001), des différents apports de méthodologie des langues étrangères à travers le temps et l'espace.

Ce travail a privilégié une approche comparative avec des vidéographies de classe et des entretiens. Nous avons décrit les activités de classe en nous intéressant à la fois à la circulation des savoirs et surtout à l'analyse des gestes professionnels des professeurs de nos institutions universitaires. Ainsi, deux types d'analyse ont été privilégiés à savoir linguistique et didactique.

La thèse a vérifié l'hypothèse selon laquelle la didactique du français langue étrangère permet d'élaborer des savoirs linguistiques et culturels adaptés au contexte angolais, de pallier les difficultés dans l'activité enseignante et de faire des apprenants les acteurs de leur propre apprentissage. Les résultats de la thèse sont enfin complétés par des propositions didactiques du niveau A1 vers A2 et B1 vers B2, car, nous avons deux types de classes de l'enseignement du français : celles qui ont le français comme langue d'enseignement et celles qui ont le français comme matière scolaire.

Mots clés : Français langue étrangère ; plurilinguisme ; compétences ; approche communicative ; approche comparative ; action conjointe ; gestes professionnels.

Abstract

French as a Foreign Language (with the French acronym FLE) in Angola is first considered in its historical, socio-linguistic and pedagogic contexts. This thesis focuses on teaching methods with the objective of proposing a teaching strategy for FLE from level A1 to A2 and from B1 to B2. The aim is to assist those FLE teachers who find themselves in difficulty to improve their practice as well as to increase students' mastery of FLE.

The research centres on the specific problem which is the language difficulties of the poor results that students achieve in FLE, which is a cause for concern and has led to the following questions: to what extent the language difficulties of students would be linked to the difficulties of teachers who are poorly trained to teach French as a foreign language?

Who are the teachers? What training have they received? How do they teach? Whom do they teach to?

The answers to these questions have required the clarification of linguistic concepts and different aspects within linguistics: *language, langue, parole*, pedagogy, competence, multilingualism and CEFR (2001), different aspects of foreign language teaching methodology at different times and in different contexts.

This study has adopted a comparative approach using video recordings of classes and interviews. We have described classroom activities with a focus on the exchange of knowledge and in particular on an analysis of the professional practice of teaching staff in our university institutions. Two types of analysis have thus been undertaken: linguistic and pedagogic.

The results confirm the hypothesis that the approach adopted in teaching French as a Foreign Language allows the acquisition of linguistic and cultural knowledge appropriate to the Angolan context, overcomes difficulties faced by teachers and enables learners to take an active role in the own learning. The results of the research are completed by proposals for pedagogic strategies for level A1 to A2 and from B1 to B2 since there are two types of class where French is taught: those where French is the medium of instruction and those where French is the subject taught.

Key words: French as a foreign language; multilingualism; competences; communicative approach; comparative approach; joint action routines; professional practice.

École Doctorale : Cognition Langage Éducation (ED356)
Apprentissage, Didactique, Éducation, Formation (ADEF / EA 4671)

N° attribué par la bibliothèque

THÈSE
POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
PAR : ANSELMO DESIDERIO M. ILUNGA

**L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) DANS LE
CONTEXTE LUSOPHONE DE L'ANGOLA EN MILIEU UNIVERSITAIRE : cas
de la FLUAN et de l'ISCED/Luanda**

Tome2

Sous la direction de Fatima Chnane-Davin, Professeur et Marie-Noëlle Roubaud, MCF HDR

Soutenue le 29 mai 2018

devant le jury composé de :

M. Serge BORG, Professeur des Universités, Université Franche-Comté, (Rapporteur)
M. Jean-Pierre CUQ, Professeur des Universités, Aix-Marseille Université (Président)
Mme Fatima DAVIN CHNANE, Professeur des Universités, Aix-Marseille Université (Directrice),
Mme Marie-Françoise NARCY-COMBES, Professeur émérite-Université de Nantes, (Rapporteur),
M. Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur émérite – Sorbonne Nouvelle Paris 3 - France, (Examinateur),
Mme Marie-Noëlle ROUBAUD, Maître de conférences HDR, Aix Marseille Université (Co-directrice),

Sommaire des annexes (Tome 2)

ANNXE 1 : QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE (ÉTUDIANTS)	5
I. IDENTIFICATION	5
1. QUELLE EST LA LANGUE PARLEE A LA MAISON ?	5
2. DEPUIS COMBIEN D'ANNEES PARLEZ-VOUS LE FRANÇAIS ?	5
3. OU L'AVEZ-VOUS APPRISE ?	5
4. NOMMEZ TOUTES LES LANGUES QUE VOUS PARLEZ ?.....	5
5. POURQUOI AVOIR CHOISI LE DEPARTEMENT DE FRANÇAIS ?	6
II. L'ENSEIGNEMENT	6
6. AVEZ-VOUS DES MANUELS ?	6
7. QUELLES SONT LES DIFFICULTES QUE VOUS RENCONTREZ POUR APPRENDRE LA LANGUE ? CITEZ-EN TROIS. ..	6
8. QUE PENSEZ-VOUS DU PROGRAMME DE FRANÇAIS ?	6
9. COMMENT JUGEZ-VOUS L'ÉVALUATION A LAQUELLE VOUS ETES SOUMIS ?	6
10. L'ÉVALUATION VOUS SERT-ELLE ? SI OUI, A QUOI ?.....	6
III. VOTRE AVIS	7
11. QUE REPRESENTE POUR VOUS LA LANGUE QUE VOUS APPRENEZ (FRANÇAISE , POURQUOI L'APPRENEZ-VOUS ? DONNEZ QUATRE RAISONS.	7
12. À VOTRE AVIS QUELLE SERAIT LA METHODE LA PLUS BENEFIQUE POUR APPRENDRE UNE LANGUE ?	7
13. COMMENT VOUS Y PRENEZ-VOUS POUR LE COURS D'EXPRESSION ORALE ? (POUR PARLER LA LANGUE).....	7
14. QUE MAITRISEZ-VOUS LE PLUS FACILEMENT, L'ORAL OU L'ECRIT ? LEQUEL POSE PROBLEME ? EXPLIQUEZ. 7	
15. PENSEZ-VOUS FAIRE DES PROGRES EN COURS DE FRANÇAIS ?.....	7
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE (PROFESSEUR)	9
I IDENTIFICATION	9
1. DEPUIS COMBIEN D'ANNEES ETES-VOUS PROFESSEUR DE LANGUE ?	9
2. COMBIEN D'HEURES DE FRANÇAIS AVEZ-VOUS PAR SEMAINE ?.....	9
3. AVEZ-VOUS REÇU UNE FORMATION POUR ENSEIGNER LES LANGUES ? SI OUI, OU L'AVEZ-VOUS REÇUE ?... 9	
4. AVEZ-VOUS DEJA EU L'OCCASION DE PARTICIPER A UN STAGE DE FORMATION ? SI OUI, OU ET PENDANT COMBIEN DE TEMPS ?	9
I ENSEIGNEMENT	10
5 QU'UTILISEZ-VOUS EN COURS ?	10

6	DONNEZ LE TITRE DES MANUELS QUE VOUS UTILISEZ.	10
7	TROUVEZ-VOUS FACILEMENT DES DOCUMENTS POUR VOS COURS ?.....	10
8	COMMENT ENSEIGNEZ-VOUS ?	10
	II VOTRE AVIS	11
10.	POURQUOI ENSEIGNEZ-VOUS LA LANGUE ?.....	11
11.	PENSEZ-VOUS QUE CET ENSEIGNEMENT EST UTILE AUX ETUDIANTS ? POURQUOI ? DONNEZ AU MOINS QUATRE RAISONS.	11
12.	QUELLES SONT LES DIFFICULTES RENCONTREES DANS L'EXERCICE DE VOTRE PROFESSION ? NOMMEZ-EN TROIS.	11
13.	QUE PENSEZ-VOUS DU PROGRAMME DU FRANÇAIS ?	11
14.	COMMENT TROUVEZ-VOUS LE NIVEAU DE VOS ETUDIANTS ? EXPLIQUEZ VOTRE REPONSE.	11
15.	QUE PROPOSEZ-VOUS POUR L'AMELIORATION DE LA FONCTION DE PROFESSEUR DE LANGUE ?	12
	ANNEXE N°3 : TABLEAU COMPARATIF DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ETUDIANTS DE LA FACULTE DE LETTRES DE LA FLUAN ET D'ISCED	13
	ANNEXE N°4. TABLEAU COMPARATIF DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX PROFESSEURS DE LA FLUAN/ DE L'ISCED	17
	ANNEXE.5. CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION (DELIC 2006)	19
	ANNEXE : 6 FICHE SIGNALETIQUE ET TRANSCRIPTIONS : 1° SEANCE	23
	ANNEXE : 7FICHE SIGNALETIQUE ET TRANSCRIPTIONS : 1° SEANCE	45
	ANNEXE : 9FICHE SIGNALETIQUE ET TRANSCRIPTIONS : LE VERBE AVOIR ET ETRE	63
	ANNEXE : 10 FICHE SIGNALETIQUE ET TRANSCRIPTIONS : SEANCE 1.....	85
	ANNEXE : 11 FICHE SIGNALETIQUE ET TRANSCRIPTIONS : LES VERBES EN ER (SEANCE N°2)	103
	ANNEXE 12:FICHE SIGNALÉTIQUE : SEANCE 1	127
	ANNEXE : 13 FICHE SIGNALETIQUE ET TRANSCRIPTIONS : DIALOGUE (SEANCE 2)	147
	ANNEXE :14 FICHE SIGNALETIQUE ET TRANSCRIPTIONS : DIALOGUE	171
	ANNEXE : 15 FICHE SIGNALETIQUE ET TRANSCRIPTIONS : DIALOGUE (SEANCE 2)	183
	ANNEXE : 16. FICHE SIGNALETIQUE ET TRANSCRIPTIONS :AUTO CONFRONTATION P0 ET CHERCHEUR.....	223
	ANNEXE :17. FICHE SIGNALETIQUE ET TRANSCRIPTIONS : AUTOCONFRONTATION P1 ET CHERCHEUR.....	229

ANNEXE : 18. FICHE SIGNALETIQUE ET TRANSCRIPTIONS : AUTO CONFRONTATION P2 ET CHERCHEUR.....	239
ANNEXE : 19. BASE D'ENTRETIEN DU QUESTIONNAIRE QUI A SERVI AU CHERCHEUR AVEC (LES P3 ET P4 ET LES CHEFS DE DEPARTEMENT)	247
1. SUR LES INSTITUTIONS	247
2. SUR LE SAVOIR.....	247
3. SUR LES ENSEIGNANTS	247
4. SUR LES APPRENANTS.....	248
ANNEXE : 20. ENTRETIEN FICHE SIGNALETIQUE ET TRANSCRIPTIONS : ENTRETIEN P3 ET CHERCHEUR	249
ANNEXE : 21. ENTRETIEN FICHE SIGNALETIQUE ET TRANSCRIPTIONS : ENTRETIEN P4 ET CHERCHEUR.....	255
ANNEXE : 22. FICHE SIGNALETIQUE ET TRANSCRIPTIONS : ENTRETIEN AVEC LE CHEF DE DEPARTEMENT DE LA FLUAN ET LE CHERCHEUR	261
ANNEXE : 23. FICHE SIGNALETIQUE ET TRANSCRIPTIONS : ENTRETIEN DU CHEF DE REPARTITION ET CHERCHEUR.....	270

ANNXE 1 : QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE (ÉTUDIANTS)

Sexe	Tranche d'Age	Niveau d'étude
<input type="radio"/> Masculin <input type="radio"/> Féminin	<input type="radio"/> 18-27 <input type="radio"/> 28-35 <input type="radio"/> 35 et +	

Université	Faculté	Profession	Secteur
			Privé Public

I. IDENTIFICATION

1. Quelle est la langue parlée à la maison ?

.....

2. Depuis combien d'années parlez-vous le français ?

.....

3. Où l'avez-vous apprise ?

- À l'université
- Avec les parents
- Avec des amis
- Dans un pays francophone (lusophone)
- Autre (précisez)

.....

4. Nommez toutes les langues que vous parlez ?

.....

5. Pourquoi avoir choisi le département de français ?

.....
.....
.....

II. L'ENSEIGNEMENT

6. Avez-vous des manuels ?

- NON.
- OUI. Lequel(s) ? Nommez-les.

.....
.....
.....
.....

7. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour apprendre la langue ?
Citez-en trois.

1.....
2.....
3.....

8. Que pensez-vous du programme de français ?

.....
.....
.....

9. Comment jugez-vous l'évaluation à laquelle vous êtes soumis ?

.....
.....
.....

10. L'évaluation vous sert-elle ? Si oui, à quoi ?

.....
.....
.....

III. VOTRE AVIS

11. Que représente pour vous la langue que vous apprenez (française , pourquoi l'apprenez-vous ? Donnez quatre raisons.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

12. À votre avis quelle serait la méthode la plus bénéfique pour apprendre une langue ?

- L'oral.
- L'écrit.
- Avec quels types de documents ? Expliquez.

.....
.....
.....

13. Comment vous y prenez-vous pour le cours d'expression orale ? (pour parler la langue).

- Laboratoire
- Alliance française
- Apprentissage personnel
- Je parle avec des amis
- Autre (précisez)

.....
.....
.....

14. Que maîtrisez-vous le plus facilement, l'oral ou l'écrit ? Lequel pose problème ? Expliquez.

.....
.....
.....
.....
.....

15. Pensez-vous faire des progrès en cours de français ?

- OUI.
- NON. Pourquoi ?

.....
.....

.....
.....

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE (PROFESSEUR)

Sexe	Tranche d'Age	Niveau d'étude
<input type="radio"/> Masculin <input type="radio"/> Féminin	<input type="radio"/> 25-35 <input type="radio"/> 36-45 <input type="radio"/> 46-56 <input type="radio"/> 57 et +	<input type="radio"/> L2 <input type="radio"/> Master2(DEA) <input type="radio"/> Docteur

Université	Faculté	Profession	Secteur
			Privé Public

I IDENTIFICATION

1. Depuis combien d'années êtes-vous professeur de langue ?

.....

2. Combien d'heures de français avez-vous par semaine ?

.....

3. Avez-vous reçu une formation pour enseigner les langues ? Si OUI, où l'avez-vous reçue ?

.....

4. Avez-vous déjà eu l'occasion de participer à un stage de formation ? Si OUI, où et pendant combien de temps ?

.....

I ENSEIGNEMENT

5 Qu'utilisez-vous en cours ?

- Manuels
- Photocopie
- Enregistrements sonores
- Journaux
- Autre

(précisez).....
.....
.....
.....

6 Donnez le titre des manuels que vous utilisez.

.....
.....
.....
.....

7 Trouvez-vous facilement des documents pour vos cours ?

- OUI. Comment ?

.....
.....
.....

- NON. Pourquoi ?

.....
.....
.....

8 Comment enseignez-vous ?

- Méthode frontale
- en interaction
- avec des moyens modernes. Lesquels ?

.....
.....
.....

- Autre (précisez)

.....
.....
.....
.....

9. Comment envisagez-vous l'évaluation ? À quoi sert-elle pour vous ?

.....
.....
.....
.....

II VOTRE AVIS

10. Pourquoi enseignez-vous la langue ?

.....
.....
.....

11. Pensez-vous que cet enseignement est utile aux étudiants ? Pourquoi ?

Donnez au moins quatre raisons.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

12. Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'exercice de votre profession ?

Nommez-en trois.

- 1.....
- 2.....
- 3.....

13. Que pensez-vous du programme du français ?

.....
.....
.....
.....

14. Comment trouvez-vous le niveau de vos étudiants ? Expliquez votre réponse.

.....
.....

.....
.....

15. Que proposez-vous pour l'amélioration de la fonction de professeur de langue ?

.....
.....
.....
.....

ANNEXE n°3 : Tableau comparatif des résultats du questionnaire adressé aux étudiants de la faculté de lettres de la FLUAN et d'ISCED

FLUAN			ISCED		
Dimension	Catégorie	Nombre	Dimension	catégorie	Nombre
1. Linguistique	-grammaire	5	1. Linguistique	-grammaire	6
	-conjugaison	4		-conjugaison	4
	-prononciation	3		-prononciation	4
	-interférence	3		-interférence	3
	-aucune réponse	15		-aucune réponse	5
	-pas de problème	20		-pas de problème	17
2. Milieu social	-défavorable, manque de locuteurs	20	2. Milieu social	-défavorable, pas de locuteurs, la honte	15
	-pas de problème	30		-pas de problèmes	24
3. Didactique	-pas de professeur de qualité	4	3. Didactique	-peu de pratique	4
	-peu de pratique	4		-tout est difficile	3
	-tout est difficile	5		-pas de difficulté	2
	-pas de difficulté	2			
	-aucune réponse	35		-aucune réponse	30
4. Institutionnel	-pas de bibliothèque	41	4. Institutionnel	-manque de livre	22
	-pas de cadre de référence	2		-pas de cadre de référence	4
	-pas de professeurs suffisants	4		-pas de professeurs suffisants	8
	-absences des professeurs	3		-absences de professeurs	5
5. Conditions sociales	-difficulté des moyens de transport, la distance, le temps, les bouchons,	20	5. Condition sociale	-grande distance entre la maison et l'Institut, manque de moyens de transport, moyen matériel,	20
	-aucune réponse	30		-aucune réponse	19
6. Activité culturelle	-----		6. Activité culturelle	pas d'activité culturelle, conférence-débat	3

7. Nombre des langues parlées	-1 -2 -3 -4 -plus de 5	2 10 14 17 7	7. Nombre des langues parlées (bilinguisme)	1 2 3 4 -plus de 5	0 9 16 10 4
8. Lieu d'apprentissage	-pays francophones -alliance française ou centre -à l'école secondaire ou à l'université -aucune réponse	26 3 5 16	8. Lieu d'apprentissage du FLE	-pays francophone -alliance ou centre -école secondaire ou université - maison (avec les parents francophones)	9 11 7 12
9. Opinion programme	-très bon -bon, suffisant, abordable -faible -à compléter -mauvais, insuffisant, misérable -difficile aucune réponse	0 15 2 10 6 3 14	9. Opinion du programme	-très bon -bon, suffisant, abordable -à compléter -mauvais, insuffisant, misérable -difficile, volumineux	8 23 5 1 2
10. Critère d'évaluation	-bon, abordable, plus ou moins -douteuse, mauvaise -limité -aucune réponse	19 11 9 11	10. Critère d'évaluation	-très bien -abordable, bon, plus ou moins -douteuse, mauvaise, difficile -limité -aucune réponse	4 17 6 4 8
11. Raison d'apprentissage	-communiquer -par amour -emploi, opportunité, voyage, réussite culture française -langue diplomatique, internationale	19 6 15 10	11. Raison d'apprentissage	-communiquer -par amour -emploi, occasion favorable, voyage, réussite, culture française, -langue diplomatique, internationale	10 11 15 3
12. Méthode	-orale -écrite -les deux -livres, vidéo et autres -aucune réponse	16 9 16 7 2	12. Méthode	-orale -écrite -les deux -livres, vidéo et autres -aucune réponse	0 0 4 27 8

13. Technique	apprentissage personnel	28	13. Technique	- l'apprentissage personnel	13
	- le laboratoire	2		-laboratoire	0
	-l' Alliance française	6		-Alliance française	10
	-avec les amis	12		-avec les amis	13
	-les parents	2		-les parents	3
				-aucune réponse	0
14. Acquis	-orale	8	14. Les acquis :	-l'orale	13
	-écrit	25		-l'écrit	13
	-les deux	8		-les deux, maîtrisent les deux	10
	-aucune réponse	9		-aucune réponse	3
15. Progression	-oui	44	15. Progression	-oui	37
	-non	-		-non	0
	- aucune réponse	6		- aucune réponse	2

ANNEXE n°4. Tableau comparatif des résultats du questionnaire adressé aux professeurs de la FLUAN/ de l'ISCED

FLUAN			ISCED	
Dimension	Catégorie	Nombre	Catégorie	Nombre
1. Académique	-L2	1	-L2	0
	-Master/DEA	3	-Master/DEA,	4
	-aucune réponse	2	-Doctorat	3
2. Niveaux étudiants	-faible	2	-insuffisant	2
	-très faible	3	-raisonnable, normale, assez bonne	4
	-3 degrés	1	-à 3 niveaux	1
3. Difficulté	- pas de bibliothèque, manque des conditions matérielles,	3	-insuffisances d'heures	2
	-Irresponsabilité de certains collègues	1	-manque des conditions matérielles ,distance	5
	-Insuffisances d'heures	2		
4. Méthode	-interaction	4	-audiovisuels	1
	-frontale	2	-communicative	4
			-interactive, frontale	2
5. Programme	-riche	1	-bon	1
	-flexible	2	-flexible, abordable, acceptable, suffisant	4
	-à améliorer	3	-à améliorer	2
6. Ancienneté	0-5	1	0-5	0
	6-10	2	6-10	4
	11-16	1	11-16	2
	17-22	0	17-22	1
	23 et plus	2	23 et plus	0
7. Nombre d'heures/semaine	0-6	1	0-6	1
	7-12	5	7-12	6
	13-19	0	13-19	0
	20 et plus	0	20 et plus	0
8. Matériel didactique	Oui	6	Oui(personnel)	7
	Non	0	Non	0
9. Rôle de l'évaluation	-évaluer les étudiants, contrôle, la note, mesuré le niveau d'assimilation	2	-évaluer, mesurer, contrôler	6
	-concilier la théorie à la pratique	4	-concilier la théorie à la pratique	1

10. Choix du français	-communiquer, ouverture, se former -mieux encadrer l'étudiant, former	4 2	-par passion, vocation -aider les étudiants, la nation	4 3
11. Proposition	-formation, séminaire, moyens modernes, laboratoire, travail collectif -conditions de travail, salaire	4 2	-une bibliothèque riche, investissement, améliorer les conditions de travail -moyen de transport pour les étudiants	5 2

ANNEXE.5. Conventions de transcription (DELIC¹ 2006)

- Transcription en orthographe (avec fidélité à l'orthographe du morphème, même s'il y a infraction à la norme. Ex : *les conseils nationaux*).
- Aucun signe de ponctuation avec sa valeur habituelle.
- Majuscules avec les noms propres et sur chacun des mots composants un titre.
- Onomatopées transcrites selon l'orthographe du dictionnaire ex : *euh, hum* (cf. inventaire).
- Les sigles sont ponctués quand on lit les lettres isolément (S.N.C.F.), non ponctués lorsqu'il s'agit d'un acronyme (CROUS). Le sens de chaque sigle est précisé entre accolades.
- Vérifier dans un dictionnaire ou sur internet la graphie de certains toponymes, termes techniques...
- Les adjectifs et participes se rapportant au pronom *on* restent au singulier, ex : *on est parti en Afrique*.
- Les mots étrangers sont orthographiés s'ils sont identifiés. Nous les mettons en gras dans la transcription.
- Les suites *on n'a pas, on n'avait pas, on n'aura pas* ou *on n'aurait pas* sont toujours transcrites de la sorte.

Les noms propres :

En cas d'anonymisation, ils sont remplacés par :

P = patronyme, *T* = toponyme, *S* = marque commerciale, nom de société, *X* = non identifié

S'il y a plusieurs *P* ou plusieurs *T*, chacun reçoit une numérotation (ex : *P1*, *P2*).

Les noms propres inconnus sont transcrits sous la forme XXX (ne pas inventer d'orthographe). Ils sont alors suivis de la transcription phonétique. ex : XXX {[mirpwa]}

Amorce, multi-transcription et alternances orthographiques :

¹DELIC : Description Linguistique Informatisée des Corpus (sous la direction de Jean Veronis avec Claire Blanche-Benveniste et son équipe dont Marie-Noëlle Roubaud, Université d'Aix-Marseille)

un mi-	amorce de mot (petit tiret collé au mot)
/d'accord, d'abord/	multi-écoute (hésitation entre plusieurs séquences)
/mais, 0/	hésitation quant à la présence ou non d'une séquence sonore
il(s) chante(nt)	hésitation sur les graphies (indécidables dans le contexte)
(ces, ses)	hésitation sur les graphies (indécidables dans le contexte)

Prononciation :

Ne jamais tenir compte des variations possibles de prononciations [ja], [pi], [ptæt], [pask], [ta]... et transcrire uniquement les formes longues ou complètes *il y a, puis, peut-être, parce que, tu as...*

Ne pas marquer l'élision (par l'apostrophe) si elle n'est pas faite ex : *je crois que il est parti*

Conventions :

+ pause(s) + ++ selon leur longueur

/// interruption assez longue du discours (à justifier entre accolades)

* une syllabe incompréhensible

*** suite de 2 à plusieurs syllabes inaudibles ou non orthographiables (dans ce dernier cas, la transcription phonétique est fournie entre crochets dans le corps du texte). Le nombre de X ne correspond pas au nombre de syllabes.

Les chevauchements de paroles sont notés entre chevrons (laisser un espace avant et après le chevron)

L1 pardon < toujours lié à l'ordinateur

L2 et euh sou- souvent > je veux pas dire

Les réalisations morphologiques non standard de règles d'accord seront validées par

{sic} :

tous {sic} les pochettes

j'aime bien les voir la mer en tempête et je l'ai pris {sic} mais sous des angles différents.

Les prononciations remarquables justifiant une transcription phonétique (suites de mots problématiques) sont signalées dans le texte ainsi {[]} c'est-à-dire crochets à l'intérieur d'accolades :

aéroport {[areopor]}

Notation des événements pertinents extra-linguistiques :

Les rires, les bruits, les gestes... sont signalés, si besoin, dans le texte entre accolades, ex. {bruit d'une porte qui claque}.

Conventions typographiques :

Ne pas laisser d'espace entre l'amorce et le tiret, ex : *un héli- hélicoptère*

Laisser un espace après la virgule ex : /était/, a été /

Les X qui marquent les syllabes inaudibles sont en majuscules.

Mention du locuteur dans la marge. Les locuteurs sont numérotés en fonction des tours des prises de parole L1, L2... En cas d'incertitude entre L1 et L2, on notera L1 ou L2.

Inventaire des onomatopées :

ah, bah, eh bien, euh, oh, ouais, pff, th, ahi, bé, beurk, eh ben, hum, O.K., ouf, psst, aïe, ben, eh, etc., mh, ouah, ouh, ts...

ANNEXE : 6 Fiche signalétique et transcriptions : 1° Séance

Titre du corpus : FLUAN, 2014 [P0s1]

Leçon : Compréhension du texte : Le village n'existe plus.

Transcripteur(S) : Anselmo ILUNGA.

Contenu

Résumé : Il s'agit d'une leçon de compréhension de texte intitulé, le village n'existe plus.

Type discursif : descriptif et informatif. Le professeur explique quelques mots difficiles, pose des questions de compréhension globale, fait une lecture modèle et donne l'occasion aux étudiants de lire à tour de rôle.

Enregistrement

Date : 10 /09/2014.

Lieu d'énonciation : FLUAN.

Statut du français : de Spécialité

Durée d'enregistrement : 1h30 minutes.

Transcription

Modalités de transcription : DELIC

Localisation de l'extrait : 8H40 début Fin : 10H10

Observation complémentaire : Beaucoup d'emprunts portugais qui sont mis en gras dans le corpus.

Locuteurs

Code Professeur	P0
Code étudiant	Et1
	Et2
	Et3
	Et4
	Et5
	Jusqu'à Et15 présents

*Le professeur est un homme et il a 3 ans d'ancienneté.

- 1 P0 : (le professeur écrit au tableau sans rien dire) + chef de classe + il faut un autre
 2 marqueur + (feutre) + mon village n'existe plus + c'est le texte (il écrit au
 3 tableau) + vous avez tous les documents + euh + un ethnologue en Bourgogne +
 4 mon village n'existe plus (« s » prononcer) + euh + qu'est-ce que vous pouvez
 5 dégager à partir du titre + du texte mon village n'existe plus + +
- 6 Et1 : monsieur + je pense que le texte parle + euh +
- 7 P0 : Ngina + vous n'avez pas + (intervention) + elle vient d'arriver + d'accord +
- 8 Et1 : euh + Monsieur + concernant le titre + concernant le titre +
- 9 P0 : compréhension écrite + mon village n'existe plus (lecture afin de pallier à
 10 l'illisibilité du tableau) + oui + oui + vas-y +
- 11 Et1 : concernant le titre + je pense que + le texte parle d'une ville qui ne + n'existe pas
- 12 P0 : le texte parle d'une ville +
- 13 Et1 : qui n'existe pas + + d'une ville + d'un village qui n'existe pas + + qui n'existe
 14 plus + pas qui n'existe pas + ça existait auparavant
- 15 P0 : il y a quelques choses à ajouter + maintenant chef de classe + c'est tout
 16 simplement sur le texte + mon village n'existe plus +
- 17 Et2 : c'est-à-dire on parle aussi + d'un village + ça existait + mais maintenant ça
 18 n'existe plus +
- 19 P0 : on parle d'un village peu +
- 20 Et3 : mon opinion lorsqu'on dit que mon village n'existe plus + parce qu'il y avait
 21 beaucoup des gens + mais actuellement + tout le monde veut vivre à la cité +
- 22 P0 : au centre +
- 23 Et3 : le village c'est très calme +

- 24 P0 : d'accord +
- 25 Et1: le auteur (sic) + ici +
- 26 P0 : l'auteur (corrige le P0) +
- 27 Et1 : l'auteur raconte l'histoire d'un
- 28 village + d'un village +
- 29 P0 : non + avant d'entrer dans le texte + je sais que notre interaction + euh + se fait +
- 30 autour du titre + ok + avant le titre + nous avons + euh + un mot + un ethnologue
- 31 + en Bourgogne + un ethnologue en Bourgogne + Bourgogne + vous connaissez
- 32 le mot Bourgogne + (il écrit au tableau) +
- 33 Et4 : je pense que c'est une ville +
- 34 P0 : c'est une ville de quel pays +
- 35 Et4 : de la France +
- 36 P0 : c'est une ville française + n'est-ce pas + c'est une ville française Bourgogne + et
- 37 ethnologue +
- 38 Et5 : c'est celui qui a étudié l'ethnologie +
- 39 P0 : c'est un spécialiste + chercheur en +
- 40 Et2 : en ethnologie (complète l' Et2) +
- 41 P0 : en ethnologie + mais+ ethnologie + est une science n'est-ce pas +
- 42 N. B. Problème avec la caméra + poursuite de l'enregistrement
- 43 P0 : (fait une révision à cause de l'interruption de la vidéo et aussi permettre aux
- 44 retardataires de comprendre le début + quel est le premier titre du texte +
- 45 Et1 : la ville retrouvée +
- 46 P0 : le village ***

47 Et2 : (complète) + c'est le village retrouvé +
48 P0 : et le seconde (sic) +
49 Et2 : village qui n'a pas ***
50 P0: oui + le second est celui d'une ville + ***+ zappée en permanence + le village
51 n'existe plus(e) prononciation + hein + cette question vient à partir de la question
52 qu'il a +
53 Tous : + posée +
54 P0 : alors à partir de l'affirmation qu'il a +
55 Et3 : qu'il a fait +
56 P0 : quelle est l'affirmation +
57 Et4 : que le village n'existe plus (à voix basse) +
58 P0 : (répète la réponse de l'étudiante) + le village n'existe plus + l'affirmation qui
59 donne le titre au texte + mon village n'existe plus + oh + le village n'existe plus +
60 donc + la majorité des habitants ne sont plus originaires du village + ils ne
61 s'intéressent plus à sa + à sa ville + on fonctionne en réseaux + un ami qui en vit
62 lisière de la borne + du beau malletier qui pé (sic) se passer trois semaines sans
63 qu'il entre physiquement dans Si Chéri + on ne se déplace plus pour se voir + on
64 se téléphone comme on téléphonerait un ami à Paris + hé + hum + nouvel
65 observateur + la vie s'est déshumanisée + oui + on sort de chez soi + ici
66 nous avons un autre terme + eh + déshumanisation + modernisme + modernisme
67 + déshumanisation + + déchue + déshumanisation (il écrit au tableau) + + hum +
68 hum + (il tousse) + la vie s'est déshumanisée + oui + on sort de chez soi + on
69 monte dans cette automobile et on disparaît pour la journée + on passe sa vie à
70 se déplacer sur des espaces immenses + disons hum + ce qui était inimaginable il y

71 28 à 25 ans + euh + autour on ne ra + on ne raconte rien du voyage à la maisonnée
72 + car c'est considéré comme normal de se déplacer autant + le village en dépit des
73 apparences + est devenu une (sic) univers urbain + on y voit une femme être
74 poussée en landau un retraité promener son chien modeste en laisse + des
75 visages inconnus ne disant pas dire bonjour + et c'est là en pleine ca + campagne
76 + on ne plus étendre du fumièr (sic) sans l'obligation de le recouvrir sous 24
77 heures de terre + son odeur ne fait plus partie de la campagne + et certains
78 aimeraient voir disparaître les cloches de l'Église + le village on perdi (sic) leur
79 signe extérieur de ruralité ***+ les portes des maisons sont fermées + le village
80 est un espace inhabité + quand je suis au village + je suis tout seul + il n'y a pas
81 un bruit + avant Si Chéri vivait au rythme des sons des activités + on est passé du
82 rythme général + on n'est passé du rythme général du monde au rythme individuel
83 + le rapport autant aussi a changé et vous dites qu'il n'y a plus des prisons +
84 pourquoi + on peut être à Si Chéri à travers le temps + le virtuel abolit la distance
85 pour donner + la société nous met encore plus de pression + il faut encore faire
86 plus vite + pour donner + nous sommes sous le coût d'une accélération générale
87 de la campagne et tout ce que l'on voit est vide + une tyrannie de la vitesse + une
88 passion à tel point + si une patience telle qu'on s'agace si on n'arrive pas à
89 rejoindre le premier coup de fil + qu'advierait-il du monde paysan + Queneau
90 parlait du profond émergement de la réalité + nous n'en sommes plus là+ ainsi
91 que nos vies ont rejoint ceux des citadins + en fait + en fait + nous sommes dans
92 une base disons + époque au sens anthropologique + quelque chose qui se
93 termine mais nous sommes incapables d'imaginer ce qui va advenir + c'est ainsi
94 des grandes transformations historiques + on ne sait ni où ça prend ni commence
95 où ça + ça s'oriente + ce qui est sûr par exemple et que c'en est fini des rites

96 traditionnels + de passage + qui côtoient + nos vies qui organisaient la société + +
 97 aujourd'hui + plus qu'une coupure générationnelle c'est sont deux mondes qui se
 98 séparent + nos enfants ont rejoint la nature cybernétique + et nous ma génération
 99 euh + disons que les plus vieux + les gens de mon âge + nous sommes restés
 100 cloués aux pensées de vache + euh + la nature cybernétique + la cybernétique
 101 + (il écrit au tableau)/// attendez + l'ethnologue n'est pas un devin comme disait
 102 Louis Kineset + nous attendons à tort une explication alors que c'est une
 103 description que solution de la difficulté + j'ignore comment les choses vont
 104 évoluer + j'y crains un univers technologique où nous serons de plus en plus
 105 seuls où le village n'a plus d'avenir +c'est ça heu + le texte+ intitulé mon village
 106 n'existe pas + nous allons dire quelques mots sur l'auteur +né en 1949 à Paris +
 107 Pascal Dupuis a publié l'attribut sacrée ethnologie du prêtre et la passion du réel
 108 et ceux contre les sciences froides + il enseigne l'ethnologie à Paris 7 + Denis
 109 Diderot + le village + ici nous avons un mot sur le contexte du texte + le Village
 110 métamorphosé + révolution dans la France profonde + par Pascal Dupuis euh +
 111 périmé + point blabla blabla +
 112 Et6 : monsieur + je ne sais pas ce que nous devons faire (une longue inaudible) +
 113 P0 : oui +
 114 Et5 : je croyais qu'on avait vu le texte avec monsieur Zola + il nous a remis ceci pour
 115 faire la copie + je ne vois pas pourquoi *** +
 116 P0 : oui + c'est comme ça + bon + avant de discuter le texte + on pourra faire une
 117 lecture + on va diviser + il ya combien des questions + en 1+ 2 + 3 + oui + on
 118 peut commencer +
 119 Et6 : lire la question +
 120 P0: non + lire le texte +

- 121 Et7 : le texte + le nouvel observateur +27 ans après + le village retrouvé fut publié + le
 122 village métamorphose + en quoi Si Chéri + village Bourgineau a-t- il changé +
 123 Pascal Didier en 1979 + j’assistais + j’assistais à la fin de la société paysanne +
 124 mais nous étions encore dans le monde rural + un monde où + la terre appartient
 125 à des gens où chacun à une conscience forte de sa place dans l’univers où l’on
 126 inscrit + on s’inscrit dans les appartenances religieuses + c’était aussi l’apogée de
 127 la révolution verte + la société villageoise embrassait le modernisme +
 128 ethnologiquement + c’était une société lente + une communauté pliée + un espace
 129 centrifuge + tout se rapportait au village aujourd’hui + je découvre que + mon
 130 village n’existe plus + il est devenu centripète + nombreux de ses habitants n’y
 131 reviennent que pour manger et dormir + on n’y fait plus société + je n’ose plus
 132 appeler quelqu’un pour venir me chercher à la gare + je prends un taxi + sinon
 133 je me sentrais obliger de payer plein d’essence + la relation est gâchée + le
 134 premier livre était un récit limité + le second est celui d’une vie séquence +zappée
 135 en permanence +
- 136 P0 : (choisit une autre personne) + euh + Ngina + continué +
- 137 Et8 : le village n’existait plus +
- 138 P0 : (corrige) + le village n’existe +
- 139 Et9 : n’existe plus + la majorité des habitants ne sont plus originaire du village + et ne
 140 s’intéresse plus à sa vie + on fonctionne + (...)
- 141 Et10 : lit un peu vite + (s’adressant à l’E8) +
- 142 P0: continuer +
- 143 Et11 : on fonctionne en réseaux + un ami qui vit en lisière du bourg m’a confié qu’il peut
 144 se passer trois semaines sans qu’il entre physiquement dans Si Chéri + on ne se
 145 déplace plus pour se voir + on se téléphone comme on téléphone à un ami qui vit

146 à Paris + la vie s'est déshumanisée + la vie s'est déshumanisée + oui on sort de
 147 chez soi + on monte dans son automobile + et on disparaît pour la journée + on
 148 pose sa vie à se déplacer sur des espaces immenses + ce qui + ce qui était
 149 imaginable + il y a 27 ans +
 150 P0 : 25 ans +
 151 Et11 : oui + 27 ans + on ne se raconte + on ne raconte rien du voyage (hésitation) à la
 152 maisonnée car c'est considéré comme normal de se déplacer autant + le village
 153 en dépit des apparences est devenu un univers urbain + on y voit une femme seule
 154 poussée au landau + un retraité promener son chien en + en laisse des visages
 155 inconnus ne sachant pas dire bonjour + et cela en pleine campagne + on ne peut
 156 plus étendre du fumier + on sent l'obligation de le recouvrir des terres sous 24
 157 heures + son odeur ne fait plus partie de la campagne + et certains aimeraient voir
 158 disparaître les cloches de l'église +
 159 P0 : le suivant + oui +
 160 Et12 : (poursuit la lecture)+village ont perdu leur dignité sign(sic) l'extérieur +
 161 P0: (corrige) + signe extérieur de +
 162 Et12 : signe extérieur de la réalité + les portes des maisons sont fermes (sic)
 163 P0 : fermées + (corrige l'Et12) +
 164 Et12 : sont fermées + le village est une espace inhabite (sic) +
 165 P0 : inhabité + (correction)
 166 Et12 : oui + merci inhabité + il n'y a pas + pas un bruit +un bruit
 167 P0: il n'y a pas +
 168 Et12 : pas un bruit + avant si cher (sic) + ne vivait au rythme des sons + des activités +
 169 on + on est passé du rythmé (sic) général au rythme indi-viduel(sic)
 170 P0: rythme individuel + on est passé du rythme général + répète + répéter

- 171 Et12 : on est passé du rytimé (sic) général +
- 172 P0 : rythme + (dit le P0)
- 173 Et12 : rythme général du monde au rythme individuel + le rapport autant aussi a
- 174 changé et on oublie qu'il n'y a pas ou peut + ou peut-être à chercher ni à Paris en
- 175 même temps + le virtuel abolit les distances +
- 176 P0 : les +
- 177 Et12 : le virtuel + les distances + la société nous mène à la pression +
- 178 P0 : (corrige) la société nous met dans la pression +
- 179 Et12 : la société nous met la pression + la société nous met la pression + met la pression
- 180 P0 : (corrige encore) + mettre la pression +
- 181 Et12 : nous met la pression + merci + il faut toujours faire plus vite + pour +
- 182 P0 : où demain +
- 183 E12 : où demain + nous sommes sous le coût de transformation générale de tout + ce qui
- 184 + on voit subir une pyramide de la vitesse + une patience telle qu'on+ se gace (sic)
- 185 P0 : on s'agace (corrige) +
- 186 Et12 : on s'agace si on n'arrive pas à joindre + à rejoindre au premier coup de fil + et
- 187 qu'advient-il du monde + parler du profond +
- 188 P0 : (corrige) + qu'advient-il +
- 189 Et12 : oui + qu'advient-il parler +
- 190 P0 : qu'advient-il +
- 191 Et12 : qu'advient-il du monde + qui ne parleu (sic)
- 192 P0 : (corrige) parler +
- 193 Et12 : parler du profond + euh + amer+
- 194 P0 : amèrement +
- 195 Et12 : amèrement que la moralité + de la moralité + nous sommes

- 196 P0 : nous en sommes+
- 197 Et12 : nous en sommes une***en ce que nos vies + on rejoint+ on rejoint + celle de
- 198 citadine (sic)
- 199 P0 : (corrige) ceux de citadins +
- 200 Et12 : ceux de citadins +
- 201 P0 : citadins + ok + au suivant///
- 202 Et13 : en fait nous savons +
- 203 P0 : en fait nous sommes
- 204 Et13 : en fait nous sommes dans une vaste +
- 205 P0 : (corrige) + vaste + époque
- 206 Et13 : une vaste + époque + au sensé (sic) ant +
- 207 P0 : au sens anthropologique du terme +
- 208 Et13 : quelque chose +
- 209 P0 : (corrige) + quelque chose se termine
- 210 Et13 : quelque chose se termine +
- 211 P0 : et nous sommes incapables d'imaginer+
- 212 Et13 : et nous sommes incapables d'imaginer ce qui va devenir+ c'est aussi des grandes
- 213 transformations historiques + on se
- 214 P0 : on sait (corrige) +
- 215 Et13 : on ne sait que +
- 216 P0 : (corrige) + attention + on ne sait où ça prend ni où ça s'oriente
- 217 Et13 : on ne sait où ça prend ni où ça s'oriente + ce qui +
- 218 P0 : ce qui est sûr
- 219 Et13 : ce qui est sûr par + ex +
- 220 P0 : par exemple +

- 221 Et13 : ce qui est sûr par exemple c'est que +
- 222 P0 : c'est que +
- 223 Et13 : c'est que afin s'en +
- 224 P0 : c'est que s'en est fini +
- 225 Et13 : c'est que s'en est fini + s'en est (insiste le professeur) + s'en est fini avec les rites
- 226 traditionnels de passages qui comme +
- 227 Et7 : (corrige) qui côtoyait +
- 228 Et13 : qui côtoyait + notre +*** la société + aujourd'hui plus qu'une coupure gênée +
- 229 générale +
- 230 P5 : générationnelle +
- 231 Et13 : générationnelle + ce sont deux mondes qui se + (le professeur corrige
- 232 générationnelle) + qui séparent + nos enfants enfin nos enfants +
- 233 P5 : mais où se trouve enfin +
- 234 Et13 : ah+ nos enfants + nos enfants ont rej + (le professeur corrige rejoint) + oui + ont
- 235 rejoint la naturel (sic) + (le professeur corrige encore)la nature + la nature +
- 236 Et7 : (corrige) + la nature cybernétique +
- 237 Et13 : la nature cybernétique + et nous + et nous ma géno (sic) (le professeur et les
- 238 autres étudiants corrigent ma génération) + oui ma génération + le plus vie (le
- 239 professeur corrige) le plus vieux+le plus vieux + sont reste +
- 240 P0 : (le professeur corrige + sont restés) +
- 241 Et13 : sont restés clous (sic) + (le professeur corrige encore cloué) clous (sic) + le
- 242 professeur insiste cloué + l'étudiante reprend cloué aux pense
- 243 P0 : aux pensées de vache +
- 244 Et13 : (l'étudiant reprend) aux pensées de vache +
- 245 P0 : de vache + le suivant +

- 246 Et14 : oui + (il ne se retrouve pas + tourne vers l'étudiante qui venait à peine de lire
 247 pour des précisions) + l'ethnologique (sic) n'est pas un devin en tout + en toute
 248 une explication + une explication alors que c'est une description
- 249 Et3 : (à voix basse) description qui a + qui est
- 250 Et1 : qui est la solution +
- 251 Et14 : de la difficulté + j'ignore comment les choses + comment les choses (répète) +
 252 vont+ vont ampleur (sic) + j'y crains un univers + un univers technologique où
 253 nous serons de plus en plus + de plus en plus + seuls où le village n'a plus
 254 d'avenir+ propos +
- 255 Et3 : (corrige) + propos recueilli par***
- 256 Et14 (reprends) + propos recueilli par g ***
- 257 P0 : (corrige) + propos recueilli par + l'étudiant + propos recueilli par Jules + village
 258 métamorphosé de la France profonde par Pascal Di + (
- 259 Certains étudiants : (corrigent) modernes +
- 260 Et14 : mais + (mais le prof) + mais le +
- 261 P0 : le professeur ok + vas-y + vas-y + passons aux exercices + (les étudiants tournent
 262 la page)//ah + avant d'ouvrir le texte dit ce que beaucoup***les expressions + le
 263 monde rural + la déshumanisation de la vie + donnez les définitions des mots
 264 suivants + un ethnologue la révolution verte + (pose la question) + monde rural
- 265 Et4 : (répond) monde rural + c'est le village +
- 266 P0 : (reprend) le mode rural c'est le village + hein +
- 267 Et2 : c'est le monde du village +
- 268 P0 : (continu) + c'est l'opposition de quoi +
- 269 Et15 : (réponds) du monde urbain+
- 270 P0 : (répète la réponse) + la déshumanisation de la vie +

- 271 Et3 : la désorientation des humains +
- 272 P0 : (répète la réponse de l'Et3) + la désorientation des humains + une idée+
- 273 Et7 : séparation +
- 274 P0 : séparation +
- 275 Et12 : maltraitement (sic) +
- 276 P0 : oui +
- 277 Et14 : + quelqu'un qui traite mal +
- 278 P0 : (répète) quelqu'un que +
- 279 Et14 : (reprend) + **quem trata mal o outro** +
- 280 P0 : ok + manque de sentiment + d'amour + de solidarité + fraternité +
- 281 Et7 : ça se dit +
- 282 P0 : ok d'accord + il poursuit + encore +
- 283 Et1 : une mauvaise vie +
- 284 P0 : (reprend) une mauvaise vie + quoi encore vous avez à ajouter par rapport eh + eh
- 285 Et2 : manque de l'amour du prochain +
- 286 P0 : ouais + manque de sentiment + manque de sentiment + ça c'est vrai + (ethnologue
- 287 interroge P0) + c'est quelqu'un qui fait de + qui a fait des études sur la recherche
- 288 ethnique + c'est celui qui fait de la recherche des ethnies + ok + euh + la
- 289 révolution verte + dans quelle partie du texte + euh + le + l'auteur fait référence à
- 290 cette expression + révolution verte + localiser ça dans le texte /// dans la première
- 291 question + + ou mieux dans la première réponse + il parle de + avant de parler +
- 292 du modernisme + il parle de la révolution verte ///et+ et en 1960 blablabla +
- 293 j'assistais à la fin de la société pays ++ paysanne + mais nous étions encore dans
- 294 le monde + rural + le monde où la terre appartient à des gens où chacun a une
- 295 conscience forte de sa place dans l'univers + où l'on s'inscrit dans les

296 appartenances religieuses + c'était aussi l'apogée de la révolution verte + deux
 297 points + la société villageoise a embrassé le +
 298 Tous : le modernisme +
 299 Et3 : la révolution verte cela veut dire sortir des anciennes mentalités +
 300 P0 sortir d'une mentalité vers une autre + d'autres idées (sirène à l'extérieur) +
 301 Et8 : quand on parle de mentalité normalement + changement +
 302 P0 : changement + bouleversement + transformation + eh vert + le mot vert + en
 303 France on fait référence au mot vert + vert + même en politique + lorsqu'on parle
 304 du vert en France + ou en français qu'est-ce qu'on veut dire +
 305 Et4 : c'est + + +
 306 P0 : oui + c'est dans la culture je ne sais pas de haute altitude + dans la culture+
 307 mais en français je parle de + de la culture francophone + le mot vert c'est + un
 308 peu difficile + c'est tellement différent + euh + pas en portugais + quant on parle
 309 de vert + on fait référence à + à + à une chose + ça vous fait penser à quoi + le vert
 310 + vert ///hum +
 311 Et4: + la (incompréhensible) +
 312 P0 : quoi +
 313 Et5 : (reprend) + à la nature +
 314 P0 : (reprend la réponse) + à la nature + on fait référence la nature + on fait référence
 315 +eh + eh + disons + à l'activité agricole (merci) + quand on parle du vert + pas de
 316 l'âge +
 317 Et10 : une activité +
 318 P0 : exactement on parle une activité + un travail + industrie+ mais au champ + ici on
 319 parle du changement +
 320 Et6 : changement de la nature +

- 321 P0 : (répète) changement de la nature + donc avant de passer au modernisme + on
 322 arrive euh + on atteint l'apogée + de la révolution verte + ouais + et modernisme
 323 + vous dites que vous faites la + la + sociologie + vous avez un cours de
 324 l'introduction de la sociologie + comme discipline + ce n'est pas hasard + vous
 325 faites des disciplines différentes + hum + parfois cette hum + interdisciplinarité +
 326 ça aide pour comprendre d'autres choses + hum hum +
- 327 Et8 : (à voix basse) c'est le +
- 328 P0 : à haute voix + modernisme c'est le changement de comportement + mais de quel
 329 comportement +
- 330 Et9 : d'une société + d'une société +
- 331 Et2 : monsieur c'est l'acquisition d'une + de comportement + des habitudes + quand
 332 nous parlons du comportement + nous parlons des choses nouvelles +
- 333 P0 : hum
- 334 Et2 : je parle de eh (poursuit l'étudiant) + laisser les choses + adopter d'autres choses +
 335 nous utilisons une chose quand cette chose + n'est pas à la mode nous utilisons +
 336 un autre + je veux dire que + il ya une chose à la mode +
- 337 P0 : ok + en ce sens euh + on fait recours au dictionnaire + dans le sens général +
 338 moderne c'est quelque chose + de nouveau + mais dans le sens sociologique + on
 339 parle de modernisme + (P0 choisit du doigt un étudiant) +
- 340 Et13: c'est la politique économique + technologique +
- 341 P0 : hum + hum + oui + ce changement +
- 342 Tous : c'est le changement socio-économique les étudiants +
- 343 P0 : + euh dans une époque spécifique + les sociétés ont tous embrassés le ca- + le
 344 capitalisme + donc le début de cette époque-là + on parlait du +du modernisme +
 345 donc en sociologie je ne sais pas avec qui vous faites cette discipline + demandez

346 des explications profondes ok + par rapport à cette(sic) concept + (P0 est toujours
 347 assis sur la table) + il continue + cet article est un interview + lisez rapidement
 348 les questions + quel est le nom du village dont on parle +
 349 Et1 : Bourgogne +
 350 Et4: le village + non +
 351 Et12 : comme c'est + + métamorphose +
 352 Et5 : Si Cher (sic) +
 353 P0 : (répète corrigeant) Si Chéri (bien satisfait) + Si Chéri n'est-ce pas +
 354 Tous : oui +
 355 P0 : euh + le village s'appelle Si Chéri + maintenant d'autres questions
 356 + dans quelle + dans quelle région là où se trouve-t- il ++dans quelle
 357 région se trouve-t-il +
 358 Et5 : Bourgogne +
 359 P0 : Bourgogne + Si chérie + se trouve à bourgogne + bourgogne + c'est un village de
 360 Paris + oui + bourgogne + de Paris + de France + c'est une région de France +
 361 lisez pardon + que + que s'est-il passé dans ce village + que s'est-il passé +
 362 Et6 : la révolution + la révolution répète
 363 P0 : quelle révolution +
 364 Et8 : verte + hum
 365 P0 : donc ici quand + l'auteur parle de la révolution verte + quand il parle du
 366 modernisme + il cherche à donner un contexte + des ses ouvrages + il ne parle pas
 367 du + du village + mais +
 368 Et7 : en ce temps-là ils étaient dans un monde rural +
 369 P0 : dans un monde rural +
 370 Et1 : oui + dans un monde où la conscience

- 371 P0 : ok+ le village euh + euh répétez l'idée + étudiant + il était dans le monde rural +
 372 un monde ou la terre appartient aux gens + d'accord + à cette époque-là + le
 373 village était un monde rural + où la terre appartient + appartenait à des gens + il y
 374 a avait quoi + de l'humilité + de la solidarité + de la fraternité entre autres + euh +
 375 le bruit + les sons + on + les fêtes + euh + la tradition + tout ça + qu'est-ce que ça
 376 arrive + que veut le fondement + maintenant qu'est-ce qui se passe avec le village
 377 + qu'est-ce qui est arrivé +
- 378 Et14 : le village est très calme +
- 379 P0 : le village est très calme + inhabitable + inhabitable pourquoi
- 380 Et7 : parce qu'il ya beaucoup des gens qui préfèrent aller vivre +
- 381 P0 : Mputu pourquoi +
- 382 Et8 : parce que +
- 383 P0 : est-ce que les gens ont abandonné le village par hasard +
- 384 Et3 : non + parce que chacun vivait pour soi + l'unité ne régnait plus comme
 385 auparavant + l'unité +
- 386 P0 : l'unité euh a été remplacée par l'indi - + l'individualisme
- 387 Et8 : ça était transformé comme si les habitudes aussi +
- 388 P0 : oui + euh + du centre-ville + euh les gens sort (sic) + le matin revient le soir + à
 389 dormir tout simplement + d'accord + maintenant + vous êtes ++ (hésitation) lisez
 390 les réponses aux deux premières questions + on oppose deux moments + lequel +
 391 on a déjà parlé de ces deux moments n'est-ce pas +
- 392 Et13 : le modernisme ...+
- 393 P0 : + quels sont les temps utilisés pour ces deux moments + + un
- 394 Et5 : le temps passé +
- 395 P0 : (répète) le temps +

396 Et7 : (complète) + le temps présent et le temps passé + il utilise présent de l'indicatif +
397 et le +
398 Et3 : le passé + le passé
399 P0 : pouvez-vous indiquer quel passé dans ce texte +
400 Et2: passé parce que + ++
401 P0 : (s'oppose) + démontrez + à partir du texte +
402 Et7 : le temps présent de l'indicatif et le présent continu +
403 P0 : exemple + avec deux évidences + textuelles // hum (rompant le silence) + où est-
404 ce qu'on parle de ces deux moments + + hum +
405 Et3 : le premier livre était un défi d'unité + le second est celui d'une vie séquence +hum
406 + hum + c'est le présent et le + l'imparfait n'est-ce pas + on dit on passe + on
407 passe + sa vie à se déplacer sur d'espace immense + ce qui était + ce qui quoi +
408 était + était c'est une forme de l'imp (sic)+ de l'imparfait + était inimaginable +
409 il ya de cela cinq ans + autour on ne raconte rien + euh + du voyage à la
410 maisonnée+ euh + après nous avons + les portes des maisons sont fermées + le
411 village est un espace inhabité + quand je suis au village je suis tout seul + pas un
412 seul bruit + avant si chéri vi-vait (imparfait) au rythme des sons des activités +
413 donc c'est le présent + est l'im+ l'imparfait +
414 P0 : euh + lisez la suite des interlignes + pardon de + les transformations du village se
415 manifestent dans de nombreux domaines + retrouvez-le + et la première est déjà
416 mis à titre d'exemple + les relations humaines + à part les relations humaines +
417 comme manque les sentiments + le manque de fraternité de solidarité + blablabla
418 + quels sont les autres problèmes + issus du changement + euh + du monde rural
419 + au monde + au monde euh+ urbain + quels sont les autres problèmes à part les
420 relations humaines +

- 421 Et7: nous avons cybernétique dans le monde moderne + (bougeant la tête) + le monde
 422 +oui + oui la technologie + hum +
- 423 Et4 : le monde moderne +
- 424 P0 : hum+ mais quelle est la place de la technologie dans la société + c'est un problème
 425 + c'est un problème + la révolution technologique + c'est un problème+
- 426 Et3 : je voudrais dire ceci + il ya beaucoup des gens qui vivent de la technologie pour
 427 faire de recherche savoir qu'il s'est passé beaucoup des choses + les autres font de
 428 mauvaises choses contre les autres +
- 429 P0 : hum + ok+ bon euh + cybernétique + quoi encore + d'autre transformations + le
 430 temps + qu'est-ce qui se passe avec le temps + hum +
- 431 Et3 : d'autres problèmes professeur + la majorité des habitants ne sont plus originaire
 432 du village + ne sont plus originaires du village + ça aussi c'est une grande +
- 433 P0 : ok + les originaires abandonnent le village + euh + ils partent chercher la vie au
 434 centre-ville Paris peut-être + d'autres villes + d'autres viennent occuper le village+
 435 l'ex-+ les étudiants : l'exode +l'exode rural + quoi encore + qu'est-ce qu'on dit
 436 par rapport au temps + comment se fait la version du temps + du temps
 437 actuellement + hein + il ya une question + le comportement aussi à changer
 438 +vous dites qu'il n'ya plus de + de présent + les gens sont toujours hein + je ne
 439 dis pas + les gens qui sont toujours + qu'est-ce qu'on dit par rapport au temps +
 440 nous + vous n'avez pas sai-saisi +
- 441 Et15 : (ne réponds pas)
- 442 P0 : hum + hum+
- 443 Et8 : ils ont dit que beaucoup des ses habitants +
- 444 P0 : hum + hum...
- 445 Et5 : les autres habitants revendiquent pour manger et dormir+

- 446 P0 : hum + hum + ils ne font plus société +il ya + non + il ya une question spécifique
 447 +le rapport du temps+
- 448 Et4 : on dit que le temps aussi a changé + hum+euh + (continue)
 449 on peut-être à Si Chéri et à Paris au m + ++
- 450 P0 : (aide) + au même temps +
- 451 Et4 : (répète au même temps) + le virtuel abolit les distances +
- 452 P0 : très bien + grâce à la technologie + il n'ya plus de + de distance + on peut-être au
 453 même temps à Si Chérie + et à + à + Paris + hum + tu peux avancer +
- 454 Et6 : la société mondaine +
- 455 P0 : comme il dit qu'il n'ya pas + euh + le présent + donc euh + on peut justifier à
 456 partir de ses réponses + pourquoi y a-t-il seulement le présent + hum + la société
 457 nous met quoi +
- 458 Et7 : il nous met la pression + ++
- 459 P0 : hum +hum+ il faut toujours faire quoi +
- 460 Et7 : il faut faire vite + + on pense toujours aux aînés ont oublié le + le présent +
- 461 P0 : posez la question + là bas + (il choisit un étudiant)+ répondez l'ethnologue +
 462 lequel + l'ethnologue + lequel +
- 463 Et15 : (L.Didier)
- 464 P0 : très bien + il parle du passage de + l'ethnologue lance un regard uniquement
 465 scientifique + qui a pour sujet + où + faites attention à la question +l'ethnologue
 466 regarde-t-il + pardon + garde-t-il de + au regard uniquement scientifique + sur son
 467 sujet où exprime-t- il nous dit aussi ses

ANNEXE : 7Fiche signalétique et transcriptions : 1° Séance

Titre du corpus : FLUAN, 2014 [P1s1]

Leçon : Le jeu de puzzle.

Transcripteur(S) : Anselmo ILUNGA.

Contenu

Résumé : Il s'agit d'une leçon d'expression orale et écrite portant sur le jeu de Puzzle. Les étudiants doivent assurer à chaque personne le repas qui lui correspond.

Type discursif : descriptif et informatif. Le professeur explique en quoi consiste le jeu de puzzle en utilisant deux langues (portugais et français).

Enregistrement

Date : 29 /09/2014.

Lieu d'énonciation : FLUAN.

Statut du français : Option

Durée d'enregistrement : 1h05 minutes.

Transcription

Modalités de transcription : DELIC

Localisation de l'extrait : 8H40 début Fin : 9H45.

Observation complémentaire : Beaucoup d'emprunts portugais qui sont mis en gras dans le corpus.

Locuteurs

Code Professeur	P1
Code étudiant	Et1
	Et2
	Et3
	Et4
	Et5
	Jusqu'à Et25 présents

*Le professeur est un homme et il a 5 ans d'ancienneté.

- 1 P1 : on a déjà vu les jours de la semaine + on a appris aussi les 12 mois de
 2 l'année + le jour de la semaine (bras levé) + qui peut mettre au tableau
 3 le jour de la semaine +
- 4 Et1 : vendredi 29 de + (l'étudiante passe devant et commence à écrire et se
 5 retourne pour demander à son ami de classe avec « s ») +
- 6 P1 : non + madame (sourire) + écrivez la date + écrivez le mois + non
 7 madame + écrivez le 29 en nombre + **numéro** + ok + ce n'est que le
 8 mois que vous écrivez en lettres +
- 9 Et1 : ah + ah + (elle corrige) ok + « o »+ « u »+ et (elle épelle les lettres)
- 10 P1 : octobre + avec accent circonflexe sur « u » (sic) + « **u** » + « u »
- 11 Et1 : (corrige au tableau la date +) circonflexe +
- 12 P1 : c'est bon vous connaissez déjà l'année + merci madame + (il met le
 13 titre au tableau + jeu de puzzle et écrit la date + efface le tableau avec
 14 la main) + vous ouvrez vos livres à la page 71 + (ce sont des
 15 photocopies du livre *Forum*) + on va faire une activité sur le jeu du
 16 puzzle + vous comprenez le mot puzzle +
- 17 Tous : non +
- 18 P1 : (choisit quelqu'un) madame + vous comprenez le mot puzzle + **a**
 19 **palavra puzzle** + que signifie puzzle
- 20 Et2 : **E paz**
- 21 P1 : non + **a palavra** + puzzle + c'est un mot anglais + + donc c'est un jeu
 22 + **quebra cabeça**+ **hein** + **é o um jogo** + casse-tête ++ puzzle + +

- 23 Et2 : **e uma palavra**inglês+ c'est un mot anglais
- 24 P1 : je vous en prie + vous formez un groupe ceux qui n'ont pas de livre +
 25 (sic) + (les étudiants se mettent en groupe de 3 à 4 personnes)///
 26 approchez-vous (les étudiants obéissent) + mademoiselle vous pouvez
 27 vous mettre ici + eh + où est ton livre + à la page 71 c'est bon + ok +
 28 en toute logique + c'est bon + vous avez retrouvé
- 29 Les étudiants : oui
- 30 P1 : en toute logique un Italien + un Argentin + un Japonais + et un
 31 Marocain déjeunent au restaurant ++vous comprenez le mot
 32 déjeuner + c'est quoi + comment ça se dit en portugais déjeuner +
- 33 Et3 : **almoço** + (à voix basse)
- 34 P1: plus fort + **mais forte**
- 35 Et3 : **o almoço** +
- 36 P1: ok + au restaurant je répète + vous accompagnez + un Italien + ok
 37 vous accompagnez +
- 38 Tous : oui +
- 39 Tous : **sim**+
- 40 P1 : un Italien + un Argentin + un Japonais et un Marocain déjeunent au
 41 restaurant + lisez les indications suivantes et complétez le tableau +
 42 ok + il mange de la paella + paella + c'est une spécialité espagnole +
 43 c'est un plat espagnol + paella é **um prato** espagnol + de la pizza +
 44 vous connaissez non +

- 45 Les uns : **sim** +
- 46 Les autres : oui +
- 47 P1: et de sushi + sushi est un plat+ hein + Chinois (sic) + à base de
- 48 poisson hein + de poisson cru + **peixe cru** ok + il y a aussi du
- 49 couscous + oh + à base de semoule + **tipo funje feito + não hein+**
- 50 **feitode farinha** ok + + comme ça se mange **emÁfrica do norte** (sic)
- 51 + **Marrocos em fim** + donc il mange de paella hein (sic) + pizza + le
- 52 sushi et du couscous + et qu'est-ce qu'ils boivent + ils boivent de
- 53 l'eau + hein + vous comprenez ce que signifie de l'eau +
- 54 Et4: beber **água**. +
- 55 Et5 : **água** +
- 56 P1 : oui + **água** + du vin + le vin + c'est quoi + comment ça se dit le
- 57 vin +
- 58 Et6 : **vinho**
- 59 P1 : du thé
- 60 Tous : chá +
- 61 P1 : et de la bière +
- 62 Tous : **cerveja**
- 63 P1 : donc + nous avons quatre personnages et quatre types de plats +
- 64 hein + et ils arrivent + donc + hein + nous avons les différentes
- 65 heures + différentes heures d'arrivée + donc + ils arrivent à midi +
- 66 vous comprenez à midi ///

- 67 Tous : **meio dia** +
- 68 P1 : à midi et demi +
- 69 Tous : **meio dia e meio** +
- 70 P1 : ok + à une heure +
- 71 Tous : **uma hora** +
- 72 P1 : et à une heure et demie +
- 73 Tous : **uma hora e meio** +
- 74 P1 : ok + donc + ce que vous allez faire + on nous donne les informations
- 75 suivantes ok + hein + (il lit) un + le Japonais ne mange pas de pizza
- 76 + (il répète) le Japonais ne mange pas de pizza + le Marocain n'arrive
- 77 pas au restaurant à midi et ne boit pas de vin + vous comprenez +
- 78 Tous : oui +
- 79 P1 : le Marocain n'arrive pas + **não chega**+ **não hein** + vous comprenez +
- 80 au restaurant à midi et il ne boit pas de vin + l'Italien ok + mange de
- 81 sushi (sic) et boit du thé + ok +
- 82 Tous : oui +
- 83 P1 : quatre + l'Argentin arrive au restaurant à une heure + et demie ok + et
- 84 il mange une spécialité espagnole ok + et il ne boit pas d'eau + sept +
- 85 le Marocain ne mange pas le couscous ok + et il n'arrive pas au
- 86 restaurant à une heure + le Japonais n'arrive pas au restaurant à une
- 87 heure et il boit la bière + ok + donc + les informations sont
- 88 incomplètes hein + l'Italien mange du sushi mais je ne sais pas hein +

89 le Japonais + qu'est-ce qu'il a mangé + hein + on n'en sait pas (sic) +
 90 mais à base de ça (sic) vous allez remplir le tableau + donc + là vous
 91 allez remplir + nous avons + l'Italien + le Japonais + et le
 92 Marocain///alors vous allez dire l'Argentin qu'est- ce qu'il a mangé +
 93 hein + ok + la 1° colonne vous avez + il mange + 2° colonne + il boit
 94 + ok + et 3° colonne + heure d'arrivée + **hora de chegada** + donc
 95 + rempli(sic) ce tableau + remplissez le tableau et se basant sur ces
 96 informations ok + 1 + 2 + 3 + 4 + 6+ ok + donc+ c'est un jeu de
 97 puzzle + le **quebra cabeça não hein** + à partir des informations que
 98 **vocês tenham + não hein +então vão sabercompletar ou +**
 99 **preencher** ///travailler en groupe + discuter pendant ce temps moi +
 100 je passe le tableau au tableau/// (il efface le tableau avec les mains) +
 101 je vous en prie + il ne faudra pas remplir sur le livre (sic) +
 102 **procuram uma folha + alguém vai iniciar a escrever etrabalhar +**
 103 **trabalhar** + il ne faudrait pas remplir sur le livre +ok /// (il se
 104 retourne encore vers les étudiants) + est-ce que vous avez compris +
 105 Certains : oui
 106 P1 : **entenderem**
 107 Tous : **sim entendemos**
 108 P1 : (commence à mettre le tableau pour être complété après) + + jeu de
 109 puzzle *Forum* page 71/// l'Argentin + il mange + il boit + il arrive (il
 110 remplit le tableau sans rien dire et après circule dans la salle) + ici

111 vous avez fini + ça marche ++ (il circule à travers les différents
 112 groupes) /// (il s'arrête de temps à autre et parle avec les étudiants)///
 113 (et corrige certaines fautes d'orthographe) exemple + l'article partitif
 114 ok + (un étudiant appelle le P1 pour un problème) + (une étudiante
 115 se met à parler avec le professeur) +*** l'Italien + l'Italien le
 116 japonais + le marocain le Japonais ne mange pas de pizza + le
 117 Marocain n'arrive pas au restaurant à midi et il ne boit pas de vin + 2
 118 l'Italien mange des sushis et boit du thé +3 l'Argentin arrive au
 119 restaurant à une et demie et il mange une spécialité espagnole + 4 le
 120 Marocain ne mange pas de couscous et il n'arrive pas au restaurant à
 121 une heure +5 le Japonais n'arrive pas au restaurant à une heure et il
 122 boit de la bière+
 123 P1 : (debout pour mieux voir le travail du groupe) ///(il discute avec les
 124 étudiants)/// 4° groupe **já acabarem** + + + (il a trouvé) + + **falta**
 125 **muito** +
 126 Et7 : **um pouco** +
 127 P1 : ok ++
 128 Et8 : lire +
 129 P1 : laissez-moi voir + la paella + devant c'est l'article défini + le dernier
 130 + le 4° groupe + vous êtes où + **aonde** + **então** vous avez déjà
 131 terminé + hein +**já acabaram**
 132 Tous : oui ///

- 133 P1 : et les autres groupes + c'est terminé /// c'est fini + ok + restez là + +
 134 on va donc compléter hein le tableau (il répète) on va remplir le
 135 tableau + je vous en prie suivez + vous avez déjà terminé +
 136 Tous : oui
 137 P1 : il montre du doigt la phrase au tableau + +l'Argentin + qu'est-ce qu'il
 138 mange +
 139 Et7 : de la paella +
 140 P1 : oui + mais comment est-ce que vous avez trouvé cette réponse +
 141 qu'est-ce que vous avez fait pour affirmer que l'Argentin mange de la
 142 paella +
 143 Et7 : au n°4 + l'Argentin arrive au restaurant à une heure et demie et il
 144 mange une spécialité + espagnole +
 145 P1 : ok + c'est très bien + donc + l'Argentin mange de la paella + (il
 146 complète au tableau) ok + et qu'est-ce qu'il a bu l'Argentin +
 147 Tous : du vin
 148 P1 : donc + nous avons une information précise + l'Argentin arrive au
 149 restaurant à une et demie et il mange une spécialité espagnole + donc
 150 c'est correct + nous avons donc + l'Argentin mange +
 151 Tous : de la paella +
 152 P1 : et qu'est-ce qu'il boit +
 153 Tous : du vin

- 154 P1 : comment vous avez fait pour trouver cette réponse + est-ce qu'il y a
 155 une information précise + l'Argentin arrive au restaurant à une heure
 156 et demie et il mange une spécialité espagnole + il ne boit pas l'eau +
 157 comment vous avez fait pour trouver que l'Argentin boit du vin +
 158 Et8 : lit et interprète en portugais + *** (il parle en portugais)
 159 Et9 : une longue phrase inaudible
 160 P1 : on a une information au point 2 n'est-ce pas + numéro 3 + l'Italien
 161 boit du thé + ok + si l'Italien boit du thé et le Japonais boit de la +
 162 Et10 : de la bire (sic)
 163 Et11 : de la bière + (corrige la réponse de l'autre) +
 164 P1 : de la bière +
 165 Tous : oui +
 166 P1 : on a cette information + le japonais boit de la bière + ok est alors que
 167 le Marocain ne boit pas de vin + hein + le Marocain ne boit pas de vin
 168 + alors + c'est l'Argentin qui boit le vin+ l'Argentin boit du +
 169 Tous: du vin +
 170 P1 : (il complète le tableau à chaque étape) + il arrive à quelle heure +
 171 l'Argentin +
 172 Et12 : il arrive +
 173 P1: pourquoi
 174 Et12 : parce que +

- 175 P1 : l'Argentin arrive au restaurant à une et demie + + (il écrit au tableau)
- 176 ok + c'est bon + et l'Italien + qu'est-ce qu'il a mangé +
- 177 Et13 : pizza +
- 178 Et14 : sushi +
- 179 P1 : qu'est-ce que vous avez fait pour trouver cette réponse + il a mangé du
- 180 sushi hein ++ l'italien a mangé le sushi (il écrit en complétant le
- 181 tableau) + et qu'est-ce qu'il a bu +
- 182 Tous : du thé +
- 183 P1 : il a bu du thé (et complète le tableau) + c'est bon + il est arrivé à
- 184 quelle heure + il est arrivé à quelle heure + + au restaurant à quelle
- 185 heure +
- 186 Tous : à une heure est demie +
- 187 P1 : qu'est-ce que vous avez fait pour découvrir que l'Italien est arrivé à
- 188 Une heure et demie au restaurant +
- 189 Les uns : une heure et demie
- 190 Les autres : une heure
- 191 Et15: *** (longue déclaration en portugais)
- 192 P1: **não pode ser uma hora** + +
- 193 Tous : **não** + (discussion entre étudiants en portugais) + (les uns + une heure
- 194 et les autres une heure demie) + +
- 195 P1 : bon suivez + l'Argentin arrive à une heure et demie hein + ok + et le
- 196 Marocain n'arrive pas au restaurant à une heure

- 197 Et7 : le professeur (sic) à midi +
- 198 P1 : ok +
- 199 Tous : le marocain **sim** + arrive + il n'arrive pas au restaurant à midi +
- 200 non +
- 201 P1 : **ainda não chegou**+ n'arrive pas négation/// (discussions entre
- 202 étudiants)
- 203 Et16 : le Marocain n'arrive pas à une heure + oui.
- 204 P1 : **Segundo ponto** +
- 205 Tous : oui + professeur + le Marocain n'arrive pas au restaurant à une heure
- 206 P1: attendez + **vamos discutir essa possibilidade** + + qu'est-ce qu'on a
- 207 dans l'information + le Marocain n'arrive pas au restaurant à une
- 208 heure + donc + cela veut dire si l'Argentin arrive à une heure et demie
- 209 et l'Italien est arrivé à une et demie et que le Marocain n'arrive pas à
- 210 midi + ni à une heure + cela veut signifier que le Japonais est arrivé à
- 211 quelle heure + +
- 212 Les uns : à midi +
- 213 Les autres : à midi et demi +
- 214 Certains : **uma hora e meio**
- 215 P1 : cela veut dire le Marocain est arrivé à midi et demi +
- 216 Tous: oui + ok + (sourire des étudiants exprimant la joie d'avoir bien
- 217 répondu) +
- 218 P1 : bien + et le Japonais est arrivé à quelle heure +

- 219 Tous : à midi +
- 220 P1: le Japonais est arrivé à midi + (il complète le tableau) + non
- 221 commençons d'abord par la bouffe + la nourriture +
- 222 Tous : oui +
- 223 P1 : le Japonais + qu'est-ce qu'il a mangé +
- 224 Tous : le couscous +
- 225 P1 : pourquoi +
- 226 Et17 : parce que +
- 227 P1 : si l'Argentin mange de la paella +
- 228 Tous : oui +
- 229 P1 : ok + et l'Italien mange le sushi + il reste deux plats + donc + la
- 230 paella pour l'Argentin + sushi pour l'Italien et le couscous pour ++
- 231 Et18 : on nous dit que le Marocain ne mange pas de couscous + c'est le
- 232 Japonais qui a mangé le couscous +
- 233 Certains : oui + du couscous
- 234 P1: c'est le Japonais qui a mangé le couscous++ (il complète le tableau)
- 235 alors + le Marocain qu'est-ce qu'il a mangé parce qu'il ne reste
- 236 qu'une possibilité (un plat).
- 237 Tous : de la pizza
- 238 P1 : ouais + ok+ alors + le Japonais qu'est-ce qu'il a bu +
- 239 Et19 : de la bire (sic) +
- 240 Et20 : de la bière + (corrigeant la réponse de l'autre) +

- 241 P1 : pourquoi + qu'est-ce que vous avez fait pour trouver + arriver à cette
 242 réponse +
- 243 Et21 : numéro 6 (il lit) + le Japonais n'arrive pas au restaurant à une heure
 244 et il boit de la bière +
- 245 P1 : il ya une information précise +
- 246 Tous : oui +
- 247 P1 : donc + le Japonais + donc + remplissons déjà + le japonais boit de la
 248 bière ok + et à quelle heure il est arrivé au restaurant +
- 249 Tous : à midi +
- 250 P1 : pourquoi +***
- 251 Et22 : parce que + l'Argentin***
- 252 P1 : c'est toujours la même personne qui parle + il choisit une personne +
 253 madame +
- 254 Et23 : en portugais ***
- 255 P1 : essaye de parler en français +
- 256 Et24: euh + parce que + **já temos*** falta ***** (une longue explication en
 257 portugais) + on a déjà plus de # **só falta uma única** +***
- 258 P1: si l'Argentin + vous comprenez + si l'Argentin arrive à une heure et
 259 demie + comme la phrase nous dit + l'Argentin arrive à une heure et
 260 demie + le Marocain n'arrive pas à midi + le Marocain n'arrive pas à
 261 midi + ni à une heure +
- 262 Tous : oui +

- 263 P1 : donc + nous avons déjà + l'Argentin arrive à une heure et demie + le
 264 Marocain n'arrive pas à midi ni à une heure + donc + le Marocain
 265 arrive à midi et demi + ok
- 266 Tous : oui + et le Japonais arrive à midi +
- 267 Et25 : si le Japonais arrive à une heure alors qui arrive à une heure +
- 268 Tous : c'est l'Italien +
- 269 P1 : c'est l'Italien qui arrive qui arrive### + donc + l'Italien+ c'est à une
 270 heure + c'est bon + enfin une heure + alors qui arrive à une heure
- 271 Tous : c'est l'Italien +
- 272 P1 : c'est l'Italien + donc + c'est l'Italien qui arrive à une heure + c'est
 273 bon + enfin + **sófalta uma hora para o japonese** +
- 274 Tous : **japonese** +
- 275 P1 : le japonais arrive à midi/// + (il complète le tableau) + bien + c'est
 276 facile + il nous reste qu'un plat
- 277 Tous : oui + professeur +
- 278 P1 : on a déjà rempli + donc l'Argentin a bu du vin + l'Italien hein + du
 279 thé + le Japonais de la bière et le Marocain +
- 280 Tous : de l'eau + (discussions des étudiants exprimant la satisfaction d'avoir
 281 bien répondu au jeu de puzzle) ///
- 282

Pause-Jeux

Pour aller plus loin... 3

1 Récréation

Chassez les intrus. Comparez vos réponses avec vos voisin(e)s. Justifiez votre choix.

- a Arriver – partir – regarder – aller – se lever.
- b Manger – aimer – écouter – lire – regarder.
- c Neuf – dix-huit – trois – sept – vingt-cinq.
- d Ma – votre – leurs – sa – son – notre – leur – mon – ta.

2 Apprendre à apprendre

Remplacez le verbe *schtroumpfer* par le bon verbe. Comparez vos réponses avec vos voisin(e)s.

A 7 heures, David se *schtroumpfe*, il *schtroumpfe* sa toilette, il *schtroumpfe* une tasse de café et il *schtroumpfe* au travail en autobus. Il *schtroumpfe* au bureau à 8 heures et demie. A midi, il *schtroumpfe* à la cantine avec ses collègues. L'après-midi, il *schtroumpfe* jusqu'à 5 heures, il *schtroumpfe* à la maison et il *schtroumpfe* la télévision. Il se *schtroumpfe*, en général, vers 11 heures. Le samedi soir, il *schtroumpfe* avec ses amis au restaurant et ils vont *schtroumpfer* à la discothèque.

N'oubliez pas d'ajouter chaque verbe sur la fiche de grammaire correspondante.
Consultez souvent les tableaux de conjugaison page 207.

3 En toute logique

Un Italien, un Argentin, un Japonais et un Marocain déjeunent au restaurant. Lisez les indications suivantes et complétez le tableau.

Ils mangent :
de la paella, de la pizza, des sushis, du couscous.

Ils boivent :
de l'eau, du vin, du thé, de la bière.

Ils arrivent :
à midi, à midi et demie, à une heure, à une heure et demie.

- 1 Le Japonais ne mange pas de pizza.
- 2 Le Marocain n'arrive pas au restaurant à midi et, il ne boit pas de vin.
- 3 L'Italien mange des sushis et boit du thé.

4 L'Argentin arrive au restaurant à une heure et demie et il mange une spécialité espagnole. Il ne boit pas d'eau.

5 Le Marocain ne mange pas de couscous et il n'arrive pas au restaurant à une heure.

6 Le Japonais n'arrive pas au restaurant à une heure et il boit de la bière.

	Il mange	Il boit	Il arrive
L'Argentin
L'Italien
Le Japonais
Le Marocain

4 Projet

Vous recevez dans votre ville une personne française.

- 1 En groupe(s), négociez la situation :
 - choisissez votre identité : étudiant, homme d'affaires, employé d'une agence de voyages, sportif, artiste...
 - choisissez l'identité de la personne : client, journaliste, membre de l'UNESCO, ancien collègue, ami, parent...
 - décidez d'où elle vient, où elle arrive, par quel moyen de transport, pour combien de temps elle reste et pour quoi faire : voyage d'affaires, études, tourisme, visite à un(e) ami(e) ou à un(e) parent(e).
- 2 Préparez le programme et les conditions du séjour : accueil, repas, activités... Notez sur une feuille d'agenda l'emploi du temps proposé pour la première journée.
- 3 La personne arrive. Jouez la scène de la rencontre : salutations, présentation du programme.

5 Noir sur blanc

Le son [s] peut s'écrire s, ss, ç, ç, f ou x.

- 1 Lisez puis recopiez les mots avec le son [s].
- 2 Soulignez les lettres qui correspondent au son [s].
Il y a des intrus : des mots et expressions s'écrivent avec s mais ne se prononcent pas [s].
Monsieur – vous aussi – des céréales – les entreprises – les billets – il y a six photos – espagnol – cinéma – vous êtes là ? – la réception – merci – il est français – ils ont des photos – salut – asseyez-vous – taxi – je pars – Nice – je vous le passe – ils sont six – patientez – je me présente – tu es à Paris – le numéro dix.

ANNEXE : 9Fiche signalétique et transcriptions : Le verbe avoir et être

Titre du corpus : FLUAN, 2014 [P1s2]

Leçon : Grammaire le verbe avoir et être au présent. (Conjugaison)

Transcripteur(S) : Anselmo ILUNGA.

Contenu

Résumé : Il s'agit d'une leçon de grammaire sur les verbes avoir et être. Le professeur introduit par un exercice son utilisation, donne la leçon en se basant sur les exercices d'application. Dans ses explications il recourt des fois au portugais afin d'expliquer ou éclairer les difficultés que rencontrent des étudiants.

Type discursif : descriptif et informatif. Le professeur à partir d'un dialogue simple fait conjuguer les verbes être et avoir au présent de l'indicatif

Enregistrement

Date : Le 26 /04/2015.

Lieu d'énonciation : FLUAN/LUANDA.

Statut du français : Option

Durée d'enregistrement : 60 minutes.

Transcription

Modalités de transcription : DELIC

Localisation de l'extrait : 8h30 début **Fin** : 9H30.

Observation complémentaire : recours au portugais en gras pour expliquer certaines phrases ou quand les étudiants semblent ne pas comprendre.

Locuteurs

Code Professeur	P1
Code étudiant	Et1
	Et2
	Et3
	Et4
	Et5
	jusqu' à Et16

- 1 P1 : (le professeur signe d'abord le livre de présence) **quem pode**
2 **escrever a data + Jaaprendemos isso não + o dia da semana +**
3 **hein + um voluntario ou voluntariafaz favor**
- 4 Et1 : a don Fatima
- 5 P1 : **porque sóa dona Fatima +**
- 6 Et2 : **ela entende +**
- 7 Et3 : (Fatima passe au tableau pour écrire la date) + lundi
- 8 P1 : **muito olha ai + estao distante** mademoiselle + tu as quel âge +
- 9 Et3 : j'ai (prononcé en portugais |ai|) hum + j'ai quel âge + **vinte e**
10 **nove por aqui**
- 11 P1 : tu as 29 ans + ++ on dit ceci + tu as quel âge +
- 12 Et3 : tu as quel âge +
- 13 P1 : non + **a resposta** + tu as quel âge +
- 14 Et3 : j'ai e (i) + j' ai e (i) vingt +++
- 15 P1: j'ai vingt neuf ans
- 16 Et3 : j'ai + i
- 17 P1 : j'ai vingt-neuf ans
- 18 Et3 : j'ai neuve ans d'âge + j'ai
- 19 P1 : vingt-neuf ans +
- 20 Et3 : vingt-neuf ans +
- 21 P1 : ok + elle a quel âge +
- 22 Et4 : (confus)
- 23 P1 : **tem que responder na pergunta** + elle à + vingt-neuf ans
- 24 Et4 : ha + ha + elle a vingt-neuf ans+
- 25 P1 : ok + elle a quel âge (reprends le P1) +
- 26 Et4 : elle a vingt-neuf ans d'âge +
- 27 P1 : maintenant je demande à mademoiselle + toi tu as quel âge +

- 28 Et5 : j'ai + **vinte e um**
- 29 P1: tu as vingt et un d'âge + ok + (s'adressant à un autre étudiant) + elle a
- 30 quel âge +
- 31 Et6 : (silence)
- 32 P1 : (s'adressant à l'Et5) +tu répètes +tu as quel âge +
- 33 Et5 : vingt et ans
- 34 P1 : (corrige) j'ai vingt et un ans+
- 35 Et5 : j'ai vingt et un ans +
- 36 P1: (s'adresse à l'Et6) + elle a quel âge +
- 37 Et6 : elle a quel âge+
- 38 P1 : non + elle + elle a quel âge +
- 39 Et6 : elle a vingt et un ans +
- 40 P1 : maintenant + alors si je demande à toute la salle + vous avez un
- 41 professeur de français + vous +
- 42 Certains : non +
- 43 P1 : et moi + qui suis-je + je ne suis pas votre professeur de français +
- 44 La salle : (rire)
- 45 Et7 : oui +
- 46 P1 : alors je vous demande la même question + vous avez un professeur de
- 47 français +
- 48 La salle : oui
- 49 P1: comment il s'appelle +
- 50 La salle : Francisco
- 51 P1: je vous pose la question si vous avez un professeur de français + là
- 52 vous allez répondre + oui+
- 53 Certains : nous avons +
- 54 P1: nous avons +

- 55 Certains : (timidement) professeur de français
- 56 P1 : complète au tableau + nous avons un professeur de français + euh +
- 57 quel est (sic) quels sont ces verbes que nous sommes en train de
- 58 voir + **qual é o verbo** + même en portugais ++ à +
- 59 certains : et avoir+
- 60 P1 : verbe avoir + en portugais comment on dit +
- 61 Et7 : verbe « ser »
- 62 P1 : verbe + verbe « avoir » en portugais c'est quoi +
- 63 Certains : verbe « ter »
- 64 P1 : verbe « ter » (pour confirmer la bonne réponse et lit au tableau) tu as
- 65 quel âge + j'ai vingt-neuf ans + **ela tem vinte e nove ano** + elle a
- 66 vingt et un ans + **ela tem**
- 67 Et3: **vinte e um ano**
- 68 P1: vous avez un professeur de français (**vos tenham um professor de**
- 69 **francês**) + oui nous avons un professeur de français + ok + alors
- 70 aujourd'hui nous allons parler d'abord du verbe avoir + et après on
- 71 verra le verbe être au présent + (il met le titre au tableau + le verbe
- 72 avoir au présent) + pour conjuguer n'importe quel verbe on a besoin
- 73 des pronoms personnels + quels sont les pronoms personnels que
- 74 vous connaissez en français +
- 75 Et 8 : je
- 76 P1 : (répète) je + on y va +
- 77 Et8 : tu + |**tu**|
- 78 P1 : tout le monde + je (en écrivant au même moment au tableau)
- 79 La salle : je
- 80 P1 : tu + il + elle on y va + nous +
- 81 La salle : **nous** ++ (en prononçant le « s »)

- 82 P1 : nous (corrige)
- 83 La salle : nous
- 84 P1 : vous
- 85 La salle : vous
- 86 P1 : ils
- 87 La salle : il(s) + (en prononçant toujours le « s » final
- 88 P1: ils + elles
- 89 La salle : ils + elles
- 90 P1 : c'est sont des pronoms personnels sujets pour conjuguer tous les
- 91 verbes + tout le monde + je +
- 92 La salle : je
- 93 P1 : tu
- 94 La salle : tu
- 95 P1 : il
- 96 La salle : il
- 97 P1 : elle
- 98 La salle : elle
- 99 P1 : nous
- 100 La salle : nous
- 101 P1 : vous
- 102 La salle : vous
- 103 P1 : ils
- 104 La salle : ils
- 105 P1 : elles
- 106 La salle : elles
- 107 P1: (complète les pronoms avec une phrase comme exercice) + je ...cahier
- 108 de français il y a quelqu'un pour aller mettre le verbe + (il explique

- 109 en portugais pour éclairer la question) + **eu não coloquei o verbo** +
 110 **só coloquei o pronome** + **e coloquei aqui** un cahier de français + **um**
 111 **caderno de francês** + **quem pode pasar colocar o...** **do verbo** + **o**
 112 **que falta aqui é o verbo na primeira pessoa** + je pose la question +
 113 tu as quel âge + tu as répondu + **pode responder de novo** +
 114 Et3 : j'ai (ai) + j'ai vingt ans +
 115 P1 : (confirme) j'ai vingt-neuf ans +
 116 Et3: (répète) j'ai vingt-neuf ans
 117 P1 : ok + **o que falta aqui é o verbo** +
 118 La salle: **sim** +
 119 P1: **na primeira pessoa do** +
 120 La salle: **singular** +
 121 P1: **alguém pode avançar** +
 122 Et9: (passe au tableau et met ai au niveau de pointillé) +
 123 P1 : (fait un signe à l'Et9 d'enlever le "e" du pronom en mettant une
 124 apostrophe)
 125 P1 : **faz o que tu pode**
 126 Et 9: (mais il n'a pas enlevé et il lit) + j'ai un cahier + +
 127 P1 : oui +
 128 Et9 : de français
 129 P1 : (répète) j'ai un cahier de français + c'est correct + (il fait un signe à
 130 l'Et9 de regagner sa place) + **está corecto** +
 131 La salle : (discussion)
 132 P1 : ok + **ele colocou o verbo** + maintenant pour faciliter la prononciation +
 133 en français rarement il ya des cas particuliers + des exceptions + mais
 134 rarement les deux voyelles se suivent + hein + c'est pour faciliter la
 135 prononciation + normalement on va supprimer la première voyelle

- 136 « e » (il enlève) + on met l'apostrophe + ok + dans ce cas on dit
- 137 « j'ai » + **eu tenho** + j'ai un cahier de français + ok + tu as (il ajoute le
- 138 verbe manquant de tu) + tu as + un cahier ++ **assim** + (il continue) +
- 139 il à + il a quoi + pose la question + cette dame elle a quoi (en
- 140 montrant le stylo à bille) (silence) + ça c'est quoi ça + un stylo +
- 141 vous devrez payer un dictionnaire + français/ portugais + portugais
- 142 /français + donc elle a + hein + un stylo ++ (il complète en lisant)
- 143 +elle a un stylo ++ qu'est-ce vous ### nous avons un professeur de
- 144 français + (il met au tableau) vous avez un (écrit au tableau) + vous
- 145 avez quoi + un livre de français + ils/elles ont des enfants + **filho** hein
- 146 + bon tout le monde + répétez avec moi + j'ai
- 147 La salle : j'ai
- 148 P1: tu as
- 149 La salle : tu as
- 150 P1 : il a
- 151 La salle : il a
- 152 P1 : elle a
- 153 La salle : elle a
- 154 P1 : nous avons
- 155 La salle : nous avons
- 156 P1 : vous avez
- 157 La salle : vous avez
- 158 P1 : ils ont
- 159 La salle : ils ont
- 160 P1 : elles ont
- 161 La salle : elles ont +
- 162 P1: répétez ici (choisit une rangée) + j'ai

- 163 La rangée : j'ai
- 164 P1 : seulement ici (en précisant la rangée) + j'ai
- 165 La rangée : j'ai
- 166 P1 : tu as
- 167 La rangée : tu as
- 168 P1 : il a
- 169 La rangée : il a
- 170 P1 : elle a
- 171 La rangée : elle a
- 172 P1 : nous avons
- 173 La rangée : nous avons
- 174 P1 : vous avez
- 175 La rangée : vous avez
- 176 P1 : ils ont
- 177 La rangée : ils ont
- 178 P1 : elles ont
- 179 La rangée : elles ont
- 180 P1 : encore une fois (en montrant du doigt)
- 181 La rangée : j'ai + tu as + il à + elle à + nous avons +vous avez + ils ont + elles ont
- 182 P1 : (indiquant une autre rangée) ici + j'ai
- 183 La 2^o rangée : j'ai
- 184 P1: tu as
- 185 La 2^o rangée : tu as
- 186 P1 : il a
- 187 La 2^o rangée : il a
- 188 P1 : elle a
- 189 La 2^o rangée : elle a

- 190 P1: nous avons
- 191 La 2^o rangée : nous avons
- 192 P1 : vous avez
- 193 La 2^o rangée : vous avez
- 194 P1 : ils ont
- 195 La 2^o rangée : ils ont
- 196 P1 : elles ont
- 197 La 2^o rangée : elles ont
- 198 P1 : encore une fois
- 199 La 2^o rangée : j'ai + tu as+ il à + elle à + nous avons+ vous avez + ils ont + elles
- 200 ont
- 201 P1 : ici + j'ai
- 202 La 3^o rangée : j'ai
- 203 P1 : tu as
- 204 La 3^o rangée : tu as
- 205 P1 : il a
- 206 La 3^o rangée : il a
- 207 P1 : nous avons
- 208 La 3^o rangée : nous avons
- 209 P1 : vous avez
- 210 La 3^o rangée : vous avez
- 211 P1 : ils ont
- 212 La 5^o rangée : ils ont
- 213 P1: elles ont
- 214 La 3^o rangée : elles ont
- 215 P1 : encore une fois : j'ai + tu as + il à +elle à + nous avons + vous avez +
- 216 ils ont + elles ont

- 217 P1: ok + vous pouvez passer cela dans vos cahiers s'il vous plaît + + déjà
- 218 finis +
- 219 Les uns : oui
- 220 Les autres : non
- 221 P1: qu'est-ce que j'ai +
- 222 Et10 : un stylo
- 223 P1: un stylo + **sterografo** ok+ qu'est-ce qu'elle a +
- 224 Et11 : **telefone é o que** + elle a téléphone
- 225 P1: elle a un téléphone +
- 226 Et11 : (répète) elle a un téléphone +
- 227 P1: qu'est-ce qu'elle a (montrant un sac) elle +
- 228 Et11 : elle a
- 229 P1 : tout le monde
- 230 La salle : elle a
- 231 P1 : un sac
- 232 La salle : un sac
- 233 P1 : ok +euh + **agora isso** + qu'est-ce que j'ai +**o que o tenho** + qu'est-ce
- 234 j'ai +
- 235 Et3: il a +
- 236 P1: tu as +
- 237 La salle : tu as
- 238 P1 : un livre
- 239 La salle : un livre ///
- 240 P1: (met une phrase au tableau) qu'est-ce que tu fais + je suis étudiant(e)
- 241 ok + hein + madame + mademoiselle + qu'est-ce tu fais + **o que tu**
- 242 **faz + na vida** + qu'est-ce que tu fais +
- 243 Et12 : je suis **estudante**

- 244 P1 : je suis **estudiante** ou étudiante + attention avec le « s »
- 245 Et12 : oui +
- 246 P1 : attention avec le « s » + l'influence du portugais + en portugais ont dit
- 247 + **estudante** + **com aquele** « s » + mais en français ont dit étudiant +
- 248 **directamente** étudiant + + qu'est-ce que tu fais +
- 249 Et12 : je suis étudiant
- 250 P1: étudiante + **você é**
- 251 Et12 : étudiante
- 252 P1 : étudiant
- 253 Et12 : (répète étudiant)
- 254 P1: alors demandez-moi qu'est-ce tu fais + posez-moi la question +
- 255 qu'est-ce tu fais +
- 256 Et13 : monsieur qu'est-ce tu fais
- 257 P1: ah + moi je suis professeur + je suis enseignant + ok + et toi +
- 258 Et13 : je suis étudiante
- 259 P1 : tout le monde est étudiant + il n'y a pas des journalistes +
- 260 Et3 : (pointe du doigt son collègue qui est journaliste)
- 261 P1 : ok+ là + maintenant + nous sommes en train de voir le verbe être + ok
- 262 + verbe être + euh+ en français nous avons le verbe « **ser** » et « **estar** »
- 263 **não isso** + en français il n'y a de « **estar** » + ok + le même verbe être
- 264 pode significar « **ser** » ou « **estar** » + **depende do contexto** + je suis
- 265 étudiant + (il met au tableau le second titre + le verbe être au présent +
- 266 ok + tout le monde + je suis
- 267 La salle : je suis
- 268 P1: tu es
- 269 La salle : tu es
- 270 P1 : il est

- 271 La salle : il est
- 272 P1 : elle est
- 273 La salle : elle est
- 274 P1 : nous sommes
- 275 La salle : nous sommes
- 276 P1 : vous êtes
- 277 La salle : vous êtes
- 278 P1 : ils sont
- 279 La salle : ils sont
- 280 P1: elles sont
- 281 La salle : elles sont +
- 282 P1 : **aqui temos uma ligação entre o “e” e o “l”** + il est + elle est + en
- 283 **francês não pronunciamos o fim da palavra** + ok+ nous sommes +
- 284 **aqui tambémtem que se fazer ligação entre o “e” e o “s”** + vous
- 285 êtes + ils sont + **elas** sont + elles sont + je suis étudiante + tu es + euh
- 286 Et14: tu es professeur
- 287 P1: oui + tu es professeur + **o que vamos dizer agora** + il/ elle est +
- 288 Et3 : médecin +
- 289 P1 : ah + médecin + oui + nous sommes
- 290 La salle : étudiants +
- 291 P1: nous sommes étudiants + **mais uma fez**
- 292 Et14 : chauffeur
- 293 P1 : hein +
- 294 Et14 : (répète) chauffeur
- 295 P1 : chauffeur + vous êtes chauffeur +
- 296 Et14 : non +
- 297 P1 : vous savez ce que signifie chauffeur +

298 La salle : oui +

299 P1: (complète la réponse au tableau) nous sommes chauffeurs + vous êtes

300 Et15 : garçon +

301 P1: vous êtes garçon (en écrivant au tableau) + et ils sont à la maison

302 (complète le professeur) + donc + je suis étudiant + tu es professeur +

303 il/elle est médecin + nous sommes chauffeurs+ vous êtes garçons +

304 ils/elles sont à la maison + **isso exprima o que** + verbe être « **ser** » ou

305 « **estar** »

306 La salle : « **ser** »

307 P1 : **nos etamos em casa** +

308 Et16: **não** +

309 P1: (met un exercice au tableau donne les consignes + les étudiants

310 doivent travailler en groupe + il leur accorde quelques minutes /// il

311 lit au tableau) + mettez les verbes entre parenthèses à la forme qui

312 convient il traduit en portugais) **colocam overbo entre parentes na**

313 **forma que convem + o verbo entre perentes estão no infinitivo+**

314 **aqui tem que preencher esse espaço + temos aqui o pronome**

315 **sujeto** hein + les enfants (avoir) ... **faim as crianças « ter » fome**

316 en bon portugais **seria + as crianças tenham fome** + ok + **conjuga**

317 **o verbo consuanteo pronome sujeito** + nous (être) ...étudiants à la

318 faculté des lettres (il répète) + nous être étudiants de la faculté des

319 lettres+ **isso não vou traduzir + quem fala português já sabem**

320 **o que significa** + tu (être) ...intelligent(e) + **também não pode**

321 **traduzirvoce é inteligente** + papa (avoir) ... une belle voiture

322 **papa temuma viatura linda** + Sandra (avoir) *** un ami français +

323 **Sandra tem um amigo francês** + vous (être)...dans la classe +

324 **vos estas na sala de aulas + então o vão fazer o trabalho**

- 325 **dirigindo os iguais colocando aqui os verbos consuante os**
- 326 **pronomes + está claro +**
- 327 La salle: sim +
- 328 P1: ok + (il laisse les étudiants résoudre l'exercice en groupe de quatre) ///
- 329 10 minutes + **dez minutos** + + (le professeur circule et répond à
- 330 certaines préoccupations des étudiants) + **primeiro grupo** +
- 331 Délégué du 1^o groupe : (passe au tableau et ajoute) + ont + (il lit) + les étudiants
- 332 ont faim +
- 333 P1 : (répète la réponse) + les enfants ont faim + ok + **segundo grupo** +
- 334 Délégué du 2^o groupe : (complète) sommes +
- 335 P1 : tu peux lire +
- 336 Délégué du 2^o groupe : nous sommes étudiantes de la faculté des lettres +
- 337 P1 : ok+ nous sommes étudiants de la faculté des lettres +
- 338 Délégué du 3^o groupe : (complète) « es » +
- 339 P1 : tu peux s'il te plaît
- 340 Délégué du groupe 3^o : tu es (avec hésitation) intelligent
- 341 P1 : (répète) tu es intelligent +
- 342 Délégué du groupe 3^o répète : tu es intelligent
- 343 Délégué du 4^o groupe : (complète) est (il lit) papa **este** une belle voiture +
- 344 P1 : papa est belle + être (il pose la question papa être +
- 345 Certains : non + (discussion dans la salle + le représentant du groupe se défend)
- 346 **papa temuma boa viatura** +
- 347 P1: (s'adressant au groupe 4) **vocês tenham certeza que o verbo que**
- 348 **devia se colocar é o verbo** être **e não** avoir +
- 349 Délégué du 4^o groupe: (revient à sa place cherche ses notes et revient corriger)
- 350 « a » +
- 351 La salle : (réagit) **e ele** +

- 352 Délégué du 4^o groupe : (corrige) « a » +
- 353 P1: maintenant tu peux lire + **pode ler**
- 354 Délégué du groupe 4^o : (lit) + papa avoir **uma boa viatura**
- 355 P1 : non + a
- 356 Délégué du groupe 4 : papa est une belle +
- 357 P1 : non+ papa à +
- 358 Délégué du groupe 4 : papa à + une belle + voiture +
- 359 Délégué du groupe 5 : (complète) « a »
- 360 P1 : Sandra + tu peux lire + **pode ler**
- 361 Délégué du groupe 5 : **Sandra a um** ami **francês** +
- 362 P1 : français (corrige le P2)
- 363 Délégué du groupe 6 : (complète) êtes +
- 364 P1 : oui + tu peux lire ++ **pode ler**
- 365 Délégué du 6^o groupe : vous (prononce "vous" avec + s + êtes dans la salle des
- 366 classes +
- 367 P1 : (corrige) vous êtes
- 368 Délégué du groupe 6 : hein + vous êtes dans la salle de classe +
- 369 P1 : ok + (il met un autre exercice d'application au tableau + après lit et
- 370 interprète en portugais) + ils ...à Paris pour le salon prêt à porter +
- 371 **salão o de pronto a vestir** + **aqui vocês escolhem o verbo** + **qual é**
- 372 **o verbo** + **que combinam com toda frase** + ok + je ++à Paris avec
- 373 des amis Allemands (relit) + **em Paris com amigos Alemão** et nous +
- 374 **nos** ... des places+ **lugares** + pour aller à l'opéra + **para ir no opéra**
- 375 + ok vous ...les catalogues + **catálogo** +
- 376 La salle : hein (exclamation pour dire oui) +
- 377 P1 : elles ...Italiennes + **elas... Italianas** + elles ... 17 ans et 18 ans +
- 378 **elas... 17 e 18 anos** + tu ...une profession intéressante + ... **uma**

- 379 **profissão**
- 380 La salle : **interessante**
- 381 P1 : elle ++ deux billets de train pour à Milan + je ++ allemand + **Eu...**
- 382 **Alemão + qual é overbo + j'...**des billets de 500 francs + **bilhetes**
- 383 **de 500 francos + nous++** à Paris pour la conférence + **nos em Paris**
- 384 **para uma conferência + ils ...des amis à Rome +eles amigos en**
- 385 **Roma + continua no mesmo grupo + colocar o verbo** être ou avoir
- 386 + ça va +
- 387 La salle : oui +
- 388 Délégué du groupe 6 : **o que pode significar +**
- 389 P1 : être **ser ou estar + depende do contexto + ok +**
- 390 Et. du groupe 3: **numéro quatro +** numéro quatre +
- 391 P1: **parece vou repetir a lição +**
- 392 La salle : (rire) +
- 393 P1: (laisse les étudiants travailler en groupe) + (il passe à travers les
- 394 différents groupes pour vérifier et aider) + vous avez fini + ici +
- 395 l'autre groupe + et le groupe au milieu // vous avez terminé +
- 396 groupe 1 + vous répondez à deux phrases +
- 397 Délégué du groupe 1 : sim + (il passe devant et complète les pointillés) n°1+ sont
- 398 + n° suis + et avons + (il lit) ils sont à Paris + ils sont à Paris pour le
- 399 salon du prêt à porte +
- 400 P1 : (corrige) prêt-à-porter +
- 401 Délégué du groupe 1 : (reprend) + prêt-à-porter+ je suis à Paris avec des amis
- 402 Allemands et nous avons de + de place pour aller à **lópera +**
- 403 P1: (corrige) à l'opéra +
- 404 Délégué du groupe 1 : (reprend) + à l'opéra +
- 405 P1 : ok

- 406 Délégué du groupe 2 : (complète) + n°4 avez n°5 sont et (il hésite)
- 407 P1 : **socoro**
- 408 Et. du groupe 2 : (vient aider et complète) +ont
- 409 P1 : **quem pode ler + os dois +**
- 410 Et. du groupe 2 : (elle lit) vous avez les catalogués + catalogues +
- 411 P1 : vous avez les catalogues
- 412 Et. du groupe 2 : (reprend) vous avez les catalogues + elles ont Italiennes +
- 413 P1 : (corrige) elles sont
- 414 Et. du groupe 2 : elles sont italiennes + elles ont **17 et 18 ano**
- 415 P1 : (corrige) 17 et 18 ans
- 416 Et. du groupe 2 : 17 et 18 ans +
- 417 P1 : (intervient) +**e preciso nao confundir** +elles sont +e elles ont + ok +
- 418 ici (en montrant) c'est le verbe être + ici + c'est le verbe avoir + elles
- 419 sont italiennes + elles ont + ok
- 420 Délégué du groupe 3 :(passe déjà)
- 421 P1: **o último grupe pode também avançar + estão distraido +**
- 422 **quem lavanta para o grupo 3**
- 423 Délégué du groupe 3: (complète) n°5 as et n°6 à +
- 424 P1 : **pode ler**
- 425 Délégué du groupe 3 : tu + **tues** + une profession **interessante** +
- 426 P1: **traduz em português**
- 427 Delegué du groupe3 : **tu tens uma profisao interessante** +
- 428 P1: **não + tu es + tu es uma profisão interesante** + hein + **uma profisão**
- 429 **+ até esseverbo ali + mesma coisa + até em potuguês o problema**
- 430 **é so a pronuncia+ tu es umaprofissão interessante + deve**
- 431 **escrever tu tens + o grupo pode ajudar primeiro +**
- 432 P1: **ele de novo +**

- 433 Délégué: **sim** + **vou meter** “h “+
 434 P1: hein + **o que vocês vai escrever é o h** +
 435 Délégué: **sim** + (discussion dans la salle) + (finalement l'étudiant avait raison +
 436 comme le professeur était assis il n'a pas vu la réponse écrite au
 437 tableau mais seulement entendu la prononciation qui n'était pas
 438 bonne)
 439 P1 : (corrige la prononciation) tu as +
 440 Délégué du groupe 3 : tu as +
 441 P1 : tu peux lire les deux +
 442 Délégué du groupe 3 : **tu as une**
 443 P1 : (corrige) une
 444 Déléguée : (répète) une profession **interessante** +
 445 P1 : intéressante +et la deuxième phrase +
 446 Délégué : elle + tu
 447 P1 : elle a
 448 Délégué : elle a
 449 P1 : deux billets
 450 Délégué : deux billets de train
 451 P1 : pour aller
 452 Délégué : pour aller en (sic) Milan
 453 P1 : à Milan
 454 Délégué : à Milan
 455 P1: c'est très bon + hein + **estão entender agora** +
 456 La salle : **sim**
 457 Délégué du groupe 6 : (complète n°7 suis + n°8 ai) +
 458 P1 : ok +
 459 Délégué du groupe 6 : je suis allemande +

- 460 P1 : oui
- 461 Délégué du 6 groupes : j'ai +
- 462 P1 : (corrige) j'ai
- 463 Délégué du groupe 6 : j'ai ++euh (hésitation)
- 464 P1: des billets
- 465 Délégué du groupe 6 : des billets de 500 **francos**
- 466 P1 : (sourit et corrige) + 500 francs
- 467 Délégué du groupe 6 : 500 francs
- 468 P1: **ainda não vimos os numeros** +
- 469 Délégué du groupe 6: **ainda** +
- 470 P1: **ok + vocês ainda não passaram**
- 471 Délégué: **já**
- 472 P1: (s'adressant au délégué du groupe5: **tem que ter calma está em**
- 473 **frente da câmara**)
- 474 La salle: (rire) +
- 475 Délégué du groupe 5: (complète + n°9 sommes et n°10 sont) +
- 476 P1 : bon on y va + **decha levantar para ver bem** + tu peux lire + nous +
- 477 Délégué du groupe 5 : nous sommes à Paris pour la conférence +
- 478 P1 : oui
- 479 Délégué du groupe 5 : ils sont des amis à Rome + **eles são amigos em Roma + ou**
- 480 **mais + esta a ver o que é + sao amigos em Roma + não + o grupo**
- 481 **pode pensar+ vocês dedevem corrigir antes de um outro grupo**
- 482 **vir para corrigir + eles + são amigosem Roma+ qual é o que não**
- 483 **vai+ o que que vai não bem ali + + eles são amigos emRoma +**
- 484 **porque não optamos para o verbo "ter" + pode optar para o +**
- 485 Et .du groupe 5: (silence)
- 486 P1: **pode ajudar + não pode dechar a vossa colega sozinha +**

- 487 La salle : **sim** +
- 488 P1: **levanta+ vai là** + encontrarem a resposta + “s” **não vou mandar**
- 489 **uma pessoa de umoutro grupo + tem que ter certeza**
- 490 Et. du groupe 5 : (sourit +efface la mauvaise réponse et va chercher un autre
- 491 feutre écrit + ont)+
- 492 P1 : **ok + eles tenham amigos em Roma + é eles são amigos em Roma**
- 493 **+ ok+ para hoje é tudo** + pour aujourd’hui c’est fini + on continue à +
- 494 la semaine prochaine + le lundi prochain + ça va +
- 495 La salle: **oui** + professeur +
- 496 P1 : faites un effort de parler en français en classe + à la l’institut et
- 497 pourquoi pas au quartier avec les francophones + écrire les
- 498 dialogues vus +++

ANNEXE : 10 Fiche signalétique et transcriptions : Séance 1**Titre du corpus** : FLUAN, 2014 [P₂s₁]**Leçon : Orthographe : écriture des nombres avec ou sans le trait d'union****Transcripteur(S)** : Anselmo ILUNGA.**Contenu**

Résumé : Il s'agit d'une leçon d'orthographe sur l'écriture des nombres avec ou sans trait d'union à laquelle le professeur fait intervenir différents étudiants au tableau à partir de leur propre exemple. Cela permet aussi une discussion dans en salle sur les différentes réponses qu'il faut justifier.

Type discursif : descriptif et informatif. Le professeur fait un rappel sur la notion des adjectifs numéraux ordinaux avant de passer à la leçon du jour.

Enregistrement**Date** : Le 16 /09/2015.**Lieu d'énonciation** : FLUAN**Statut du français** : Option**Durée d'enregistrement** : 45 minutes.**Transcription****Modalités de transcription** : DELIC**Localisation de l'extrait** : 8H40 **début** **Fin** : 9H30.

Observations complémentaires : recours fréquent au portugais pour expliquer certaines notions et beaucoup d'hésitations. Le portugais est mis en gras dans le corpus.

Locuteurs

Code Professeur	P2
Code étudiant	Et1
	Et2
	Et3
	Et4
	Et5
	jusqu' à Et26

Le professeur est une femme et elle a 1 année d'ancienneté.

- 1 P2 : elle met d'abord la date au tableau sans rien dire +
 2 elle s'assied et introduit en portugais **o que vimos a vez passada**
- 3 Certains : cardinale (sic) + et d'autres + cardinaux*** (sic)
- 4 P2 : *** cardinal et ordinal
- 5 P2 : (le professeur met la date au tableau sans rien dire + elle poursuit en mettant titre
 6 de la leçon + les adjectifs numéraux cardinales (sic) et ordinaux
- 7 P2 : qu'est-ce que nous avons vu + c'est la révision +
- 8 Et1 : oui ++
- 9 P2: nous avons vu la fois passée les adjectifs numéraux + **nos já vimos a vez**
 10 **passada... não vamos avançar muito** +hum +
- 11 Tous : hum +
- 12 P2 : nous avons dit que les adjectifs numéraux cardinaux + c'est quoi +(sic) c'est +
 13 (elle change la question) + d'abord d'où viennent les adjectifs numéraux
 14 cardinaux + (sic) + dans quel chapitre + les adjectifs numéraux cardinaux
 15 viennent de quelle classe +
- 16 Et2 : dans la classe des mots +
- 17 P2 : il ya combien des classes des mots +
- 18 Et3 : réponds dans la masse + les adjectifs cardinaux.
- 19 P2 : non + il ya combien des classes des mots + il y a en combien des
 20 classes des noms +
- 21 Et3 : ***
- 22 P2 : non + ça c'est la division « diviser en deux parties » divisée en
 23 combien de mots +
- 24 Certains : cardinal et d'autre ordinal +
- 25 P2 : exclamation + ooooo + oooooo + (prolongé) + les adjectifs numéraux
 26 cardinaux ++ il y a combien des classes des mots + vérifier dans vos

27 notes + (les étudiants s'exécutent, elle se lève et va devant un
 28 étudiant pour montrer la page où se trouve la réponse) + c'est ça
 29 non + les classes des mots et les catégories + il ya combien des
 30 classes des mots +
 31 Et5: il y a deux classes des mots +
 32 P2 : non + ça + c'est la division+
 33 Et6 : dix classes+
 34 P2 : tu as 1 point + tu as 1 point + (en pointant l'étudiant du doigt) +
 35 nous avons dix classes des mots + diviser en deux parties + les
 36 classes des variables et la classe des invariables + ce n'est ça +
 37 maintenant dans la classe de variables il y a combien des variables
 38 non divisées en deux parties + dans la classe des variables
 39 lesquelles + (sic) alors c'est lequel +
 40 Et7 : adjectif
 41 P2 : adjectif
 42 Et7 : adverbe
 43 P2 : adverbe
 44 Et7 : pronom
 45 P2 : pronom
 46 Et 8: article
 47 P2 : article
 48 Et8 : les numéraux
 49 P2: et les numéraux + c'est ça + est-ce les numéraux c'est
 50 variables + n'est- ce pas +
 51 Tous : oui +
 52 P2 : et les invariables +
 53 Les uns : interjection

54 Les autres : préposition

55 P2 : préposition

56 Certains : conjonction

57 P2 : conjonction d'autres

58 Certains : adverbe

59 P2 : il y a en quatre (sic) maintenant + les adjectifs numéraux viennent de

60 la classe des variables + à l'exception qu'est-ce que j'ai dit + les

61 adjectifs numéraux cardinaux + nous avons commencé avec les

62 adjectifs numéraux cardinaux + elle répète les adjectifs numéraux

63 cardinaux tous sont invariables à l'exception de quoi + a

64 l'exception de quoi + de cent et vingt + cent et vingt qui est

65 invariable + (sic) les autres sont variables + comment ça s'appelle

66 les variables cent et vingt qui sont invariables + nous avons dit +

67 (elle met au tableau) + tous les adjectifs numéraux sont invariables

68 sauf + cent et vingt + comment est-ce cent et peuvent être invariables

69 (sic) *** ça va + on a déjà fait ça + dans quel cas ils sont variables +

70 + elle met un exercice de fixation au tableau

71 Et3 : ***

72 P2 : mets l'exercice au tableau

73 -vingt- deux -cent deux

74 -quatre-vingts -trois cents

75 -quatre- vingt un -cent vingt-cinq

76 -quatre deux -cent un

77 P2 : qui peut passer au tableau + un à un + (lis les exercices + elle

78 corrige l'exercice numéro 4 en ajoutant cent entre quatre et deux qui

79 donne + quatre cent deux) + (elle se dirige vers son sac à main pour

80 chercher le téléphone qui venait sûrement de sonner et se dirige vers

81 la porte) + (un petit temps mort + elle revient et continue) le
82 problème qui est posé est celui de vingt et cent + regardez l'exercice
83 1 + vingt-deux + vingt doit être accordé + c'est le problème
84 d'accord + un + deux + trois + quatre + cinq + six sept + huit +
85 neuf + dix + il n'y a pas de problème + onze + douze + treize +
86 quatorze + quinze + les traits-union + commencent +
87 Et9 : seize +
88 P2 : seize aussi dans le composé seulement + seize non + mais dix-sept
89 on commence le trait d'union + dix-huit on met le trait d'union +
90 dix-neuf on met le trait d'union + mais pas vingt + vingt + le trait
91 d'union ça se met entre vingt et un + vingt-deux cela commence
92 avec un trait d'union + vingt-deux on commence à mettre le trait
93 d'union + vingt-trois + vingt-quatre + on met le trait d'union + trente
94 et un + trente-deux + traits d'union + quarante et un + cinquante et
95 un + soixante et un + septante et un + dans d'autres formes qu'est-
96 ce qu'on peut dire de septante et un + qu'est-ce qu'on peut dire +
97 Certains : septante onze (sic)
98 P2 : non + soixante-onze + quatre-vingts + quatre-vingt-et-un + c'est
99 comment + exception on va me dire quatre-vingt-et-un +
100 Et6 : quatre-vingt-onze
101 P2 : non + non + non + qu'est-ce que je dis + à partir de vingt + nous
102 avons dit vingt et un + trente et un + quarante et un cinquante et un
103 + soixante et un + septante et un + quatre-vingts et un ou quatre
104 vingts avec trait d'union +
105 Certains : quatre-vingt-un
106 P2 : non + on a dit l'exception + quatre vingts ça n'amène (sic) pas « et »
107 + quatre vingts + qu'est-ce qu'on peut mettre + quatre vingts avec trait

- 108 d'union +
- 109 Et4: quatre-vingts
- 110 Et1 : quatre-vingt-dix
- 111 P2 : quatre-vingt-dix + (en feuilletant ses notes)
- 112 Et7 : soixante-dix ou septante
- 113 P2 : soixante dix ou septante + maintenant si c'est quatre-vingts +j'ai dit
- 114 on commence par soixante + septante + pour septante on a septante ou
- 115 soixante-dix + hein quatre + quatre vingts +
- 116 Et4 : ***
- 117 P2 : **não tem problema** *** + nonante + nonante +c'est
- 118 quatre-vingt-dix + maintenant quand on écrit comme ça + quatre vingt
- 119 six + quatre-vingts + quatre-vingt-et-un terminent le nombre ou pas +
- 120 qu'est-ce qu'on a dit pour vingt et cent + quand il termine le
- 121 nombre il prend « s » + ou bien quand il est multiplié + n'est pas +
- 122 Tous : oui +
- 123 P2 : **quando inicia e quando termina o número** + ce n'est pas ça +
- 124 Tous : oui +
- 125 P2 : (corrige quelque chose au tableau) + quatre-vingt-deux + (et choisi une
- 126 étudiante pour passer au tableau pour corriger) + corrige + corrige
- 127 (elle rappelle la règle) + est-ce vingt et cent prennent « s » ou ça va
- 128 bien trait d'union
- 129 Et10 : demande ici
- 130 P2 : **corrija só ai** + non + non + non + **mete só aqui anota**
- 131 Et11 : (l'étudiant se déplace pour revenir avec un autre feutre + corrige en
- 132 mettant un trait d'union entre quatre et vingt et un autres entre vingt
- 133 et deux)
- 134 P2 : demande à l'étudiante de lire

- 135 Et11 : **quatro**
- 136 P2 : (la professeure réagit) non + quatre
- 137 Et11 : (reprend) quatre-vingt-dix (dix au lieu de deux)
- 138 Tous : non +
- 139 P2 : qui peut lire +
- 140 Et 12: quatre- vingt- deux
- 141 P2 : (reprend) quatre-vingt-deux + maintenant si *** c'est correct +
- 142 Les uns : oui
- 143 Les autres : non
- 144 P2 : ok tu peux corriger (choisit celui qui a dit que c'est faux)
- 145 Et12 : (passe au tableau) écris la lettre « x » pour mieux écrire parce que
- 146 cela n'était pas tellement lisible mais c'était correct)
- 147 La classe : é « x » **chis**
- 148 Et12: **pensei que fosse « s »**
- 149 La classe: **é chis "x" en**
- 150 P2: **está bom**
- 151 Et12: (ajoute un "s" à la fin de vingts (sic)
- 152 Tous : (réagissent) + non +
- 153 P2 : (intervient) + **decha ele**
- 154 Et6: **é atrapalhado** (confusionniste)
- 155 P2 : qui encore + qui est d'accord avec ça + qui est d'accord avec se "s"
- 156 **quem está de acordo com essa « s » ninguém + ninguémestá**
- 157 **de acordo com isso + ninguém + não**
- 158 Et13: **esse "s"tem que sair dai**
- 159 P2: **tem que sair dai + normalmente ele po não de lever**
- 160 **o"s"+ ele efface le "s"+ **porquê + me diga +****
- 161 pourquoi là-bas on ne peut pas mettre "s" + pourquoi +

- 162 Et14 : c'est parce qu'il ya un autre nombre ***
- 163 P2 : parce qu'il ya un numéraux (sic) derrière un autre nombre «vingt » qui
 164 n'a pas terminé le nombre + nous avons le problème de vingt et cent
 165 **não tem problema de acordo** +c'est le même problème + c'est ça
 166 un + deux + trois + parce qu'il ya « deux » derrières « vingt » + moi
 167 je n'ai pas mis de trait d'union après *** qui encore + quatre-
 168 vingts + qui a écrit + qui écrit quatre vingt-deux + tu n'as pas lu +
 169 tu as lu + lis
- 170 Et11: deux +
- 171 P2 : hein +
- 172 Et11 : quatre vingt deux
- 173 P2 : et l'autre qui a corrigé +
- 174 Et12 : quatre-vingt-deux
- 175 P2 : là bas + quatre vingt ++ (silence) quatre vingts + qui est d'accord et
 176 qui n'est pas d'accord soulever les doigts + **levanta o dedo** + **quem**
 177 **está de acordo e que não esta de acordo o's"** neste lugar
- 178 Et15: (silence)
- 179 P2 : **me diga**
- 180 Et16: réagit (***)
- 181 P2: **decha ele** +(réagit le professeur) + **quem não esta de acordo**
 182 **levanta**
- 183 Et16: **professora+ não estou de acordo porque** ***
- 184 P2: por que+ pourquoi + por que + **tem que justificar+ por que**
- 185 Et16: +++ (silence)
- 186 P2: **pode falar em português**
- 187 Et15: **em francês ou em potuguês** (inquiet)
- 188 P2: **não + pode ser em português**

- 189 Et16: **professora +**
- 190 P2: *** **eu quero ouvir por que**
- 191 Et16: **o quê**
- 192 P2 : il faut bien entendre quand on dit multiplier + quatre +
- 193 vingt + **quatro e +**
- 194 Et7 : **quatro vezes vinte**
- 195 P2 : ok + **quatro vezes vinte + quatro e vinte +** quatre +
- 196 **quatro vezes vinte**
- 197 Et16: et “singulier”
- 198 P2 : *** quatre fois vingt (fâché) vingt-quatre fois
- 199 Et9 : **vezes**
- 200 P2 : ça devient combien + c’est multiplier + pourquoi il prend il peut
- 201 prendre « s » premièrement lorsqu’il est au masculin singulier +
- 202 **segundo** il va terminer le + le nombre + **jã não mais número a**
- 203 **traz dele + um + dois + três + não tem + só tem um número**
- 204 **que deve levar** « s » + ok + c’est la multiplication
- 205 Certains: oui +
- 206 P2: tu as 1 point plus le 0,5 de la fois passée + +
- 207 Et14 : merci
- 208 P12 : je vais te donner encore 1 point
- 209 Et14 : merci madame
- 210 P2 : qui encore + **quem** + + (silence) le problème qui est là est que nous
- 211 devons *** ça peu prendre « e » ou ça peut prendre un trait d’union +
- 212 on a dit à partir de vingt et un + trente et un + quarante et un +
- 213 cinquante et un soixante et un + c’est facile + tous ce qui ####il faut
- 214 toujours justifier pourquoi +
- 215 Et16 : (passe au tableau et écris) quatre-vingt et un

- 216 P2 : (lit) Christian + quatre-vingt-et-un + **quem está. de acordo** +
 217 (discussion en salle) **não** + **só levantar o deido e explicar**
 218 **o por que + ele depois vai explicar por que*** quem de está**
 219 **acordo**
- 220 Et17: **vou explicar em portugues**
- 221 P2: **nãooo + fala em francês**
- 222 Et5: moi madame
- 223 P2: ça ne va pas vous ne savez même pas parler la langue + parler même
 224 avec les fautes en français ça ne dérange pas+
- 225 Et17: **posso até começar na língua francesa mais ***//**
- 226 P2: **pode começar *****
- 227 Et17: pourquoi
- 228 P2: hein hein +
- 229 Et17 : parce que +
- 230 P2: parce que
- 231 Et17 : eee + eee + **em princípio**+ rire (salle) + **em princípio**
 232 **antes de começar** (rire, salle) + **pode falar em português + se não**
 233 **não o vou conseguir**
- 234 P2: qui peut expliquer//
- 235 Et17: professeur +
- 236 P2 : laisse + elle choisit une autre personne + pourquoi il a mis cela au
 237 singulier + d'abord c'est bien +
- 238 Et18 : je pense que parce ce n'est pas bien (sic)//
- 239 P2 : pourquoi//
- 240 Et18 : parce que quand nous avons le numéro vingt plus un numéro + nous
 241 +nous avons + nous avons metté (sic) **jáce** que
- 242 P2 : nous allons mettre //

- 243 Et18 : (répète) nous allons mettre le numéro **jáce** que (sic) le numéro **vinte**
 244 et les autres numéros + avec le trace d'union (sic)
- 245 P2 : donc dans le numéro cardinal à partir de vingt + vingt et un + trente
 246 et un + quarante et un + cinquante et un + soixante et un + septante
 247 et un + à l'exception de quatre-vingt-un +
- 248 Et18 : (passe au tableau pour corriger son erreur)
- 249 P2 : (continue à parler) on ne peut pas mettre « et » + on met un trait
 250 d'union quatre-vingt-un **leva traço d'união** (sic) à l'exception **nesse**
 251 **lugar de** « é » « é » « é » + et un + et un + + **tirando** quatre-vingts+
 252 quatre-vingts + quatre -vingts avec trait d'union + **a partir de hoje** +
 253 mettez + **coloquamos na mente** + quatre -vingts et non quatre vingt
 254 puisqu' à l'épreuve je vais mettre ça + quatre-vingt-un + corrigés +
 255 **traço de uniãonão é**« é » à l'exception de quatre-vingts un + **com**
 256 **exceção** de quatre vingt-un + c'est ça + + mettez + mettez dans vos
 257 têtes //maintenant quatre cent deux // qui va passer au tableau + +
 258 hum ++ (elle modifie l'exercice qui se trouve au tableau) +
 259 **problema** ***nous avons le problème de cent +maintenant lorsqu'on
 260 dit quatre et cent + c'est multiplié ou pas +
- 261 Et7 : c'est multiplié +
- 262 P2 : (répète) c'est multiplié + + ça + ça pourrait aussi prendre « s » parce
 263 que c'est multiplié + mais nous avons encore d'autres problèmes +
- 264 Et2 : oui +
- 265 P2 : il y a autre + il ya un autre numéraux derrière cent ou pas + + **não**
 266 **seguir tem número** ou pas + + hein +
- 267 Et2. **tem**
- 268 P2: **tem** + maintenant qu'est ce qu'il fait ici + cent doit-être + eh + eh +
 269 accordé + non à cause d'autres numéraux qui est (sic) derrière lui +

270 n'est-ce pas que le deux + quatre cent deux + quatre cent deux
 271 (répond un étudiant) + on peu accordé si ce deux n'exister pas (elle
 272 efface deux avec les mains pour valider son exemple) + **se não havia**
 273 deux + cela allez prendre « s » + mais comme il y a deux + il ne peut
 274 pas y avoir « s » + mais ici qu'est-ce qu'on va mettre + on va mettre
 275 un trait d'union ou pas + ça peut être comme ça +
 276 La salle : hésitation + non
 277 P2: humm + *** non parce que le trait d'union c'est en dessous de dizaine
 278 et + de + dans la dizaine il y a le trait d'union et le + ça n'amène rien
 279 (sic) faites attention + quatre cent deux + pas de « s »+ faites
 280 attention + faites attention + allons dans le cent + qui + peut venir ici
 281 + cent deux + elle ajoute encore quelques exercices pratiques +
 282 Et19 : (passe devant et commence à écrire)
 283 P2 : lisez d'abord + d'abord il faut lire +
 284 Et19 : **cento**
 285 La salle : (corrige) cent + cents deux
 286 Et19 : (reprend) cent deux +
 287 P2 : ok cent deux + elle intervient (cent deux) ou est-ce que tu vois + cent
 288 où est cent +
 289 Et19 : (**para corrigir**) +
 290 P2 : **corrijam** +
 291 Et19 : (s'exécute) + cent deux +
 292 P2 : la classe observée + c'est comme ça + + c'est bien écrit +
 293 Tous : non +
 294 P2 : il faut travailler + pourquoi + parce que nous avons de ***il faut
 295 vraiment travailler + comment je vais mettre les points ici + il faut
 296 changer votre point + ***laisse deux cents + cent deux **apagalà em**

- 297 **cima** + cent deux + cent avec « s » + ça va +
- 298 Tous : non + (murmures entre étudiants)
- 299 P2 : ***ça va +
- 300 Et7 : moi je pense que ça ne va pas.
- 301 P2 : qui encore mettez les doigts + **quem está de acordo** +
- 302 qui est d'accord avec ça met le les doigts + (silence) + vous êtes
- 303 d'accord +
- 304 Tous : non
- 305 P2: **então é como meter là** + qui n'est pas d'accord +
- 306 Et20 : **não estamos de acordo** +
- 307 P2: **todos vocês estão de acordo com ele** +
- 308 Les uns : oui +
- 309 Les autres :non
- 310 P2 : qui est d'accord avec ça +
- 311 Et21 : ***
- 312 P2: **quem está de acordo + ninguém** +
- 313 Et7: **ninguém** +
- 314 P2: **então** + il faut corriger + il faut qu'on corrige + qui
- 315 peut corriger cent deux //(hésitation des étudiants)
- 316 Et22 : (un étudiant passe et enlève le « s ») cent deux sans « s »
- 317 P2 : cent deux + cent deux + pourquoi sans « s »+ pourquoi sans « s »
- 318 Et22 : porque depois de **cem não tem outro número**
- 319 P2 : (interprète en français) parce qu'après cent il n' ya pas d'autre
- 320 nombre
- 321 Et22 : professeur +
- 322 P2 : après cent il n'ya pas d'autres +
- 323 Tous : nombres +

- 324 P2 : qui est deux + c'est
- 325 suivi d'un autre nombre + qui est deux (dé) sic + c'est comme ça + il
- 326 n'ya pas aussi le problème trait d'union comme ça + (elle met le
- 327 trait d'union)
- 328 Tous : non +
- 329 P2 : numéro 6 + numéro 6 + trois cent +trois cents (elle insiste) // a
- 330 **mesma pessoa não** (parlant de la même personne) +
- 331 (elle frappe les mains pour réveiller la salle) + (elle choisit quelqu'un)
- 332 ici monsieur + (une petite discussion de compréhension)
- 333 Et23 : (corrige en prenant son temps) trois cents + (cent avec « s »)
- 334 P2 : (lit) trois cent + trois cents + observez + ça va + ça va +
- 335 Les uns : oui +
- 336 Les autres : non +
- 337 P2 : cent avec « s »
- 338 Et24 : je pense que
- 339 P2 : cent avec « s » + pourquoi
- 340 Et23 : euh +
- 341 P2 : parce que + parce que + la règle c'est quoi +++ qu'est-ce qu'on a dit +
- 342 ++ *** de même cent fois + multiplier + et **segundo** il faut que ça
- 343 termine le
- 344 Tous : le nombre //
- 345 P2: **cem tem que ser multiplicado** + **segundotem que** terminar
- 346 **o número + temque estar no fim + não pode** ser + um outro
- 347 **número atraz dele** + c'est ça + maintenant il faut observer +
- 348 si + si la règle est accomplie (sic) ou pas + regardez d'abord
- 349 lis (sic) + **leiam** +
- 350 Et23 : trois + trois cents

- 351 P2 : hein +
- 352 Et23 : trois cents
- 353 P2 : non mais trois cents (en corrigeant la prononciation de l'étudiant) +
- 354 Et23 : (répète) trois cent + trois cents +
- 355 P2 : vous n'avez pas écrit dans votre + eh + eh + (elle écrit la transcription
- 356 phonétique de trois cents) + trois cents + hum + (s'adressant à
- 357 l'étudiant)
- 358 Et23 : oui +
- 359 P2 : trois cents + est-ce qu'il est multiplié + trois cents est multiplié +
- 360 (s'adressant à l'étudiant devant) + est-ce que **está multiplicado**
- 361 + c'est multiplié + trois cents + oui
- 362 Et23 : oui +
- 363 P2 : il est multiplié + est-ce qu'il a terminé le nombre +
- 364 Tous : oui
- 365 P2 : c'est ça la règle + il n'ya que deux règles + est-ce qu'il a terminé le
- 366 nombre cent + nous avons le problème de cent et vingt + cents et vingt
- 367 seulement + trois il n'ya pas de problème ça s'écrit avec « s » + ça ne
- 368 change pas il reste comme ça jamais il sera accordé + **nunca vai se**
- 369 **acordar** (sic) + **esse ai** + trois + maintenant nous avons le problème
- 370 de « cent » + mais cent il a mis « s » puisque + puisqu'il a terminé
- 371 terminé + il a terminé quoi +
- 372 Tous : un nombre +
- 373 P2 : et puis il est multiplié + trois **vez** (sic) + trois fois cent + trois fois
- 374 cent + **olha** + **ponha na mente** + dans l'épreuve ça va arriver +
- 375 je dois prendre que cent et vingt + prendre cent et vingt + (va
- 376 t'asseoir) tu *** trois et **cem** + qui encore + cent vingt cinq
- 377 + cent vingt-cinq +++ cents vingt-cinq

- 378 Et24 : (passe devant) + (écris ici lui dit le professeur) + il écrit cent vingt
 379 cinc (sic)
- 380 P2 : hé + (elle corrige en modifiant) « c » en « q » + cent vingt-cinq
 381 regardez comment moi j'ai écrit + **repara a forma que eu escrevi** ++
 382 cent vingt cinq + qu'est-ce qui manque +
- 383 Et 11 : professeur + je pense qu'il manque le trait d'union +++
- 384 P2 : ok+ il faut qu'il termine d'abord + j'ai bien dit+ les accords il n' ya
 385 que + vingt et + vingt et un
- 386 Tous : et cent +
- 387 P2 : et cent +
- 388 Et24 : **cento e vinte cinco** (il veut mettre un « s' » au cinq)
- 389 P2 : (réagit) **o cinco não o tem problema nenhum+ nunca vai ser**
 390 **acordada** + jamais + il n'y a que vingt + "s" + ***vingt et cent +
 391 si tu veux mettre les accords il faut allez au vingt et cent ++ qu'est-ce
 392 qui manque là bas + lisez d'abord + lisez +
- 393 Et24 : **aqui** + vingt + « s »
- 394 P2 : pourquoi on va mettre « s » là bas +il ya des règles qu'il faut saisir
 395 (sic) pour mettre « s »+ vingt et cent + deux règles seulement + sera
 396 que (mélange portugais français) si toi tu mets « s » à cent + si tu mets
 397 « s » dans (sic) cent + cent est multiplié + + cent est **último número**
 398 + **não porque háum númeroatraz dele** ++ **estás a ver** (elle
 399 continue) + il n'y a pas de problème là-bas + il n' ya qu'une chose qui
 400 manque ici + une chose + pas les accords + il manque qu'une chose +
 401 qu'est-ce qui manque + qu'est-ce qui manque ici + hein + qu'est-ce
 402 qui manque + cent vingt-cinq + vingt-cinq + vingt-cinq + c'est là où il
 403 ya le problème +++ personne +
- 404 Et25 : trait **d'união**

405 P2 : trait d'union + très bien + tu as 0,5 point +

406 Et25 : (passe devant et ajoute le trait d'union entre vingt et cinq) + vingt-

407 cinq

408 P2 : en portugais le trait d'union s'appelle **traço de união** (sic) (elle aurait

409 pu dire **união d' teixeiraou hifen**) + (bruits dans la salle)

410 Et26 : (passe pour un autre exercice) cent et un +

411 P2 : tu n'as pas lu + **não leia + tem que ler** + lisez d'abord +

412 Tous: **pai grande** +

413 Et26: cent et un +

414 P2: la salle est-ce que c'est cent et un +++ **dizemos que** "et" avec le trait

415 d'union il n'ya que dans les dizaines + unité + il n' ya que dans le

416 vingt à partir de + eh + + dix-sept + dix-huit traits d'union + dix-neuf

417 trait d'union + est-ce que c'est multiplié + dix-huit + vingt **sozinho** +

418 à partir de vingt + vingt et un + vingt deux + **vamos** à trente + trente

419 et un + trente-deux + **traço + vamos no quarenta** + quarante et un +

420 quarante- deux + **um traço** + cinquante + cinquante et un + cinquante

421 deux +**traço** + soixante + soixante et un + soixante-deux+**traço** +

422 septante + septante et un + septante –deux +**traço** + quatre-vingts + a

423 l'exception de quatre-vingt-et-un + **que não leva o traço** + trait

424 d'union + ce n'est pas ce que j'ai dit + maintenant lorsqu'on arrive à

425 cent + cent un pas de trait et de « et »+ « cent un » + cent deux + cents

426 trois cent cinq + **prestam atencao** + cent cinq + cents six + cent sept

427 cents huit + cent neuf + cent dix + cent onze + cent douze+ cent

428 treize cent quatorze + cent quinze + cent seize + cent dix-sept + **ai**

429 **começa o traço** + cent dix-huit + cent dix-neuf + cent vingt + cents

430 vingt et un + cent vingt-deux + c'est ainsi + il ya des exceptions +il y

431 a des lois qu'il faut suivre+ + dans le cent et un + Humm + **até cem**

432 **não ha « e » não ha traço + não ha nada** + il n'ya rien + (elle
433 efface le « et » entre cent +un) ce qui donne + cent un + dans dix
434 minutes+ il y a en qui ont eu leur point + j'ai oublié le cahier de
435 côtes²+ **não é aqui que fizemos exercício** + il y avait combien +
436 cinq ou six + ceux qui ont répondu trois fois + positifs + ils ont un
437 point + ceux qui ont répondu à deux + il n'ont rien

438

(²) Cahier de notes

ANNEXE : 11 Fiche signalétique et transcriptions : Les verbes en ER (séance n°2)

Titre du corpus : FLUAN, 2014 [P2s2]

Leçon : L'accord des quelques verbes en ER au temps présent de l'indicatif

Transcripteur(S) : Anselmo ILUNGA.

Contenu

Résumé : Il s'agit de deux leçons : la première porte sur la révision des adjectifs numériques ; les étudiants passent au tableau pour écrire quelques adjectifs retenus. Et la deuxième porte sur l'accord des quelques verbes en er.

Type discursif : descriptif et informatif. Le prof fait un rappel sur la notion des adjectifs numériques ordinaux...

Enregistrement

Date : Le 23 /09/2015.

Lieu d'énonciation : FLUAN.

Statut du français : Option

Durée d'enregistrement : 1 h02 minutes.

Transcription

Modalités de transcription : DELIC

Localisation de l'extrait : 8H32 début milieu Fin : 9H30.

Observation complémentaire : recours fréquent au portugais(en gras) pour expliquer certaines notions ou pour aider les étudiants qui ne comprennent pas.

Locuteurs

Code Professeur	P2
Code étudiant	Et1
	Et2
	Et3
	Et4
	Et5
	jusqu' à Et15

- 1 P2 : bonjour la classe
- 2 La classe : bonjour professeur +
- 3 P2 : (assise et pose la question) + qu'est-ce qu'on a vu la fois passée +
- 4 qu'est-ce qu'on a étudié +
- 5 Et1 : les adjectifs cardinaux +
- 6 P2 : les adjectifs cardinaux + et les numéraux ordi-+
- 7 Et1 : ordinaux
- 8 P2 : hein + qui peut me donner l'exemple ou peut me dire un numéraux
- 9 (sic) cardinaux un numéral cardinal +
- 10 Et2 : deux +
- 11 P2 : hum + hum + qui encore + un numéraux (sic) cardinal
- 12 Et3 : quatre
- 13 P2 : quatre + viens écrire deux (à l'Et2) et quatre à (l'Et3) + elle
- 14 demande la date (met cela au tableau) + Luanda + le 24 + (et pose la
- 15 question) + 2 +
- 16 LA salle : le 24
- 17 P2 : (modifie) + 24 /09/2015 + (elle écrit) + adjectifs numéraux + (après
- 18 elle se rend compte de l'erreur et corrige directement) les adjectifs
- 19 numéraux
- 20 Et2 : deux
- 21 P2 : (demande à l'Et2 d'écrire d'une manière visible)
- 22 Et2 : (s'exécute) deux
- 23 P2 : qu'est-ce que tu as dit (s'adressant à l'Et3) + tu as dit combien
- 24 Et3 : quatre
- 25 P2 : écris quatre

- 26 Et3 : quatre
- 27 P2 : qui encore + qui encore + combien
- 28 Et4 : cinq (elle écrit au tableau)
- 29 P2 : (répète) cinq + qui encore + qui encore (en bougeant le doigt vers la
- 30 direction de plusieurs étudiants + comme il n'y a pas de volontaire
- 31 elle choisit elle-même)
- 32 Et5 : (elle écrit) dix
- 33 P2 : ça va quand même +
- 34 La salle : oui
- 35 P2 : qui encore +
- 36 Et6 : (elle écrit onze)
- 37 P2 : (lit) onze + le composé + le composé + un ordinal cardinal composé
- 38 Et7 : (il écrit) treize +
- 39 P2 : (il écrit) six et treize + c'est composé
- 40 La salle : non +
- 41 P2 : hum + six et treize + c'est bien écrit mais c'est simple + mais ce n'est
- 42 pas composé + **não é composto** + qui peut m'écrire un numéral
- 43 composé + **não é composto** + **eu pedi composto** +
- 44 Et8 : (il écrit) dix huit (sans trait d'union) +
- 45 P2 : dix huit + lisez
- 46 Et8 : **composto**
- 47 P2 : lisez + **lé**
- 48 Et8 : han + dix Huit
- 49 P2 : dix huit + c'est bien écrit
- 50 Dans la salle : non + non + professeur + non + non

- 51 P2 : dix huit + n'est-ce pas + qu'est-ce qui manque +
- 52 Dans la salle : trait d'union
- 53 Et8 : ajoute le trait d'union qui manqué à dix-huit
- 54 P2 : c'est le trait d'union + celui qui viendra un **numéro** multiplié + ça
- 55 s'est composé
- 56 Et9 : (il écrit) dix-sept
- 57 P2 : lisez + lisez +
- 58 Et9 : (hésite)
- 59 P2 : (insiste) lisez + lé
- 60 Et9: dix- sept (avec hésitation)
- 61 P2 : dix-sept
- 62 Et9 : (répète) dix-sept
- 63 P2 : ça va + (combien s'adressant à l'étudiante)
- 64 Et10 : quatre-vingt-deux
- 65 P2 : quatre + vingt + +-quatre vingt + +-quatre vingt + multiplier par
- 66 +c'est quatre multiplier par vingt + multiplier par vingt + vient + vient
- 67 + quatre fois + quatre-vingt + après tu écris quatre vingt-deux + mettez
- 68 d'abord quatre vingts qui est multiplié ++
- 69 Et10 : (elle écrit) quatre-vingt-deux +
- 70 P2 : quatre vingts (elle enlève efface le deux) + c'est quatre-vingts +
- 71 d'abord multiplier + quatre vingts c'est multiplier d'abord ++ (elle
- 72 hésite) lisez d'abord +
- 73 Et10 : (elle lit ce qu'elle a écrit) quatre-vingts
- 74 P2 : c'est combien +
- 75 Et10 : (répète) quatre-vingts

- 76 P2 : c'est combien +
- 77 La salle : quatre-vingts
- 78 P2 : c'est combien +
- 79 Dans la salle : quatre-vingt-dix + (un peu de confusion)
- 80 P2 : c'est combien + c'est combien + c'est quatre vingt + mais pas
- 81 quatre vingt-dix ++ qu'est-ce qui manque là bas + ça na manque rien + c'est
- 82 comme ça que ça s'écrit +
- 83 La salle : non
- 84 P2 : mais pourquoi avoir écrit comme ça
- 85 Et10 : (rectifie e ajoutant un s) quatre-vingts
- 86 P2 : pourquoi as-tu mis s +
- 87 Et10 : parce que nombre + **um outro número não esta aqui**
- 88 La salle : (rire)
- 89 P2 : parle en français non +
- 90 Et10 : parce que +++
- 91 P2 : parce qu'il est multiplié + premièrement quatre-vingts est multiplié +
- 92 deuxièmement quand il termine quoi +
- 93 Et8 : (en sourdine) le nombre
- 94 P2 : quand il termine quoi ++ le nombre + il n'y a plus d'autres numéros
- 95 après vingt +comment il est multiplié + (elle écrit) + 4 X 20 + c'est ça
- 96 + c'est **quatre fez vingt vais dar quanto** +
- 97 Dans la salle : **oitenta...**
- 98 P2 : c'est ça le quatre-vingts + (en portugais) maintenant tu écris quatre-
- 99 vingt-deux + quatre -vingt-deux
- 100 Et10 : (écris quatre-vingt-deux au tableau)

- 101 P2 : ça manque rien là-bas + ça manque rien (sic) + c'est bien écrit +
- 102 La salle : (discussion)
- 103 P2 : **não faz isso** (ne faites pas ça) **voces falaram** hein + hein +hein **não**
- 104 **com certeza** + **é com certeza mesmo** + avec certitude il faut dire oui ou non +
- 105 quatre-vingt-deux est-ce ça manque quelque chose là bas + ++ avec la certitude +
- 106 **com certezamesmo** + **asta a faltar uma coisa**
- 107 La salle : non + ça ne manque rien (inquiète)
- 108 Les uns : oui
- 109 Les autres : non
- 110 P2 : ici il n'y a pas le problème de « s » ici parce qu'il n'y a pas un autre
- 111 nombre derrière +il n'a pas terminé le nombre si bien que 80 soit
- 112 multiplié mais avec deux à la fin cela ne s'accorde pas + ok +
- 113 La salle : oui
- 114 P2 : maintenant nous avons encore un autre numéro multiplié est 100 (cent)
- 115 + qui peut venir écrire un numéro cardinaux (sic) à partir de 100 +
- 116 Et11 : passe devant
- 117 P2 : 100 + pour que ce soit multiplié +
- 118 Et11 : (écris) centième
- 119 P2 : nooonnn : toi tu écris ordinaux cardinaux + **indica a chegada** +
- 120 **primeira chegar** + **segundo** ...+ ça ce n'est pas les cardinaux
- 121 Et12 : passe et écris 101 **cento e um**
- 122 P2 : **você também** + moi je ne vais rien dire+ vous allez dire si ça va ou ça
- 123 ne va pas + d'abord j'ai demandé 100 (cent) multiplié + cent et un +
- 124 c'est multiplié
- 125 La salle : non +

- 126 P2 : d'abord lorsqu'on écrit 100 ça entre (sic) « et » + cent et un + c'est
 127 comme ça + le « e » là c'est dans les dizaines + n'est-ce pas est unité
 128 + cent un ++ pas de « e »+ cent deux + cent trois + cent quatre + cent
 129 cinq + cent six + cent sept+ **não entre traço+ nada** +cent huit+ cent
 130 neuf + cent dix +cent onze + cent douze + cent treize + cent
 131 quatorze+cent quinze + cent dix-sept + **ali que entra traço + não +**
 132 **devem confundir** ++ dix-sept +**traço** + dix-huit +**traço** + dix-neuf
 133 +**traço**+ vingt + vingt et un + **ali começa o um** + n'est-ce pas +
 134 Et12 : écris cent dix-huit
 135 P2 : **aqui que vai entrar o traço** + cent dix – huit + qu'est-ce que j'ai
 136 demandé + qu'est-ce que j'ai demandé ++ cent **composto + não é**
 137 La salle : **sim** +
 138 P2 : corrige cent en enlevant le « e » + dit que cent ne s'écrit pas ni avec le
 139 trait d'union + c'est comme ça + jusqu'à cent seize + quand on
 140 commence avec cent dix-sept + le trait d'union commence à entrer +
 141 mais j'ai demandé cent **composto** + c'est- à- dire : trois cent + elle
 142 écrit **trois cent** + qui peut venir corriger + trois cents +(elle écrit en
 143 nombre 100X 3) + + n'est pas+ **cem vezez trêz** + égal à combien +
 144 La salle : **trezentos**
 145 P2 : **é isso trezentos**
 146 Et13: **falta 's'**
 147 P2: **não + eu sei por que + eu que estou a vos perguntar +**
 148 Et13: **deve escrever com 's'**
 149 P2: **pouso escrever com traço** + trois cent **vezez 3** + égal trois cent+
 150 trois cents prend 's' ou pas + ça prend 's'

- 151 La salle : oui
- 152 P2 : pourquoi +
- 153 Et14 : il termine le nombre et il est multiplié +
- 154 P2 : ça va + je crois (sic) on passe + (elle efface le tableau avec les
- 155 mains) + **é so**
- 156 **uma forma de recapitulação** + n'est-ce pas
- 157 La salle : oui
- 158 P2 : dans les numéraux+ eh+ dans les numéraux ordinaux nous avons +
- 159 première + deuxième +troisième + quatrième + c'est comme on a écrit
- 160 ici les numéraux+ un +deux +trois +++ (elle ajoute à deuxième pour
- 161 faire ici un numéral ordinal +) maintenant nous allons voir + nous
- 162 sommes toujours dans notre + chapitre qui est les classes des mots +
- 163 nous allons faire un recul sur les verbes n'est-pas
- 164 La salle : oui
- 165 P2 : les feuilles que je vous ai données + où il y a le mode indicatif + sur le
- 166 verbe nous avons eu combien des mots + toujours à l'indicatif+ le
- 167 mode indicatif a combien de temps + + le mode indicatif a combien de temps + +
- 168 Salle : silence
- 169 P2 : combien de temps + **quantos tempo tem**+
- 170 Et14 : présent + passé composé + +
- 171 Les uns : quatre
- 172 Les autres : huit
- 173 P2 : **tem quantos + falam** + nous avons huit temps + le temps indicatif a
- 174 huit temps+ ce n'est que ça que nous avons vu + pas autres choses +
- 175 divisé en combien de parties +

- 176 Et16 : (timidement) divisé en deux parties
- 177 P2 : divisé en deux parties + le temps simple et le temps composé + ce
- 178 n'est pas ça + ce n'est pas ça qu'on a vu + qui peut me dire le temps
- 179 simple(sic) + (elle corrige elle-même) qui peut me donner un exemple
- 180 d'un temps simple + sur les huit temps que nous avons vu de l'indicatif
- 181 présent + quel est le temps simple + **esse tempo que não precisa do**
- 182 **auxiliair que não tem + que não esta acompanhadocom o verbo**
- 183 **auxiliaire + que não tem** verbe être ou verbe avoir + c'est temps
- 184 présent + l'imparfait + passé simple et le futur +
- 185 La salle : simple
- 186 P2 : les autres temps de ce côté (montrant la position gauche) nous avons +
- 187 passé composé + on a
- 188 Et16 : plus que parfait
- 189 P2 : on a passé +
- 190 La salle : passé antérieur
- 191 P2 : nous avons + on à + pour le temps composé il faut avoir l'auxiliaire
- 192 être + que **procuram auxiliar do outro + sozinho não pode +**
- 193 maintenant nous allons voir un texte + moi je vais lire et vous allez me
- 194 choisir les verbes que vous connaissez dans le texte + (elle ne lit pas,
- 195 mais écrit le texte au tableau) texte + mon ami s'appelle Bruno + il
- 196 habite à Tours + et il travaille à Paris + il est professeur d'espagnol + il
- 197 a trente-six ans (ans) + Vincent a vingt-quatre ans (24 ans) il adore le
- 198 ski + et aime beaucoup parler espagnol + il est étudiant en médecine à
- 199 Tours + Bruno n'aime pas le sport + il aime bien cuisiner + il adore le
- 200 cinéma et la musique classique + question + enlevez-moi (sic)

- 201 (elle corrige après « enlevez » et met « relevez » et lit deux fois le
 202 texte) + elle relit la première phrase + mon ami s'appelle Bruno + ça
 203 signifie quoi +
- 204 Les uns : **meu amigo chama-se Bruno**
- 205 Les autres: **meu nome é Bruno**
- 206 P2: elle répète + mon ami s'appelle Bruno
- 207 La salle : **meu amigo chama-se Bruno + meu amigo meu não nome + não +**
 208 si c'était moi-même je dirais + je m'appelle + elle répète mon ami s'
 209 appelle Bruno + **fica + meu amigo chama-se Bruno +**
- 210 P2: Bruno hein +
- 211 La salle: **sim**
- 212 P2: il habite à Tours et travaille à Paris +
- 213 Et17 : **ele**
- 214 Les uns : **ele +**
- 215 Les autres : il +
- 216 P2 : **uma pessoa + uma pessoa**
- 217 Et17 : **ele vive numa cidade que se chama Tours**
- 218 P2: **claro**
- 219 Et17: **e trabalha em Paris**
- 220 P2: il habite à Tours et travaille à Paris +
- 221 Et17 : **sim**
- 222 P2 : **ele vive em Tours e trabalha em Paris + perceberam né**
- 223 La salle: **sim é isso +**
- 224 P2: et il est professeur d'espagnol + qui professeur d'espagnol ici (sic) +
- 225 La salle : Bruno

- 226 Et18: ***
- 227 P2: **não** +
- 228 P2 : mon ami s'appelle Bruno + **meu amigo chama-se** +
- 229 La salle : Bruno
- 230 P2: **quem es não ta a falar aqui lhe não vimos** +
- 231 La salle: **sim**
- 232 P2: **eu + estou apresentado o meu amigo que se chama Bruno**
- 233 P2: **que trabalha em Tours + é ++ il habite à Tours et travaille à Paris + il**
- 234 est professeur + **eu que estou sempre a falar** + il est professeur + +
- 235 d'espagnol
- 236 La salle : **sim**
- 237 P2 : il a trente six ans + n'est-ce pas il a trente-six ans + **sempre aquela**
- 238 **pessoa está a falar do amigo dele** il a trente-six ans + **significa o**
- 239 **que** +
- 240 La salle : **ele tem trinta e seis anos**
- 241 P2: et Vincent a trente et quatre ans + Vincent ele que esta apresentar o
- 242 Bruno + Vincent a trente et quatre ans + nao é
- 243 La salle : **sim**
- 244 P2 : il adore le ski + **esse Vincent que estava apresentar Bruno + ele**
- 245 **Vincent** qui présenter Bruno + c'est lui qui vingt-quatre ans + n'est-ce
- 246 pas +
- 247 La salle : aucune réponse
- 248 P2 : il adore le ski + Vincent aime le ski +hein + **gosta demais** + le ski +
- 249 c'est le
- 250 Et18: play station

- 251 P2: hein +
- 252 La salle: non
- 253 P2: **jogo** + hein +(en montrant avec les mains+++)
- 254 Les uns : **de neve** + de la neige
- 255 Les autres : **mistura de gelo**
- 256 P2 : Vincent a vingt-quatre ans + il aime le ski + et il aime beaucoup parler
- 257 espagnol + qu'est-ce ça signifie +
- 258 Et20 : ***
- 259 P2 : non + non + non
- 260 Les uns : **ele ama** +
- 261 Les autres : **ele gosta muito falar espanhol**
- 262 P2 : **otal vincent + tem vingt e quatre ano** + ele ama mais ski
- 263 Et15: **skiar** (corrige le professeur)
- 264 P2: **ele ama muito + fala muito espanhol + não é**
- 265 Et10: **gosta** (corrige le professeur)
- 266 P2 : **gosta mais** + il aime beaucoup + **gosta mais + gosta mais**
- 267 Et10 : **sim** (rident des étudiants)
- 268 La salle : **falar espanhol**
- 269 P2 : il est étudiant en médecine à Tours
- 270 La salle : **ele é estudante na cidade de Tour** + qui se **chama-se** Tour
- 271 P2: Bruno n'aime pas le sport
- 272 La salle : **Bruno não gosta o desporto**
- 273 P2: il aime cuisiner +
- 274 La salle: **ele gosta demais cozinhar**
- 275 P2: **ele gosta muito** + + il adore le cinema

- 276 La salle: **ele gosta o cinema**
- 277 P2: et la musique classique
- 278 La salle: **música clássica** +
- 279 Et10: **entende a música clássica**
- 280 P2: maintenant dans la première phrase + mon ami s'appelle Bruno + qui
- 281 peut me trouver un verbe là-bas + relever un verbe là bas +
- 282 Et21 : appeler + (rectifie) + le verbe s'appeler
- 283 P2 : **tem o verbo** appeler ou s'appeler +
- 284 Les uns : appeler
- 285 Les autres : s'appeler
- 286 P2 : c'est quel verbe
- 287 Et10 : **chamar**
- 288 P2 : quel verbe + **estou a perguntar** +
- 289 Et12: **chama-se**
- 290 P2: **chama-se** + comment tu t'appelles + **então** + c'est verbe de quel
- 291 groupe +
- 292 Et3 : verbe du premier groupe
- 293 P2 : verbe du premier groupe + le verbe du premier groupe se termine +
- 294 c'est quel verbe + termina- + terminaison
- 295 La salle : en « er »
- 296 P2 : termine + en
- 297 La salle : « er »
- 298 P2 : c'est le verbe en
- 299 La salle : « er »
- 300 P2 : c'est verbe en“ er“ + c'est verbe s'appeller (sic) + er + verbe du

- 301 premier groupe (elle écrit cela au tableau) + et le verbe s'appeler c'est
- 302 conjugué à quel temps +
- 303 Et10 : présent
- 304 Et22 : présent
- 305 P2 : temps
- 306 La salle : présent
- 307 P2 : présent de l'indicatif + hum + quantième + hum
- 308 Et14 : quantième personne
- 309 Et3 : troisième
- 310 P2 : il s'appelle + troisième personne du singulier + mais qui peut me
- 311 mettre + le verbe s'appeler à l'imparfait + qui peut mettre + à
- 312 l'imparfait + vous avez déjà les terminaisons + l'imparfait les
- 313 terminaisons+ le passé simple + les terminaisons + ici c'est au présent
- 314 de l'indicatif + maintenant si je veux mettre cela à l'imparfait + que
- 315 vous me mettiez ça à l'imparfait ++ mais au troisième personne (sic)
- 316 du singulier ++ qu'est-ce qu'on mettre +
- 317 Et2 : quelle personne
- 318 P2 : c'est toujours + il + mon ami s'appelle + maintenant je fais ça à
- 319 l'imparfait + + les terminaisons de l'imparfait + vous en avez +
- 320 n'est-ce pas+
- 321 Et3 : à + i
- 322 P2 : à + i + +
- 323 La salle : « s »
- 324 P2 : à + i + s + les terminaisons on les met où + on enlève l'infinitif et on
- 325 met les terminaisons + n'est-ce pas

- 326 La salle : oui
- 327 Et2 : (passe au tableau écrit) + s'appellait (sic)
- 328 P2 : la salle observez si ça va + + ça va + oui ou non + vous avez déjà la
- 329 matière avec vous + nous avons déjà vu la terminaison + la
- 330 désinence vous en avez + moi je vous demande
- 331 Et5 : oui
- 332 P2 : maintenant vous allez dire + vous allez me dire ça va ou ça ne va pas+
- 333 La salle : ça va
- 334 P2 : ça va + mon ami s'appelait Bruno + c'est oui + c'est ça + c'est
- 335 l'imparfait + **eu tinha um amigo que já anda morto é chamava-se**
- 336 **Bruno** + c'est ça justement + mon ami s'appelait Bruno + maintenant
- 337 il n'est pas ici + maintenant deuxième phrase + il habite à Tours et
- 338 travaille à Paris + où est le verbe +
- 339 Les uns : travail
- 340 Les autres : habite
- 341 P2 : (choisit un étudiant) va souligner le verbe (s)
- 342 Et15 : passe devant et souligne les verbes + habite et travaille
- 343 P2 : habite aussi est verbe
- 344 Et15 : oui
- 345 P2 : habite est verbe et travaille est un verbe + c'est un verbe de quel groupe +
- 346 Et3 : premier groupe
- 347 P2 : verbe en + la terminaison est
- 348 La salle : e + r
- 349 P2 : e + r (elle écrit au tableau travailler) + habiter + il habite à Tours et il travaille à
- 350 Paris + c'est quel temps

- 351 La salle : temps présent
- 352 P2 : si c'était au temps passé composé + qui peut me mettre au passé
- 353 composé + il habite à Tours et travaille à Paris + passé composé +
- 354 vous ne travaillez pas + je vais maintenant choisir + (elle choisit l'Et1
- 355 + (lit encore) il habite à Tours et travaille à Paris
- 356 Et1 : (passe au tableau et écrit) + il a habité +
- 357 P2 : c'est correct
- 358 Et11 : non
- 359 P2 : qui dit non + il faut passer justifier + (demande à l'ét1 de lire)
- 360 Et1 : (lit timidement) + il a habité+
- 361 P2 : il a habité à Paris n'est-ce pas+
- 362 Et1 : il a habité à Paris+
- 363 P2 : ce n'est pas bien+
- 364 Les uns : non
- 365 Les autres : c'est juste
- 366 P2 : (s'adressant à ceux qui ont dit non) + vous pouvez passer peut-être
- 367 vous avez raison+
- 368 Et7 : (parmi ceux qui ont dit non+ l'étudiant passe devant et enlève
- 369 l'auxiliaire avoir)
- 370 P2 : tu n'aurais pas pu effacer + il fallait mettre ta réponse à côté + (elle
- 371 remet la première réponse) + et demande à l'Et7 de reprendre sa
- 372 réponse +
- 373 Et7 : (elle écrit) + il habité + ça va
- 374 P2 : (s'adressant à l'Et7 + mais toi d'abord de côté) + ça va (s'adressant à
- 375 la salle)

- 376 La salle : non
- 377 P2 : pourquoi non +
- 378 Et20 : **isso é um exagero da lingua francêsa** +
- 379 La salle: (éclat de rire)
- 380 P2: non + qu'est-ce que j'ai dit pour l'accord du passé composé + d'abord
- 381 les caractéristiques il y a + le mode indicatif + nous avons quatre
- 382 temps simples et quatre temps composés + le passé composé il est de
- 383 quel côté + simple ou composé +
- 384 La salle : composé
- 385 P2 : mais quand il est composé + qu'est-ce qui le ### + il faut qu'il soit un
- 386 auxiliaire + ce c'est que nous avons dit + il faut qu'il est un autre verbe
- 387 qui soit être ou avoir + deux verbes avec lesquels on peut travailler
- 388 dans le passé composé + être ou avoir + mais ici + tu n'as pas mis être
- 389 + il habité + passé composé + quel est l'auxiliaire ici + + si c'est
- 390 comme ça il fallait enlever l'accent et mettre il habite + comme tu as
- 391 mis l'accent il fallait mettre l'auxiliaire + c'est ça + il a habité + **ele+ já viveu** +
- 392 **ele vivia + ele já viveu + porque viveué** imparfait + **elejá+ viveu**
- 393 Et2 : **no** Tours +
- 394 P2 : **é tudo** + on ne peut pas mettre + il habité mais il a habité + attention
- 395 avec le passé composé +
- 396 Et7 : (elle corrige) il a habité
- 397 P2 : le passé composé +
- 398 Et1 : le verbe + travailler + au présent
- 399 P2 : travailler au passé composé + (assieds-toi s'adressant à l'Et1 et choisit
- 400 une autre personne)

- 401 Et8 : (passe au tableau est écrit) + il a travaillé (sic)
- 402 P2 : est-ce qu'elle a bien écrits travaillé + ça va + c'est bien écrit + qu'est-
- 403 ce qui à +travaillé
- 404 La salle : « i »
- 405 P2 : travaillé ça va
- 406 Et2 : non
- 407 P2 : regarde bien
- 408 Et8: corrige + travaillé
- 409 P2 : il a travaillé + passé composé + si on mettait cela à la 3^o personne du
- 410 pluriel qu'est-ce va dire + non deuxième personne du singulier +
- 411 qu'est-ce que l'on va dire + (elle répète) deuxième personne du
- 412 singulier + il a habité + il a travaillé +
- 413 La salle : tu + tu as travaillé + tu as travaillé à Tours +
- 414 P2 : comment on peut écrire cela
- 415 Et9 : tu as travaillé à Paris
- 416 P2 : non + tu as travaillé à Tours + deuxième personne du singulier + qui
- 417 peut écrire cela
- 418 Et10 : (passe et écris) + tu as travaillé
- 419 P2 : la salle observez ça va
- 420 Les uns : bien
- 421 Les autres : oui
- 422 P2 : bien + c'est bien
- 423 La salle : oui
- 424 P2 : (interroge encore) très bien
- 425 La salle : oui

- 426 P2 : (demande de conjuguer le verbe aimer et adorer à l'imparfait)
- 427 Et2 : (passe au tableau et écrit) + il adorait + il aimait+
- 428 P2 : très bien + maintenant qui peut mettre les mêmes verbes au futur
- 429 Et11 : (passe au tableau et écrit) + il adora + il aimera
- 430 P2 : il aimera
- 431 P2 : attention + avant de conjuguer un verbe il faut d'abord le mettre à
- 432 l'infinitif
- 433 *** les mêmes verbes au futur 2^o personne du singulier
- 434 Et6 : tu adoras +
- 435 P2 : laisse comme ça + moi j'ai écrit en phonétique + c'est à vous de dire si
- 436 cela est correct + si on pouvait mettre ça à la troisième personne du
- 437 pluriel + qu'est-ce qu'on va dire+
- 438 Et11 : (passe et écrit)+ ils ont travaillé
- 439 La salle : c'est très bien
- 440 P2 : bien écrits + tu as 1 point d'application (elle fait des éloges à l'Et12)
- 441 troisième phrase + il est professeur d'espagnol +
- 442 La salle : le verbe être au temps présent + troisième personne du singulier
- 443 P2 : maintenant si nous mettons Bruno et Vincent (**são dois pessoas**)
- 444 Et5 : ils sont + professeurs d'espagnol+
- 445 P2 : ils sont professeurs d'espagnol + il a trente-six (36 ans) où est le verbe
- 446 là-bas
- 447 Et5 : verbe avoir
- 448 P2 : quatrième personne
- 449 La salle : troisième personne du singulier
- 450 P2 : c'est le verbe avoir + et Vincent a quatre-vingt-quatre ans (84 ans) +

- 451 c'est quel verbe
- 452 La salle : verbe avoir
- 453 P2 : Vincent et Bruno ils +++ complétez la phrase
- 454 Et12 : (passe et complète) + ont
- 455 P2 : (encore 1 point) ils ont 60 ans
- 456 Et4 : (passe au tableau ajoute un « s » à adora)
- 457 P2 : c'est bien + quelle est la différence + **em fonétic** c'est la même
- 458 chose + il adora + tu adoras + c'est le son + cela s'écrit de la même
- 459 manière
- 460 Et9 : (réclame) ***
- 461 P2 : il est étudiant en médecine à Tours + où le verbe dans cette phrase
- 462 Et5 : parler
- 463 P2 : non + on peut conjuguer cela+ mais pas dans ce contexte + il doit rester
- 464 comme à l'infinitif+ quand un verbe vient après un autre il met à
- 465 l'infinitif (choisit un étudiant qui était distrait et le fait passer devant)
- 466 + où le verbe dans cette phrase + il est étudiant à Tours +
- 467 Et15 : (hésite)
- 468 P2 : **ele é estudante** (pour faciliter la compréhension de l'étudiant)
- 469 Et15 : (souligne étudiant)
- 470 La salle : (crie)
- 471 P2 : qu'est-ce que tu fais+
- 472 Et15 : ah + (se ressaisit) + pronom il + verbe est étudiant complément
- 473 P2 : tu étais distrait
- 474 Et15 : **estava pouco com**
- 475 P2 : ce verbe est conjugué à quel temps + c'est quel verbe

- 476 Et15 : verbe être
- 477 P2 : ah+ ah + conjugué à quel temps
- 478 Et15 : hésitation) au temps présent
- 479 P2 : au temps présent + quantième personne +
- 480 Et15 : terxième (sic) **terçeira**
- 481 P2 : 3^o personne du singulier + est-ce c'était difficile
- 482 Et15 : **eu sou britanico + nãoos francófonos**
- 483 P2: ah (de rire ainsi que toute la salle)
- 484 Et7 : très bien mon ami

[P₂S₂]

ANNEXE 12:FICHE SIGNALÉTIQUE : séance 1

Titre du corpus : FLUAN, 2014 [P₃s₁]

Leçon du jour : Expression orale : Analyse d'une fiche d'horaire de cours.

Transcripteurs : Anselmo ILUNGA

Contenu

Résumé : (avec mots clés). Il s'agit de l'interprétation d'un horaire de classe à l'école secondaire à partir d'un document authentique.

Type discursif : (Expression orale) Il s'agit de plusieurs interprétations de l'horaire par les étudiants sous l'œil vigilant du professeur.

Enregistrement

Date: 25/Juin/2014

Lieu d'énonciation: ISCED

Statut du français : Spécialité

Durée d'enregistrement : 1H20

Transcription

Localisation de l'extrait : 14H00

Fin 15H20

Observations supplémentaires : Le portugais est mis en gras dans le corpus.

Locuteurs

Code Professeur	P3
Code étudiant	Et1
	Et2
	Et3
	Et4
	Et5
	jusqu' à Et52

*Le professeur est un homme est une dizaine d'années d'ancienneté.

- 1 P3 : (interroge les étudiants sur l'interprétation de l'horaire)+
- 2 Et1 : c'est-à-dire que
- 3 P3 : alors + comment nous avons ++ alors euh + voyons euh + ++si vous pouvez
- 4 interpréter celui de la physique + maintenant voyons le + euh +Vous
- 5 ouvrez nous aider à écouter le ++ le professeur de physique + oui + allons-y
- 6 (il tousse) +
- 7 Et 2 : (l'étudiant hésite et après dit) + je suis enrhumé professeur +
- 8 P3 : une autre personne + (choisi une autre personne sans discuter) + madame
- 9 allez-y +
- 10 Et3 : le professeur de sciences physiques + le vendredi + il a seulement deux
- 11 heures + (bruit des étudiants) + suivez-moi (demande l'ét3 à ses amis) +
- 12 c'est vendredi monsieur +
- 13 P3 : non + non regarde bien +
- 14 Et3 : mercredi + le professeur de sciences physiques + le mercredi + il y à + il a
- 15 seulement trois temps + il a cours de 13h00 jusqu'à 16 heures + de 13h00
- 16 à 14h00 il a cours dans+ en 3°+ de 14h00 à 15h00 + il a cours en 4° + et de
- 17 15h00 à 16h00 + il a cours en 5° + mais de 16h00 à 18h00 + il est libre +
- 18 monsieur + c'est vrai le même temps +
- 19 P 3 : euh + une autre personne*** o + oui
- 20 Et4 : le professeur de sciences physiques + était libre le mercredi à de 15h00 à
- 21 16h00 + de 15h00 à 16h00 + (discussion entre étudiants) + le professeur
- 22 était occupé de 15h00 à 16h00 + or il était libre de 16h00 à 19h00 +
- 23 P3 : oui + il y a aucune nouvelle + oui + monsieur +
- 24 Et5 : d'abord le professeur de sciences physiques + a deux heures libres en #### le
- 25 mercredi repartis de la manière suivante + de 13h00 à 14h00 + il a cours
- 26 en 3° année + de 14h00 à 15h00 en 4° année + de 15h00 à 16h00 en 5°
- 27 année + de 16h00 à 18h00 il est libre +

- 28 P3 : voilà c'est une répartition de la répartition du temps qui convient +
 29 maintenant passons euh ++ monsieur du 3^o emploi du temps + euh +
 30 mercredi + 3^o emploi du temps mercredi + euh + monsieur vous pouvez
 31 faire ça +
- 32 Et6 : (répond) + oui + le professeur de biologie +
- 33 P3 : oui +
- 34 Et6 : le professeur de biologie est libre de 13h00 à 15h00 + il n'aura cours que de +
 35 5h00 à 17h00 en 3^o année + et de 17h00 à 18h00 en 4^o année +
- 36 P3 : une autre version + qui peut procéder d'autre manière + traduire d'une
 37 autre façon + alors voyons alors lundi de sciences physiques + de sciences
 38 physiques + qu'est-ce que vous avez dit tantôt (s'adressant à un étudiant)
 39 + alalala + (bougeant la tête) + (il choisit une autre personne) +
- 40 Et7 : le professeur de +
- 41 P3 : de physique +
- 42 Et7 : le professeur de physique de 18h00 à 20 h00+ mais il a cours à 13h00 et
 43 16h00 + 13h00 + 14h00 il a cours + 14h15 il est cours (sic) + 13h00-
 44 14h00 il est cours en 6^oclasse + en 6^o année + le cours 4^o classe +
- 45 P3 : ça va les commentaires+
- 46 Et6 : passable +
- 47 P3 : qui peut dire ça d'une autre façon + oui monsieur + je ne comprends pas +
 48 (l'étudiant ne veut pas répondre) + (il choisit une autre personne) +
 49 (discussion)
- 50 Et6 : monsieur (pour répondre) +
- 51 P3 : madame non + mademoiselle (choisissant une autre personne)
- 52 Et8 : eh + le prof+ le professeur de sciences- physiques + il a cours le lundi de
 53 13h00 à 15h00 + en 6^o année et 4^o + mais il est libre dans (sic) 15h00 à
 54 18h00 +

- 55 P3 : euh + vous avez suivi la classe + qu'est-ce que### est-ce qu'elle a bien
56 formulé les phrases +
- 57 Les uns : non +
- 58 Les autres : oui + tentez + (s'adressant à une étudiante)
- 59 Et9 : le professeur de sciences- physiques a deux heures de cours le lundi + de
60 13h00 à 14h00 il a cours en 6° de 14H00 à 15h00 + il a cours en 4° et de
61 15h00 à 18h00 + il est en repos +
- 62 P3 : voilà + il ya une autre version + oui Nzuzi + on peut dire d'une autre
63 façon +
- 64 Et10 : euh + ici + le professeur de sciences physiques + il est occupe (sic) de 13h00
65 jusqu'à 15h00 + il est libre après 15h00 +
- 66 P3 : il est libre + monsieur + il est libre +
- 67 Et10 : + à + + de 15h00 à 18h00 +
- 68 P3 : voilà de 15h00 à 18h00 + ça va + bon alors le mardi + le professeur de
69 biologie + mardi + qui peut dire ça + euh + monsieur s'il vous plaît +
- 70 Et11 : à la première heure le professeur de biologie lundi +
- 71 P3 : (intervient) mardi + de 13h00 à 14H00 +
- 72 Et10 : (intervient) en disant mardi mais l'Et11 ne réagissait pas) + il a cours en
73 4° et de 14h00 à 15h00 + il est libre il a **de nouveau** cours en 5° année + et il a
74 5 heures de repos +
- 75 P3 : oui + euh + une autre information + suivante + euh +
- 76 Et12 : le mardi +
- 77 P3 : suivez (s'adressant aux étudiants) +
- 78 Et12 : (continue) il n'a que cours de 13h00 à 14h00 en 5° année + et de
79 14h00 à 18h00 il est libre +
- 80 P3 : l'accord de la classe + euh + je voudrais prendre le mercredi + mathématique +
81 mercredi mathématique + (un téléphone sonne) + qu'est-ce qu'on dira +

- 82 (continue le professeur) +
- 83 Et13 : de mathématique + mercredi + (hum fait le P3) + le professeur de mathématique a
- 84 cours le mercredi de 13h00 à 14h00 en 5° année + il est libre de 14h00 à 16h00 +
- 85 il a aussi cours de 16h00 à 17h00 en 5° année + et de 17h00 à 18h00 en 3° année
- 86 P3 : qu'est-ce vous avez à dire la classe +
- 87 Les uns : oui +
- 88 Les autres : non +
- 89 P3 : une autre personne + vous êtes sûre de ce qu'il a dit +
- 90 Et14 : monsieur + le professeur de mathématique mercredi il n'a pas de temps libre
- 91 Tous : (discussions entre étudiants) +
- 92 P3 : qu'est-ce que vous voyez + *** le professeur donne des précisions sur
- 93 l'horaire + mercredi +
- 94 Et15 : le professeur de mathématique le mercredi il n'était pas libre +
- 95 P3 : (s'adressant à un étudiant qui venait d'entrer dans la salle) + vous entrez
- 96 avec force +
- 97 Et15 : le mercredi il n'était pas libre + il a donné cours en 5° année de 13h00
- 98 à 14h00 + en 5°année il a donné cours de 14H00 à 16h00 + en (sic)
- 99 16h00 à de 18h00 il est devenu cours en 4° année + de 17h00 à
- 100 18h00 il a donné cours en 3° année +
- 101 P3 : qu'est-ce que vous sentez chez elle (en faisant des gestes avec la main
- 102 répétition) +
- 103 Et6 : (intervient en disant) que + que + que + alors qu'est-ce qu'on
- 104 doit dire +
- 105 Et16 : le jeudi + le professeur de mathématique est occupé + (murmure +
- 106 intervention du professeur) + mercredi + oui + mercredi (reprend
- 107 l'étudiant) + le mercredi le professeur de mathématique est occupé
- 108 toute l'après-midi + d'où il sera dans la salle de 5° + + 5° + ah + c'est 2°

- 109 Tous : oui
- 110 Et16 : il prendra 1 h00 en 5° + (professeur) 2 heures + oui deux heures en 2° +
 111 et une heure en 4° + et une en 3° +
- 112 P3 : il y a-t-il une nouveauté + y a-t-il une nouveauté +
- 113 Et17 : bien sûr + il y avait une tautologie là bas +
- 114 P3 : voyons euh + +
- 115 Et17 : le lundi la biologie + nous avons *** de + 3°+6°+2°+2°+ biologie
 116 lundi + monsieur +
- 117 P3 : essayez +
- 118 Et17 : le professeur de +
- 119 P3 : le lundi
- 120 Et17 : le lundi le professeur de biologie avait cours + avait cours toute la journée+
 121 + de 13h00 à 14h00 en 5° + de 14h00 à 15h00 en 5° + de 15h00 à 16h00 en 3°
 122 + de 16h00 à 17h00 en 3° + et de 17h00 à 18h00 en 4° +
- 123 P3 : c'est à dire + c'est biologie +
- 124 Les uns : biologie
- 125 Les autres : zoologie
- 126 Et17 : le lundi il a travaillé pour la troisième fois +
- 127 P3 : (intervention du professeur) + vous avez dit quoi + que c'était la biologie +
 128 (discussion) ++
- 129 Et17 : pardon monsieur le professeur + han-han + le lundi le professeur de
 130 biologie avait 4 heures du temps de cours + il est + il a donné cours de
 131 13h00 à 14 h00 en 3° + 14h00 à 15h00 en 6° + 15h00 à 16h00 en 2° +
 132 16h00 à 17h00 en 2° + et de 17h00 en 18° (sic) à 18h00 plutôt + c'est
 133 l'heure libre +
- 134 P3 : alors ça va la classe +
- 135 Tous : non + il y a quelque chose à dire (tous) + non +

- 136 P3 : il y a quelqu'un qui peut modifier cela + dire d'une autre façon +
- 137 Et8: on peut toujours + essayer + oui +
- 138 Et18 : lundi le professeur de biologie il est occupé de 13h00 jusqu'à 18h00 +
- 139 + c'est-à-dire il n'a pas le temps de repos +++ il est occupé tout le
- 140 temps + (une étudiante, monsieur) + (discussion) +
- 141 Et 7 : il a dit il est occupé toute la journée +
- 142 P3 : est-ce que le professeur était occupé toute la journée +
- 143 Tous : non + toute l'après-midi +
- 144 P3 : tu as compris maintenant + est-ce que tu peux reprendre le temps de
- 145 modifier + rappelez-moi votre idée + si vous êtes d'accord vous dites
- 146 oui+ si vous n'êtes pas d'accord vous non+
- 147 Et18 : le lundi le professeur de biologie il a cours de 13h00 jusqu'à 17h00 +
- 148 de 17h00 à 18h00 il a est libre + il a le temps libre + + il n'a pas de
- 149 cours les dernières heures +
- 150 P3 : d'accord avec lui la classe +
- 151 Et19 : pas tellement + pas tellement
- 152 P3 : pourquoi vous dites ça +
- 153 Et19 : on peut toujours essayer de modifier ce qu'il vient de dire + le
- 154 professeur de biologie a cours le lundi de 13h00 à 14h00 en 3^o année +
- 155 de 14h00 à 15h00 en 6^o année + de 15h00 à 17h00 en 2^o année + et il a
- 156 1h00 vacante de 17h00 à 18h00 +
- 157 P3 : vous avez entendu ce qu'il a dit + d'accord+
- 158 Les uns : oui +
- 159 Les autres d'accord + +
- 160 P3 : alors + eh + + mardi sciences physiques + mardi sciences physiques
- 161 (discussion) + mardi qu'est-ce qu'on dira +
- 162 Et20 : on dira que + (bruit des étudiants)

- 163 P 3 : (intervient) + suivez + suivez +
- 164 Et20 : (poursuit) le professeur des sciences physiques le mardi après-midi il a
- 165 deux heures de cours en 2° année + deux heures de cours en 4° année + une de
- 166 cours en 3° année + deux heures de temps libre +
- 167 P3 : l'information est passée n'est-ce pas +
- 168 Tous : oui +
- 169 P3 : quelqu'un peut essayer d'une autre façon +
- 170 Et2 : je vais essayer +
- 171 P3 : (pardon) +
- 172 Et21 : je vais essayer (reprend l'étudiant) +
- 173 P3 : essayer alors +
- 174 Et21 : euh + on peut dire que mardi de 13h00 à 15h00 + mardi le professeur
- 175 des sciences physiques est occupé deux heures en 4° année + et il a
- 176 une de cours en 3° année + et de 16h00 à 18h00 il est en vacance +
- 177 P3 : qu'est-ce que vous avez à dire +
- 178 Et22 : je peux essayer de dire autrement+
- 179 P3 : oui +
- 180 Et22 : le professeur des sciences physiques le mardi de 13h00 à
- 181 14h00 dans la salle de 3° année + de 14h00 à 15h00 dans la salle de
- 182 4° année + ce qui lui permet d'être libre de 17h00 à 18h00 +
- 183 P3 : euh + nous avons encore quelque chose + oui euh + le vendredi de
- 184 mathématique + vendredi de mathématique + vendredi de
- 185 mathématique + ok + là + vas-y +
- 186 Et23 : vendredi mathématique + le professeur est passive de premières
- 187 heures de 13h00 à 14h00 + de 14h00 à 16h00 + il est en action de
- 188 14h00 à 17h00 + et de 17h00 à 18h00 + il est libre +
- 189 P3 : on peut améliorer +

- 190 Et9 : elle n'a pas cité les classes que le professeur est entré +
- 191 P3 : elle n'a pas indiqué les classes +
- 192 Ét9 : (répète) + elle n'a pas indiqué les classes +
- 193 P3 : donc + qu'est-ce qu'on peut dire + elle n'a pas indiqué les classes +
- 194 comment on peut dire ça +
- 195 Et6 : monsieur +
- 196 P3 : toi tu as déjà parlé + (rire) + comment on peut dire ça + ah + vous devez...
- 197 le monsieur qui vient d'arriver + vous n'êtes pas encore prêt +
- 198 Et10 : non + (répond l'étudiant) +
- 199 P3 : je ne vois + euh + voilà toi + il y a une collègue + qu'est-ce tu diras +
- 200 Et24 : vendredi le professeur est libre +
- 201 P3 : quel professeur +
- 202 Et 24 : mathématique + le professeur de mathématique monsieur + de
- 203 mathématique il est libre dans 13h00 – 14h00 + à 17h00-18H00 + mais
- 204 elle + mais il est occupé à 15h15 à 16 (**diseiz** au lieu de **desaseiz** dans
- 205 4° année + et de 16h00 à 17h00 6° année +
- 206 Et25 : je peux compléter monsieur +
- 207 P3 : oui (répond le P3) +
- 208 Et25 : le vendredi le professeur de mathématique les après-midi est libre de 13h00
- 209 à 14h00 + de 17h00 à 18h00 + cependant il leccione cours de 14h00 à
- 210 16h00 en 4° année + et de 16h00 à 17h00 en 6°Année +
- 211 P3 : il ya du nouveauté +
- 212 Et18 : oui (répond +)
- 213 P3 : lequel +
- 214 Et5 : cependant +
- 215 Et12: (intervient) + il y a aussi des erreurs monsieur + il a dit il **leccione**
- 216 cours + il **leccione** cours + **leccioner** cours +

- 217 P3 : quoi + (discussion +oui + non + non + **leccioner** c'est déjà enseigner) +
 218 il y a eu tautologie + (discussion + les uns en français + les autres en
 219 portugais) + suivez pour approfondir + nous sommes + nous sommes +
 220 vendredi + sciences physiques + on à + (discussion) + ok + vendredi +
 221 moi monsieur (dit une étudiante) + oui + allons-y +
- 222 P3 : (bruit) + écoutez + allons-y +
- 223 Et26 : le professeur de sciences physiques + le vendredi il est content parce
 224 que + il a seulement deux heures + (une intervention) content + oui +
 225 content deux heures (rire) + de 13h00 à 14h00 il a cours en 2° + de
 226 14h00 à 15h00 il a cours en 5° + et de 15h00 à 18h00 il est libre +
- 227 P3 : qu'est-ce que vous avez à dire +
- 228 Et27 : monsieur + il est occupé les deux premiers temps + et les trois derniers
 229 temps + il est libre +
- 230 P3 : qu'est-ce qu'il y à + nous avons une nouvelle +
- 231 Et8 : (intervention) + non + parce qu'il parle de classe + il ne dit pas les
 232 classes monsieur (sic) + il n'a pas cité les classes
- 233 P3 : oui + qu'est-ce qu'on peut dire d'après toi +
- 234 Et28 : je peux dire le professeur il est occupé en (sic) 13h00 à 14h00 en 2°
 235 année + 15h00 + 14h00 à 15h00 en 5° année + et après 15h00 e
 236 18h00 il est libre +
- 237 P3 : qu'est-ce que vous avez constaté +
- 238 Et25 : professeur +
- 239 P3 : (intervient) suivez + suivez +
- 240 Et28 : j'ai une petite question + quand il s'agit de passer une information on
 241 commence toujours par l'information qui occupe plus du temps non +
 242 supposons quand on annonce les annonces du football + on annonce
 243 toujours + on commence toujours par les annonces de l'équipe gagnante +

244 et puis par l'équipe perdant + ce qui veut dire s'il fallait y passer une
245 information concernant cet article + elle devrait commencer par les
246 heures libres + parce que les heures libres sont plus que les heures***
247 que le professeur a occupé + c'est comme ça la loi + (discussion) +
248 P3 : nous avons ceux qui utilisent le populaire et ceux qui utilisent le standard
249 le soutenu + tout ça + ça dépend + c'est la langue + mais c'est nous à
250 savoir quel type de langue + qu'on est en train d'employer + est-ce qu'il a
251 utilisé + on a employé la langue standard + langue soutenue + ou bien
252 populaire + vous voyez cela + pourquoi si vous constatez + vous suivez
253 très bien les interventions de vos collègues vous remarquez ceux qui
254 tâtonnent qui font la répétition en disant la même chose + il y a Sibou +
255 vous voyez vous-même que + lorsque vous répondez il y a ceux qui disent
256 c'est correct d'autre disent ceci cela + d'accord + mais de toutes les façons
257 merci beaucoup + merci beaucoup pour votre intervention parce que # on
258 doit apprendre la langue + euh + qu'est-ce qu'on doit euh + (discussion) + le
259 professeur de biologie +
260 Et29 : le professeur de biologie euh + a cours de 14h00 à 15h00 + de 15h00 à
261 6h00 en 6^o année + de 14h à 15h00 en 2^o + et il est libre de 13h00 à
262 14h00 + et de 17h00 à 18h00 +
263 P3 : à part ça + qu'est-ce que vous voyez *** (un étudiant) + il n'a pas dit le
264 jour + qu'est-ce que vous voulez dire + (étudiant) ce n'est pas les jours +
265 (discussion) + ce comme ça il faut réagir +
266 Et30 : le vendredi + le vendredi le professeur de biologie a trois heures libres +
267 trois heures libres + et deux heures de travail +
268 P3 : donc + +
269 Et30 : il sera occupé dans la salle de 2^o et dans la salle de 6^o + (discussion)
270 P3 : le problème n'est pas du tout résolu + c'est un problème de logique +

271 tout ce que nous voyons là + doit entrer dans l'exercice +vous voyez
 272 cela + je vous avais dit ça la fois passée + c'est un problème linguistique
 273 tout ce que nous voyons + tout ce qu'on vous demande de présenter les
 274 données exigées + il faut prendre et les données figées et les données
 275 présentés + vous les mettez dans la phrase + voilà + si vous ne +
 276 faite pas ça alors le problème n'est pas résolu
 277 Et25 : est-ce que je peux ++
 278 P3 : vous voulez lire ça + d'accord +
 279 Et31 : le professeur de biologie il est libre à 14h00 + de 13h00 à 14h00 + et de.
 280 16h00 à 18h00 + il est en 2° de 14h00 à 16h00 + et en 6° année + il est
 281 donné + est de 15h00 à 16h00 il est en 6° année +
 282 P3 : il y a quelqu'un à modifier la classe + vous avez compris +
 283 Et19 : oui +
 284 P3 : vous avez compris + il a employé toutes les deux + toutes
 285 les deux possibles + alors quoi encore + euh + un jour qu'on n'a pas
 286 interprété + un jour qu'on n'a pas interprété + +non + voilà
 287 maintenant + les mêmes exercices je prends n'importe qui mademoiselle
 288 + vous interprétez le mercredi mathématique + le professeur de
 289 mathématique +
 290 Et32 : de mathématique +
 291 P3 : oui+ mathématique +
 292 Et32 : le professeur de mathématique + il est cours (sic) + rire +
 293 P3 : je vous écoute +
 294 Et12 : 2h00 à 10h00 il est cours (sic) + les premiers temps + de 2° à 18h00 + il est #
 295 (sic)
 296 P3 : écoutez encore un autre point +une autre consigne + la classe +
 297 vous agissez + vous réagissez lorsque l'autre a commis d'erreurs

298 + d'accord + d'accord +

299 Et32 : je peux lire +

300 P3 : reprenez+

301 Et32 : le professeur de mathématique + de 13h00 à 18h00 + il est occupé

302 tout le temps + 13h00 à 14h00 + il est cours en 5° année +

303 (réaction de la classe) il a cours pas il est + (elle rectifie) il a cours

304 de 13h00 à 14h00 en 5° + 5° année + de 14h00 à 15h00 + il est

305 La classe : (discussion) il a cours en 2° année + 15h00 à 17h00 il a cours en 4°

306 année + de 17h00 à 18h00 il est cours (sic) + il a cours en 3°

307 (sic) + (intervention) en 3° année + (elle répète) + en 3° année +

308 P3 : d'accord + d'accord + on va prendre encore autre un + vous + le

309 jeudi + le jeudi mathématique + jeudi mathématique +

310 Et 33 : le jeudi professeur +

311 P3 : oui + le jeudi + s'il vous plaît mathématique +

312 Et33 : le professeur de mathématique + il a cours à 13h00 à 14h00 et de

313 14h00 à 15h00 en 6° année + + 3° année pardon + (intervention) + il

314 a dit + il ya cours +

315 P3 : reprenez l'intervention du jeudi +

316 Et33 : jeudi le professeur de mathématique + il y a cours (sic) +

317 (intervention)+ il à + (il reprend) + il a de 13h00 à 14h00 + 14h00

318 à 15h00 + euh + en 3° année +++

319 P3 : qui peut dire mieux que ça +

320 Et34 : le professeur de mathématique jeudi + était occupé toute la

321 journée + ah + il est occupé toute la journée de 13h00 à 14h00 +

322 en 3° + de 14h00 à 15h00 en 3° + 15h00 à 17h00 + à 16h00 a cours

323 en 6° + 16h00 à 17h00 à cours en 6° + et de 17h00 à 18h00 il a

324 cours en 4° +

- 325 P3 : vous avez suivi ça + (intervention) il a bien dit mais + il a fait la
 326 tautologie + le professeur il est occupé + (intervention) + il a dit à+
 327 à+à+ ## directement lorsqu'il dit ça + (rire) + qu'est-ce qu'on
 328 remarque + qu'on comprenne +
- 329 Et35 : le professeur de mathématique + est occupé+
- 330 P3 : voilà le professeur de mathématique + ensuite + continue la lecture +
- 331 Et35 : le professeur de mathématique est occupé tout les après midi + de
 332 13h00 à 14h00 + de 13h00 à 15h00 + il sera dans la salle de 3° et de
 333 14h00 à 16h00 il sera dans la salle de 6° + et de 16h00 à 18h00 + et
 334 une heure en 4° de 16h00 à 18h00 +
- 335 P3 : la classe + (intervention) + c'est très compliqué + il s'est trompé +
 336 comment +
- 337 Et36 : les références dont il fait allusion ne sont pas dans le texte +
 338 (discussion) +
- 339 P3 : il fallait qu'il prenne le vendredi +
- 340 Et37 : de mon point de vue le professeur de mathématique + dispense cours le
 341 jeudi de 13h00 à 15h00 dans la salle de 3° + de 15h00 à 17h00 dans
 342 la salle de 6° + et de 17 à 18 dans la salle de 4° + c'est spécifique
 343 comme ça +
- 344 P3 : d'accord la classe + oui + c'est correct (répond la classe) +++ d'accord+
 345 + voyons voir + qui a encore à dire+ il y a une autre interprétation +
 346 (aucune réaction) + passons à mercredi + monsieur + euh + mercredi +
 347 le professeur de biologie + nous accordons deux minutes à celui qui
 348 vient d'arriver + réfléchissait là-dessus + voyons *** le professeur de
 349 biologie + le mercredi /// qu'est-ce que tu peux dire + vous en êtes
 350 pas encore là +
- 351 Et38 : je disais que + le professeur de biologie + + en ce qui concerne le

352 mercredi + il est libre de 13h00 à 15h00 + et cependant de 15h00 à
353 17h00 il a cours en 3° + et de 17h00 à 18h00 + il est en 4° +
354 (intervention) je pense que lorsque l'on dit et + c'est une sommation
355 + cependant + c'est une contraction + on ne pouvait pas mettre +
356 P3 : ça devrait être quoi +
357 Et38 : ça devrait être+ mais + cependant + et + c'est sommation + on ne peut pas
358 faire la somme de quelque chose et au même moment le faire la
359 contradiction + (discussion) +
360 P3 : c'est comme ça que vous avez entendu vous autres + (longue discussion)
361 + il fallait die quoi + selon Fuabatonda+
362 Et39: professeur quand il a dit « et »+ je pense qu'il devrait se limiter « et » + cela
363 pouvait être cependant + comme il a dit le professeur de + je ne sais
364 pas encore le cours +
365 P3 : vous voyez + le + (intervention) + professeur de mathématique +
366 (discussion) + attendez + de toutes les façons continue le + la phrase +
367 Et38 : je disais + le professeur de biologie en ce + en qui concerne le
368 mercredi + il a (sic) + il est libre de 13h00 à 15h00 + et il a cours de
369 15h00 à 17 h00 en 3° + et enfin de 17h00 à 18h00 il a cours en 4° +
370 Et39 : maintenant là il a modifié +
371 P3 : il a modifié + c'est ce qui fallait faire vite + d'accord + merci
372 beaucoup + quoi encore + euh + qui peut encore ++euh + qui est arrivé
373 en retard et qui n'a pas + euh + répondu + (intervention pour citer les +
374 noms de ceux qui sont arrivés en retard) +
375 P3 : biologie jeudi + qu'est-ce vous diriez + (bruit) + monsieur nous vous
376 écoutons +
377 Et40 : le professeur jeudi + le professeur jeudi +
378 P3 : (intervient) + le professeur jeudi + ce n'est pas correct (intervient

379 un étudiant) + (rire) + reprenez la phrase +

380 Et40 : le professeur de biologie + jeudi est occupé ++ (intervention + non + il

381 faut qu'il mette l'article + le professeur de biologie jeudi il est occupé

382 (intervient un autre étudiant) + le professeur de jeudi (sic) + (discussion) +

383 P3 : donc vous êtes venu en retard raison pour laquelle + rire +

384 Et41 : c'est biologie + oui (répond un étudiant) jeudi + euh + le professeur

385 de biologie a cours le jeudi + à 13h00 à 14h00 (sic) + de 13h00

386 P3 : (corrige) + de 13H00 +

387 Et41 : de 13h00 à 14h00 en 5° + et + en + de 14h00 à 15h00 en 4° année +

388 de 15h00 à 16h00 en 4° année encore + répétition + (intervient

389 quelqu'un) + (discussion) +

390 P3 : alors + qu'est-ce qu'on dira + qui a une autre version + (bruit) + suivez

391 + suivez +

392 Et42 : le professeur de biologie + il est occupé + euh + toute la journée + en

393 commençant par + 13h00 à 14h00 + à 14h00 + il est en 3° année + de

394 14h0 jusqu'à 15h00 + il est occupé en 6° année + et de 15h00 jusqu'à

395 17h00 + il est occupé en 2° année + et de 17h00 fin 18h00 + il est

396 occupé au (sic) 2° année + (bruit) +

397 P3 : pas « au » + mais « en » + (corrige) + monsieur le jeudi + (bruit) +

398 écoutez +

399 Et43 : le professeur de mathématique + a cours de 13h00 à 15h00 +

400 (intervention) + quel cours + et de 13h00 à 14h00 en 3° année + et de

401 15h00 à 16h00 euh + 6° année + euh + de 18h00 + de 17h00 à 18h00

402 4° année +

403 P3 : d'accord avec lui la classe +

404 Les uns : oui + c'est jeudi + oui

405 Les autres : non +

- 406 P3 : moi + j'ai parlé du jeudi +
- 407 Certains : oui du jeudi +
- 408 P3 : mais ce n'était pas lundi ou mardi +
- 409 Certains : non + le jeudi mathématique +
- 410 P3 : ah + d'accord + d'accord + euh + euh +
- 411 mademoiselle + mercredi s'il vous plaît + mercredi mathématique +
- 412 Et44 : le professeur de mathématique + mercredi + il est toujours occupé +
- 413 parce qu'il a cours de 13h00 à 18h00 + en 5^o + 12^o + 3^o et 4^o +
- 414 (discussion) +
- 415 P3 : la classe vous avez quelque chose à dire +
- 416 Et15 : oui + elle a bien parlé + mais elle a mal formulé la phrase + (discussion) +
- 417 elle a mal formulé la phrase +
- 418 Et12 : (intervention) + il est occupé + il est occupé + le professeur il est
- 419 toujours occupé +
- 420 Et30 : (intervient) + la phrase n'est pas explicative + elle est problématique +
- 421 (rire) +
- 422 P3 : Pedro + tu n'as pas suivi + Pedro + il fallait dire quoi + + oui + Pedro +
- 423 Et45 : hum +
- 424 P3 : mercredi + mathématique +
- 425 Et45 : hum + hum + (il tousse et fait signe d'avoir mal à la gorge) +
- 426 P3 : (choisis une autre personne) +
- 427 Et46 : le professeur de mathématique + (bruit)
- 428 P3 : suivez + mademoiselle Telma + suivez
- 429 Et46 : le professeur de mathématique + mercredi + il a cours de 13h00 à
- 430 14h00 + en 6^o + 6^o année + 14h00 à 15h00 + il a cours en 12^o +
- 431 (intervention) + 2^o + + et de 16h00 à 17h00 + il a cours en 4^o année +
- 432 de 17h00 à 18h00 il a cours en 3^o année +

- 433 P3 : ça va la classe +
- 434 La classe : oui +
- 435 P3 : + toi + tu veux interpréter quel jour alors +
- 436 Et47 : ça dépend +
- 437 P3 : lundi + le professeur des sciences physiques + +
- 438 Et47 : euh + lundi + le professeur de sciences physiques + il est + il est
- 439 occupé à 13h00 +
- 440 P3 : (corrige) est occupé +
- 441 Et47 : est occupé de 13h00 à 14h00 + (discussion) +
- 442 P3 : (corrige) occupé +
- 443 Et47 : occupé à 13h00 à 14H00 en 6° année + de 14h00 à 15h00 + en 4° +
- 444 en 4° année + et les autres temps + il est libre + (discussion) +
- 445 P3 : mardi + professeur de biologie +
- 446 Et48: pour mardi + le professeur de biologie + il est occupé + (intervention).
- 447 + mardi
- 448 P3 : (correction) mardi +
- 449 Et48 : le mardi + « de » mardi + pas « de » mais « le » + le mardi + le mardi
- 450 le professeur de biologie + il est occupé de 13h00+ (intervention) + le
- 451 professeur de biologie est occupé + est occupé de 13h00 à 14h00 au 5°
- 452 année + (sic) + (correction de la salle) + « en » + en 5° année + de 14h00
- 453 à 18h00 + il est libre +
- 454 P3 : qui peut dire ça correctement + autrement + vas-y + monsieur + (bruit) +
- 455 Et49 : le professeur de biologie + a cours le mardi + de 13h00 en 5° (sic) + de
- 456 13h00 à 14h00 + seulement en 5° année +
- 457 P3 : 5° (demande) + le mardi +
- 458 Et40: oui + seulement en 5°+ +
- 459 P3 : c'est quel jour là

- 460 Et40 : le mardi + sciences physiques ou biologie +
461 La classe : biologie (répond la classe) +
462 P3 : biologie + ah + bon + (bruit) + madame Nzuzi + vous pouvez interpréter le
463 vendredi de mathématique + rapidement +
464 Et50 : le vendredi le professeur de mathématique + a seulement deux
465 heures de cours + euh + trois de cours + de 15h00 + de 13h00 à
466 14h00 + il a cours en 2° + de 14h00 à 15h00 + il a cours en 5° + et de
467 16h00 à 18h00 + il est en repos +
468 P3 : oui + suivez +
469 Et51 : le professeur de biologie le mardi de 13h00 à 14h00 + a cours en 5°
470 année + est-il a une pause de 14h00 à 18h00 + (bruit) +
471 P3 : vous +
472 Et52 : *** (discussion)
473

ANNEXE : 13 Fiche signalétique et transcriptions : Dialogue (séance 2)

Titre du corpus : FLUAN, 2014 [P₃s₂]

Leçon : Dialogue

Transcripteur : Anselmo ILUNGA.

Contenu

Résumé : Il s'agit d'une leçon sur le dialogue à laquelle le professeur propose un modèle et échange dans un premier temps avec les étudiants et après laisse les étudiants le faire par deux ensuite les étudiants présentent leur dialogue par binôme.

Type discursif : descriptif et informatif.

Le professeur propose un modèle que les étudiants imitent à tour de rôle. Et après la conversation devient libre.

Enregistrement

Date : Le 21 /09/2015.

Lieu d'énonciation : l'ISCED/Luanda.

Statut du français : Spécialité

Durée d'enregistrement : 40 minutes.

Transcription

Modalités de transcription : DELIC

Localisation de l'extrait : 13h50 début Fin : 14H30.

Observation complémentaire : recours au portugais en gras pour expliquer certaines phrases ou quand les étudiants semblent ne pas comprendre.

Locuteurs

Code Professeur	P3
Code étudiant	Et1
	Et2
	Et3
	Et4
	Et5
	jusqu' à Et16

- 1 P3 : (continuons, continuons) + nous allons reprendre pour permettre au professeur
 2 d'enregistrer) **vamos ...e depois vamos chegar na essa fase** +
- 3 La salle : **está bem** +
- 4 P3 : (s'adressant à une étudiante) bon + bonjour + ça va +
- 5 Et1 : ça va bien +
- 6 P3 : comment tu t'appelles +
- 7 Et1 : je m'appelle Catarina+
- 8 P3 : bonjour +
- 9 Et2 : bonjour +
- 10 P3 : ça va +
- 11 Et2 : oui ça va +
- 12 P3 : comment tu t'appelles +
- 13 Et2 : bien +
- 14 P3 : comment tu t'appelles +
- 15 Et2 : moi+ je m'appelle Marcolino + et toi +
- 16 P3 : moi+ je m'appelle Alexandre+
- 17 P3 : bonjour +
- 18 Et3 : bonjour +
- 19 P3 : ça va +
- 20 Et3 : oui ça va +
- 21 P3: comment tu t'appelles +
- 22 Et3 : je m'appelle Alexio + et toi + et vous +
- 23 P3 : moi + je m'appelle Alexandre +
- 24 P3 : bonjour
- 25 Et4 : bonjour

- 26 P3 : ça va +
- 27 Et4 : oui + ça va merci+
- 28 P3 : comment tu t'appelles +
- 29 Et4 : je m'appelle Déolinda Paxao + et toi +
- 30 P3 : moi + je m'appelle Alexandre +
- 31 P3 : bonjour Mademoiselle +
- 32 Et5 : bonjour +
- 33 P3 : ça va+
- 34 Et5 : oui +ça va +et toi
- 35 P3 : ça va + merci + comment tu t'appelles +
- 36 Et5 : je m'appelle Rosaria De Almeida + et toi
- 37 P3 : Alexandre + au revoir +
- 38 Et5 : au revoir monsieur +
- 39 P3 : bonjour
- 40 Et6 : bonjour
- 41 P3 : ça va +
- 42 Et6 : oui + ça va merci + et toi
- 43 P3 : moi + ça va +comment tu t'appelles
- 44 Et6 : je m'appelle Paulo et toi +
- 45 P3 : je m'appelle Alexandre + enchanté
- 46 Et6 : (ne comprends pas)
- 47 P3 : **encantado** + ok +
- 48 P3 : bonjour
- 49 Et7 : bonjour +
- 50 P3 : ça va +

- 51 Et7 : oui +ça va +
- 52 P3 : comment tu t'appelles +
- 53 Et7 : je m'appelle Mambuco +
- 54 P3 : ah + (exclamation du fait de la signification du nom) + ok + enchanté
- 55 Et7 : enchanté +
- 56 P3 : au revoir +
- 57 Et7 : au revoir +
- 58 P3 : bonjour + Mademoiselle +
- 59 Et8 : bonjour
- 60 P3 : ça va +
- 61 Et8 : ça va bien +
- 62 P3 : comment tu t'appelles +
- 63 Et8 : Maravilha + et toi +
- 64 P3 : moi je m'appelle + Alexandre + au revoir +
- 65 Et8 : au revoir +
- 66 P3 : bonjour
- 67 Et9 : bonjour
- 68 P3 : ça va +
- 69 Et9 : oui + ça va + et toi +
- 70 P3 : oui + ça va merci + comment tu t'appelles +
- 71 Et9 : je m'appelle Fatima + et toi +
- 72 P3 : Alexandre
- 73 P3 : bonjour Madame +
- 74 Et10 : bonjour
- 75 P3 : comment vous allez +

- 76 Et10 : (elle a oublié) eh +
- 77 P3 : comment ça va +
- 78 Et10 : ça va bien + merci + comment tu t'appelles +
- 79 P3 : moi + je m'appelle Alexandre + et vous +
- 80 Et10 : moi + je m'appelle Palmira +
- 81 P3 : bonjour + comment vous allez
- 82 Et11 : hum (n'a pas compris) +
- 83 P3 : (change) comment ça va +
- 84 Et11 : ça va + et toi
- 85 P3 : ça va + comment vous vous appelez
- 86 Et11 : je m'appelle Moises + et toi
- 87 P3 : moi + je m'appelle Alexandre + enchanté de vous connaître +
- 88 Et11 : **o professor foi muito longe** +
- 89 P3: bonjour + ça va +
- 90 Et12: ça va bien
- 91 P3: comment tu t'appelles +
- 92 Et12 : je m'appelle Matondo et toi +
- 93 P3 : moi + je m'appelle Alexandre + Matondo + au revoir + alors + maintenant
- 94 deux à deux+ ce que nous allons faire + ce que moi je viens de faire avec
- 95 vous + vous faites ça+ bonjour + bonjour + on y va +
- 96 Et13 : bonjour +
- 97 Et4 : bonjour +
- 98 P3 : (intervient pour aider les étudiants bloqués) ça va + ça va bien + comment tu
- 99 t'appelles +
- 100 Et13 : comment tu t'appelles +

- 101 Et4 : je m'appelle Déolinda + et tu (tu) (sic)
- 102 P3 : (corrige) et toi +
- 103 Et4: (répète) et toi +
- 104 Et12 : je m'appelle Matondo +
- 105 P3 : ok + au suivant +
- 106 Et9 : bonjour +
- 107 Et10 : bonjour + je m'appelle Palmira
- 108 Et9 : (il sourit pour corriger) comment tu t'appelles +
- 109 P3 : répétez (s'adressant aux étudiants)
- 110 Et9 : bonjour
- 111 Et10: bonjour
- 112 Et9: comment vas-tu +
- 113 Et10 : bien +merci
- 114 Et9 : comment tu t'appelles +
- 115 Et10 : je m'appelle Palmira + + et toi +
- 116 Et9 : moi + je m'appelle Fatima +
- 117 P3 : ok + ici
- 118 Et13 : bonjour +
- 119 Et4: bonjour +
- 120 Et13 : comment vas -tu +
- 121 Et4: bien + et toi
- 122 Et13 : Matondo
- 123 Et4 : je m'appelle Déolinda + au revoir +
- 124 Et13 : au revoir +
- 125 Et8 : bonjour

- 126 Et7 : bonjour
- 127 Et8 : ça va +
- 128 Et7 : ça va bien + comment tu t'appelles +
- 129 Et8 : Maravilha +
- 130 Et7 : moi + je m'appelle Mambuco +
- 131 P3 : ok+ c'est bon + ici
- 132 Et5 : bonjour
- 133 Et6 : bonjour
- 134 Et5 : comment ça va
- 135 Et6 : ça va bien +
- 136 Et5 : comment tu + tu t'appelles +
- 137 Et6 : je m'appelle Paulo et toi +
- 138 Et5 : je m'appelle Rosaria +
- 139 P3 : ok + c'est bon +
- 140 Et4 : bonjour +
- 141 Et3 : bonjour +
- 142 Et4 : comment ça va +
- 143 Et3 : ça va bien
- 144 Et4 : comment tu t'appelles +
- 145 Et3 : je m'appelle Elizandra
- 146 Et4 : et toi +
- 147 Et3 : Jamila +
- 148 Et4 : au revoir
- 149 Et3 : au revoir
- 150 Et15 : bonjour +

- 151 Et16 : bonjour + comment ça va +
- 152 Et15 : ça va +
- 153 Et 16: comment tu t'appelles +
- 154 Et15 : je m'appelle Ana + et toi +
- 155 Et16 : je m'appelle Celma
- 156 P3 : alors + très bien + (distribue les rôles A et B à la classe) madame
- 157 vous êtes A vous B + là +A (ainsi de suite) + ok + nous regardons au
- 158 tableau + se présenter ++ bonjour + bonjour + comment vas-tu +
- 159 bien merci + comment tu t'appelles + je m'appelle Antonio + mais
- 160 là vous mettez votre propre prénom + et nom + et toi moi + je
- 161 m'appelle Maria + au revoir +au revoir + et à bientôt + après cela +
- 162 on va encore ajouter quelque chose + **mais vocês que vão dizer o**
- 163 **que vamos acrescentar** + hein + **tudo que precisamos para uma**
- 164 **apresentação** + ok ++ **agora vamos trocar dois minutos à penas** +
- 165 **preparem-se** + e **depois passamos aqui a frente** + **brindar** + on
- 166 y va +
- 167 La salle : (les étudiants se préparent deux à deux pendant deux minutes
- 168 accordées par le professeur) +
- 169 P3 : ok + c'est bon + on y va +
- 170 Et7 : bonjour mademoiselle +
- 171 Et8: bonjour
- 172 Et7: comment vas-tu +
- 173 Et8: je vais bien + merci +
- 174 Et7 : comment tu t'appelles +
- 175 Et8 : je m'appelle Fatima et toi +

- 176 Et7 : je m'appelle Mambuco + au revoir
- 177 Et8 : au revoir et à bientôt +
- 178 P3 : ici +
- 179 Et6 : bonjour
- 180 Et5 : bonjour
- 181 Et6 : comment ça va +
- 182 Et5 : ça va bien + merci
- 183 Et6 : comment tu t'appelles +
- 184 Et5 : je m'appelle Rosaria et toi +
- 185 Et6 : je m'appelle Paulo + au revoir +
- 186 Et5 : au revoir + (un petit temps mort : le professeur était sorti)
- 187 P3 : bon + ça y est + ça va +
- 188 La salle : oui +
- 189 P3 : ok+ on commence ici + (partie filmée) maintenant + vous êtes
- 190 prêt +
- 191 La salle : oui
- 192 P3 : je vais effacer le tableau + ok +
- 193 La salle : hésitante) oui +
- 194 P3 : alors + on y va + faire attention + le rythme + l'intonation +
- 195 **aonde temcolocar o ponto de interogação + os gestos** + hein
- 196 + ok + (deux étudiants passent devant pour présenter leur
- 197 dialogue) + bon + silence +comme vous voyez les collègues +
- 198 Et14 : bonjour
- 199 Et12 : bonjour
- 200 Et14 : comment tu t'appelles +

- 201 Et12 : je m'appelle Matondo + et toi +
- 202 Et14 : je m'appelle Ana ++
- 203 P3 : **despedir** +
- 204 Et14 : ok + au revoir +
- 205 Et? : au revoir +
- 206 P3 : ok + bravo ça même +
- 207 La salle : (applaudit les amis) +
- 208 P3 : bon + **a seguir** au suivant +
- 209 Et10 : **professor é até já**+
- 210 P3: et à bientôt +
- 211 Et10: (répète) et à bientôt + (elle passe devant)
- 212 Et9 : bonjour madame
- 213 Et10 : bonjour +
- 214 Et9 : comment vas-tu +
- 215 Et10: bien merci +
- 216 Et 9: comment tu t'appelles +
- 217 Et9 : je m'appelle Celina et toi +
- 218 Et10 : moi + je m'appelle Fatima + au revoir+
- 219 Et 9: au revoir et à bientôt +
- 220 P3 : bravo +
- 221 La salle : (applaudit +)
- 222 P3 : suivant +
- 223 Et13 : bonjour
- 224 Et2 : bonjour
- 225 Et13 : comment vas- toi (sic) +

- 226 Et 2: bien merci
- 227 Et13 : comment tu t'appelles +
- 228 Et2 : je m'appelle Marcolino+ et toi +
- 229 Et 13: moi je m'appelle Rogeirio+ au revoir
- 230 Et2 : au revoir et très bientôt
- 231 P3 : ok + bravo
- 232 La salle : (applaudit ++ du bruit dans la salle)
- 233 P3 : silence + (s'adressant aux étudiants devant) vous pouvez répéter
- 234 Et4 : bonjour
- 235 Et3 : bonjour
- 236 Et4 : comment vas-tu +
- 237 Et3 : bien merci
- 238 Et4 : comment tu t'appelles+
- 239 Et3 : je m'appelle Alvaro + et toi
- 240 Et4 : moi je m'appelle Déolinda +
- 241 Et3 : au revoir
- 242 Et4 : au revoir et à bientôt
- 243 P3 : bravo
- 244 La classe : (applaudit)
- 245 Et6 : bonjour
- 246 Et5: bonjour
- 247 Et 6: comment vas-tu +
- 248 Et5 : bien merci
- 249 Et6 : comment tu t'appelles
- 250 Et5 : je m'appelle Rosaria et toi +

- 251 Et 6: je m'appelle Paulo + au revoir+
- 252 Et5 : au revoir et à bientôt
- 253 P3 : bravo +
- 254 La salle : (applaudit)
- 255 Et7: bonjour mademoiselle
- 256 Et : bonjour
- 257 Et7 : comment vas- tu (proncé |tu| (sic)
- 258 Et 11: bien merci
- 259 Et7 : comment tu t'appelles+
- 260 Et11 : je m'appelle Celina et toi +
- 261 Et7 : je m'appelle Mambuco + tu habites où+
- 262 Et 11: j'habité (sic) moi+ Jumbo + et toi
- 263 Et 7: moi j'habite à Palanca + au revoir+
- 264 Et 11: au revoir et à bientôt
- 265 P3 : bravo
- 266 La salle : (applaudit)
- 267 Et14 : ça
- 268 Et15 : bien merci
- 269 Et14 : comment tu t'appelles +
- 270 Et15 : je m'appelle Ana + et toi
- 271 Et14 : je m'appelle Lydia
- 272 Et15 : au revoir
- 273 Et14 : au revoir et à bientôt
- 274 P3 : bravo +
- 275 La salle : (applaudit)

- 276 P3 : bon + il ya un nouvel (sic) donnée que vos collègues ont
 277 introduit + c'est quoi + regardez au tableau + tu habites où + et
 278 comment il a répondu +
- 279 Et7 : moi j'habite à Palanca +
- 280 P3: (il écrit cela au tableau) e e **nãoo escreve o que está no livro** +
 281 j'habite +
- 282 Et 6 : à Palanca
- 283 P3: j'habite à
- 284 Et6: à Palanca
- 285 P3: ok + celui-là répond + mais celui-ci peut aussi retourner la
 286 question+ et toi + (en écrivant au tableau) + ok + là il va
 287 répondre + moi mademoiselle où tu habites +
- 288 Et11 : à Jumbo
- 289 P3: moi + j'habite à Jumbo (il écrit cela au tableau) + (lit à
 290 haute voix) + à Jumbo+ ok bon + je ne sais pas si vous
 291 pouvez le faire maintenant + ou la semaine prochaine + **nãoo**
 292 **sei se pudessemos fazer isso hoje + acrescentar esses dados**
 293 ok + **nãoo fui eu que introduzi isso** + celui qui a introduit c'est
 294 votre collègue + ok + après +
- 295 Et 12: (intervient) + **nãoo está no livro**
- 296 P3: on va le faire + **vamos fazer isso** + par conséquent vous allez
 297 consulter notre conversation + ok + ici + où habitez-vous +
 298 hein + j'habite à Palanca + hein + vous habitez à Palanca +
 299 vous habitez à Jumbo + hein + **vocês vão acrescentar** + il
 300 habite à + hein si c'est + à Mutamba + **agora é só por o vosso**

- 301 **endereço** + donc là + hein + là on y va + on va essayer + (
 302 s'adressant à une étudiante) +tu vas dire + tu habites où + toi
 303 tu va dire j'habite à Cazenga + et toi tu va dire et toi +
 304 madame aussi tu répons + vous répondez + où vous habitez
 305 madame + moi j'habite à Kilamba + donc vous vous faites ceci
 306 + vous lui demandez + tu habites où +
 307 Et11 : tu habites où +
 308 P3 : il ne faut pas te préoccuper de la prononciation
 309 Et11 : (reprend) tu habites où +
 310 Et12 : (silence + confus)
 311 P3 : répons + **não** + **responde** j'habite à Cazenga +
 312 Et12 : j'habite à Cazenga +
 313 P3 : et toi +
 314 Et11 : moi j'habite à Kilamba
 315 P3 : (s'adressant à l'Et12 pour reprendre la question) et toi
 316 Et12 : et toi +
 317 Et11 : moi j'habite à Kilamba +
 318 P3 : on y va + tu habites où +
 319 Et11 : tu habites où +
 320 Et12 : j'habite à Cazenga
 321 P3 : et toi + (parlant à l'étudiant12)
 322 Et12 : et toi +
 323 Et11 : moi j'habite à Kilamba
 324 P3 : tu habites où + (s'adressant à l'Et10) +
 325 Et10 : (tâtonne)

- 326 Et9 : (intervient) tu habites où +
- 327 P3 : tu lui dis + tu habites où +
- 328 Et 9: j'habite Golf 2
- 329 P3 : à Golf 2
- 330 Et9 : j'habite à Golf 2
- 331 P3 : et toi +
- 332 Et9 : (répète) et toi +
- 333 Et10 : moi j'habite à zona trinta
- 334 P3 : ok + continuez à travailler
- 335 P3 : tu habites où +
- 336 Et13 : (reprend) tu habites où +
- 337 Et2 : j'habite à Casequel
- 338 P3 : et toi
- 339 Et2 : reprend) et toi
- 340 Et13 : moi j'habite à Kilamba
- 341 P3 : **continua + continua repetir** ++on y va ici ++++
- 342 vous avez deux minutes + nous allons préparé la première
- 343 partie + **depois vamos** + hein + la première partie + au
- 344 prochain tour va introduire la dernière partie + **na proxima**
- 345 **fez vamos introduzir a ultima preocupação** +
- 346 Et11 : **estamos com uma pequena duvida**
- 347 P3: ok
- 348 Et11: eu + e + e + **faço a pergunta** tu + j' habite où +
- 349 P3 : tu habites où +
- 350 Et11 : **tu+ tu** (elle a le problème de la prononciation de tu +

- 351 qu'elle lit | **tu** | +
- 352 Et12 : aide (tu +tu +tu + eh eee) tu
- 353 Et11 : tu habites où +
- 354 Et12 : à Viana +
- 355 P3 : et toi + **com tempo vai vir**
- 356 Et11: **faz a pergunta outra fez** (s'adressant à l' Et12)
- 357 Et12 : tu habites où+
- 358 Et 11: j'habite à Kilamba + +
- 359 P3 : bon + on va faire la dernière partie + ok + on fait la
- 360 dernière partie + on commence où + on avait commencé ici
- 361 (indiquant du doigt à sa droite) + maintenant on va
- 362 commencer ici (indiquant du doigt à sa gauche) + d'accord
- 363 La salle : d'accord
- 364 Et11 : d'accord (pas tellement satisfaite)
- 365 P3 : **eu sei que isso doi** + (geste de calmer) + alors comme ça
- 366 j'efface le tableau +
- 367 Et15 : (s'adressant au professeur s'il faut faire le tout)
- 368 P3 : (répond à l'intention de la salle) **vamos ainda fazer ainda**
- 369 **isso + no fim** + on va commencer dans le début (sic) **tudo**
- 370 Et15 : tu habites où +
- 371 Et16 : moi j'habite à Kalembe et toi +
- 372 Et 15: moi j'habite à Prenda +
- 373 P3 : bravo +
- 374 La salle : (applaudit)
- 375 Et4 : tu habites où +

- 376 Et3 : moi j’habité (sic) à Cacuaco + et toi
- 377 Et4 : moi j’habite à Cazenga
- 378 P3 : bravo
- 379 La salle : (applaudit)
- 380 Et6 : tu habites où +
- 381 Et 5: à Viana + et toi +
- 382 Et : à Cazenga
- 383 P3 : bravo
- 384 La salle : (applaudit)
- 385 Et13 : tu habites où+
- 386 Et 2: j’habite à Cazenga et toi+
- 387 Et13 : moi + j’habite à Cacuaco
- 388 P3 : bravo + ici
- 389 La salle : (applaudit)
- 390 Et9 : bonjour
- 391 Et 10: bonjour
- 392 Et9 : comment ça va +
- 393 Et10 : bien merci
- 394 Et 9: (bloqué)
- 395 La salle : (rire)
- 396 P3 : (intervient) comment tu t’appelles +
- 397 Et9 : comment tu t’appelles +
- 398 Et10 : je m’appelle Palmira + et toi +
- 399 Et 9: moi je m’appelle Fatima +
- 400 Et10 : tu habites où

- 401 Et9 : j'habite (il répond à la question par une autre question) où à Viana +
 402 et toi
- 403 Et10 : moi + ja (sic) + j'habite commandant Dangereux +
 404 Et 9: au revoir
- 405 Et10 : au revoir
- 406 P3 : bravo + vous avez fait beaucoup
- 407 La salle : (applaudit)
- 408 Et11 : **está me pegar**
- 409 Et12 : bonjour
- 410 Et11 : bonjour
- 411 Et11 : comment vas-tu + |tu|
- 412 Et12 : bien et toi
- 413 Et 11: bien + eh + comment tu t'appelles +
 414 Et 12: je m'appelle Moises et toi +
- 415 Et11 : Celina
- 416 P3 : Moises + l'adresse +
 417 Et12 : tu habites où +
- 418 Et11 : eh + j'habité (sic) à Kilamba + et toi
- 419 Et 12: moi j'habite + eh + Cazenga +
- 420 Et 11: au revoir
- 421 Et12 : au revoir
- 422 P3 : bravo +
- 423 La salle : (applaudit avec force) +
- 424 P3 : **aqui + temos ainda pessoa que**
- 425 Et15 : bonjour

- 426 Et16 : bonjour
- 427 Et 15: comment vas-tu +
- 428 Et16 : bien merci +
- 429 Et 15: comment tu t'appelles +
- 430 Et16 : moi je m'appelle Celma + et toi
- 431 Et15 : moi je m'appelle Ana
- 432 Et16 : tu habites où +
- 433 Et15 : j'habité (sic) à Golf 2 + et toi +
- 434 Et 16: moi j'habite à Viana +
- 435 P3 : bravo
- 436 La salle: (applaudit)
- 437 Et3 : bonjour
- 438 Et 4: bonjour
- 439 Et3 : comment tu t'appelles +
- 440 Et4 : je m'appelle Déolinda et toi
- 441 Et3 : moi je m'appelle Alvaro + (les deux sont bloqués)
- 442 P3 : (intervient) + l'adresse +
- 443 Et4 : je suis **Angolana** +
- 444 P3 : l'adresse ++ tu habites où
- 445 Et4 : tu habites où +
- 446 Et3 : j'habite à Cacucaco + et toi
- 447 Et 4: moi j'habite à Cazenga
- 448 P3 : bravo +
- 449 La salle : (applaudit)
- 450 Et6 : bonjour

- 451 Et 5: bonjour
- 452 Et 6: comment vas-tu +
- 453 Et5 : bien merci
- 454 Et6 : comment tu t'appelles
- 455 Et 5: je m'appelle Rosaria et toi
- 456 Et6 : moi je m'appelle Paulo
- 457 Et5 : comment ++
- 458 P3 : (intervient) où est-ce que tu habites +
- 459 Et5 : tu habites où tu habites +
- 460 P3 : (rectifie) où tu habites +
- 461 Et5 : où tu habites
- 462 Et6 : j'habite Cazenga
- 463 P3 : (corrige) j'habite à Cazenga+
- 464 Et6: j'habite à Cazenga + et toi +
- 465 Et5 : j'habite à Viana
- 466 P3 : bravo
- 467 La salle : (applaudit)
- 468 P3 : nous avons déjà vu le verbe avoir « **ter** » **ainda** +
- 469 La salle : **não**
- 470 P3: ah + **vamos ver o verbo** avoir **para ter algo**
- 471 **podem falar em português**
- 472 La salle: **idade** +
- 473 P3: on dit l'âge + **isso precisa do verbo** avoir +
- 474 Et5: j'ai quinze ans +
- 475 P3: ok + on dit de l'âge quand + il faut connaître le verbe

476 avoir + **temos que sabero verbo** “ avoir” + on va

477 eh (il écrit au tableau) tu as quel âge ok + j'ai 15 ans

478 ok

479

ANNEXE :14 Fiche signalétique et transcriptions : Dialogue

Titre du corpus : FLUAN, 2014[P4s1]

Leçon du jour : dialogue.

Transcripteur(s) : Anselmo ILUNGA.

Contenu

Résumé : Il s'agit de plusieurs dialogues de différentes présentations pour les apprenants en français. Cela démontre aussi les différents registres du français. (Avec personne inconnue, avec amis et autres).

Type discursif : Il s'agit d'un dialogue qui se fait par jeu de rôle. Chacun doit non seulement lire, mais jouer (interpréter) aussi le rôle.

Enregistrement

Date : 01 /septembre / 2014

Lieu d'énonciation : L'ISCED /Luanda.

Statut du français : Option

Durée d'enregistrement : 60 minutes

Transcription

Modalités de transcription : DELIC

Localisation de l'extrait transcrit : 8H30 début Fin : 9H30

Observation complémentaire : le portugais est en gras

Locuteur(s)

Code Professeur	P4
Code étudiant	Et1
	Et2
	Et3
	Et4
	Et5
	jusqu' à Et49

*Le professeur est un homme est il a une dizaine d'année d'ancienneté.

- 1 P4 : (demande à un étudiant de donner la date du jours+)
- 2 Et1 : lundi+ le 1^{er} septembre 2014 +
- 3 P4 : demande à un autre de répéter+
- 4 Et2 : il répète + lundi + le 1^{er} septembre 2014 +
- 5 P4 : (corrige le tout + et fait la lecture modèle du premier dialogue) + (il choisit
- 6 encore un autre étudiant) + répète +
- 7 Et3 : le lundi 1^{er} septembre +
- 8 P4 : (corrige) septembre +
- 9 Et3 : répète septembre 2014 +
- 10 P4 : (choisit un autre étudiant) + oui + allez-y + lundi 1^{er} septembre 2014 +
- 11 Et 4: lundi 1^{er} septembre +
- 12 P4 : (corrige la prononciation) + pas le premier (sic) mais premier septembre +
- 13 Et5 : (répète premier septembre 2014) + vas-y choisissant un autre étudiant
- 14 Et6: lundi le 1^{er}de septembre +
- 15 P4 : (corrige directement) lundi le premier septembre +
- 16 Et5 : (reprend) lundi premier septendre + septembre
- 17 P4 : septembre +
- 18 Et5 : (répète) septembre
- 19 P4 : (corrige) encore bre+ bre +
- 20 Et5 : septembre+
- 21 P4 : *bre* + septembre à l'étudiant + reprend septembre + oui +
- 22 Et5 : septembre 2014+
- 23 P4 : oui + allez-y à un autre +
- 24 Et5 : lundi premier septembre 2014 +
- 25 P4 : ok + nous allons écrire cela au tableau + (il désigne quelqu'un) + vas-y +
- 26 (s'adresse aux étudiants) + vous n'écrivez pas encore nous allons voir
- 27 comment il va écrire +

- 28 Et6 : (écrit au tableau) lundi 1^{er} +
- 29 P4 : (complète en disant) septembre +
- 30 Et6 : (continue) septembre 2014 +
- 31 P4 : (pose la question) + c'est correcte +
- 32 Tous : oui + (discutions entre étudiants) + ce n'est pas correct
- 33 P4 : ce n'est pas correct +
- 34 Tous : oui
- 35 P4 : qui peut corriger + (il remercie le premier qui venait d'être au tableau et
- 36 invite un autre à passer) + vas-y + (un peu du bruit dans la salle + il
- 37 intervient directement) + du silence + du silence s'il vous plaît + (l'étudiant
- 38 ne parvient pas parce qu'il avait une petite taille par rapport au tableau) +
- 39 P4 : (aide l'étudiant en l'encourageant) + tu arrives tu vois + l'étudiant corrige +
- 40 vas continue le
- 41 P4 : ok + maintenant tu effaces le zéro +c'est correct + très bien + c'est correct
- 42 maintenant +
- 43 Tous : oui (répond les étudiants) +
- 44 Et7 : (s'adresse au professeur) monsieur +
- 45 P4 : qu'est-ce qui reste encore à corriger + septembre s'écrit avec s en majuscule +
- 46 minuscule + qui peut la corriger + il choisit un autre étudiant +
- 47 Et8 : monsieur la lettre "s "+ (passe au tableau) est corrige +
- 48 P4 : ok + très bien + ça va + (demande t-il) + ok ça va +
- 49 Tous : + ça va +
- 50 P4 : maintenant écrivez tous la date dans vos cahiers + (les étudiants exécutent) +
- 51 (il passe pour vérifier) + c'est déjà écrit +
- 52 Les uns : oui +
- 53 Les autres :pas encore +
- 54 P4 : allez-y + vous avez deux moments + (il passe encore est vérifie les écrits des

- 55 étudiants) + je vérifie ce que vous écrivez + (hum fait un étudiant) + c'est
- 56 bon + vous avez écrit + oui répond les
- 57 Tous : oui +
- 58 P4 : ok + très bien + alors maintenant ouvrez vos livres + les photocopies que vous
- 59 avez + à la page 9 + problème (avec la caméra)+ reprise du film avec
- 60 téléphone portable)+
- 61 P4 : choisit deux étudiants pour faire la lecture +
- 62 Et5 : salut + je m'appelle Carlos (ton descendant) +
- 63 P4 : (réagit) + non+ salut (ton montant) + je m'appelle Carlos+ vas-y+
- 64 Et 5 : (reprend) + salut+ je m'appelle Carlos + et toi tu t'appelles comment
- 65 Et6 : Corinne +
- 66 P4 : ok + reprenez en changeant le rôle + allez-y +
- 67 Et6 : salut + je m'appelle Carlos et toi tu t'appelles comment +
- 68 Et5 : Corinne +
- 69 P4 : très bien + c'est clair +
- 70 Tous : oui
- 71 P4 : c'est clair + nous allons passer à un autre dialogue + bonjour + madame +
- 72 bonjour + monsieur + excusez-moi + vous vous appelez comment + Corinne
- 73 LAPORTE + et vous + Gérard LEROY + L+ E+ R + O +Y+ je répète
- 74 bonjour madame + bonjour Monsieur +excusez-moi + vous vous appelez
- 75 comment + Corinne LAPORTE + et vous + Gérard LEROY +L+E+R+O+Y+ (il
- 76 choisit deux étudiants pour faire le dialogue)
- 77 Et7 : + bonjour madame +
- 78 Et8 : bonjour monsieur + (rire du faite que l'un d'eux est appelé madame) +
- 79 P4 : (intervient) + ne t'en fait pas + ce n'est pas grave + on fait d'abord
- 80 comme ça après dans la deuxième phase + on utilise nos propres
- 81 personnages + ce n'est pas grave + allez-y + du calme (s'adressant aux

- 82 étudiants) +
- 83 Et7 : bonjour + madame + bonjour monsieur + excusez-moi + vous vous
- 84 appelez comment
- 85 P4: (corrige) excusez-moi (le ton montant) +
- 86 Et7 : (reprend) Excusez-moi + vous vous appelez comment +
- 87 Et8 : Corinne LAPORTE + et vous + Gérard LEROY +
- 88 P4 : (intervient) Gérard LEROY+ épeler (s'adressant à l'Et8) +
- 89 Et8 : épelle + L+E+R+O+Y+
- 90 Et8 : excusez-moi vous vous appelez comment + Corinne LAPORTE
- 91 (étudiant8) + et toi+
- 92 P4 : (corrige et vous) + l'étudiant reprend et vous + Gérard LEROY+
- 93 L+E+R+O+Y+
- 94 Et9 : bonjour monsieur
- 95 Et10 : bonjour madame
- 96 Et9 : excusez-moi
- 97 P4 : (corrige le ton) Excusez-moi.(ton montant) +
- 98 Et9 : (répète) + Excusez-moi + vous vous appelez comment +
- 99 Et10 : Jorge Almeida + et toi +
- 100 P4 : (corrige) et vous +
- 101 Et10: (Reprend) et vous +
- 102 Et9 : Sofia Felix + FE LI S+
- 103 P4 : (corrige) X +
- 104 Et10 : (répète) X +
- 105 P4 : (lit le troisième dialogue) oh + bonjour Fred + bonjour Hélène + ça va bien +
- 106 oui ça va + et toi + moi ça va aussi + merci + au revoir + au revoir + vous
- 107 comprenez +
- 108 Tous : oui +

- 109 P4 : dans le premier dialogue +ils se connaissent déjà +
- 110 Tous : non +
- 111 P4 : dans le deuxième +
- 112 Tous : non +
- 113 P4 : le troisième dialogue + oui + ils sont déjà des amis + vous voyez +
- 114 Tous : oui
- 115 Et11: oh + bonjour Benvindo
- 116 P4: (intervient) oh + avec beaucoup de vivacité énergie +
- 117 Et11 : bonjour + (reprend) oh + bonjour Benvindo
- 118 P4: (reprend encore) oh + bonjour + Benvindo
- 119 Et 12 : bonjour Alvaro + ça va bien +
- 120 Et11 : oui + moi ça va (un ton descendant)
- 121 La salle : (rire)
- 122 P4 : (intervient) oui + on ne s'en fait pas
- 123 Et11 : (corrigeant le ton) ça va bien + (il reprend) ça va + ça va bien + et toi
- 124 Et 12 : moi aussi ça va merci +
- 125 Et11 : au revoir
- 126 Et12: au revoir
- 127 P4 : (choisit un autre groupe)
- 128 Et13 : oh + bonjour Maravilha + ça va bien +
- 129 Et4 : bonjour moi ça va + et toi +
- 130 Et13 : moi aussi + merci +au revoir +
- 131 P4: (intervient) moi aussi + au revoir (ton montant) **é como esta chorar**
- 132 tu es triste de le (s'adressant à Et13 et à Et 14) alors +
- 133 Et14 : au revoir + (changement de rôle)
- 134 Et13 : oh + bonjour Carmona +
- 135 P4 : non + o + mais oh +

- 136 Et13 : oh + bonjour +
- 137 Et14 : bonjour + Nadia + ça va bien +
- 138 Et13 : moi ça va + et toi +
- 139 Et14 : moi aussi ça va
- 140 Et13 : au revoir
- 141 Et14 : au revoir
- 142 P4 : dialogue 4(madame Rousseau et monsieur) (il fait la lecture modèle) +
- 143 bonjour madame Rousseau + ça va bien + bonjour madame Edouard + oui +
- 144 ça va bien + et vous + moi aussi + merci + au revoir bonne
- 145 Journée + au revoir + vous voyez + ils se disent toujours + madame-
- 146 madame ou monsieur + monsieur + c'est clair + ok (il choisit deux
- 147 personnes) allez-y
- 148 Et15 : bonjour madame Rousseau
- 149 P4 : bonsoir continu
- 150 Et15 : bonjour + ça va bien +
- 151 Et16 : oui+ ça va bien + et vous
- 152 Et15 : moi aussi + ça va
- 153 Et16: au revoir + bonne journée +
- 154 Et15 : au revoir
- 155 P4 : inverse (il leur demande d'inverser le rôle).
- 156 Et16 : bonjour + madame Edouard
- 157 Et15 : bonjour madame Rousseau + ça va bien +
- 158 Et16 : oui + moi aussi ça va
- 159 Et15 : au revoir + bonne journée
- 160 Et16 : au revoir
- 161 Et17 : bonjour monsieur + ça va bien +
- 162 Et18 : bonjour +monsieur +

- 163 Et17 : oui + moi aussi ça va
- 164 Et18 : au revoir bonne journée +
- 165 P4 : changement de rôle +
- 166 Et18 : bonjour monsieur+ ça va bien +
- 167 Et17 : oui + moi aussi ça va + et vous +
- 168 Et18 : au revoir bonne journée +
- 169 Et17 : au revoir +
- 170 P4 : maintenant pour terminer vous venez devant pour présenter le premier
- 171 dialogue +
- 172 Et19 : salut je m'appelle Calixto
- 173 Et 20 : salut +
- 174 Et19 : et toi tu t'appelles comment +
- 175 Et20 : Pacheco
- 176 P4 : inverse + (changement de rôle)
- 177 Et20 : salut + je m'appelle Pacheco
- 178 Et19 : salut +
- 179 Et20 : et toi tu t'appelles comment +
- 180 Et19 : Calixto
- 181 P4 : un autre groupe pour le deuxième dialogue
- 182 Et21 : oh +
- 183 P4 : non + oh + avec beaucoup d'efficacité
- 184 Et21 : oh + bonjour + madame Rousseau.
- 185 Et22 : bonjour madame Edouard + ###
- 186 P4 : un autre groupe pour le 3° dialogue
- 187 Et23 : excusez-moi + vous vous appelez comment
- 188 Et24 : Mario Domingos
- 189 P4 : changement de rôle +

- 190 Et23 : excusez-moi + vous vous appelez comment +
191 Et24 : Bernado + et vous +
192 Et24 : Mario Domingos + D.O.M.I.N.G.O.S
193 P4 : un autre groupe pour le dernier dialogue
194 Et25 : oh + bonjour Fabricio + ça va bien +
195 Et26 : oui + ça va bien + et toi +
196 Et25 : moi aussi ça va
197 Et26 : au revoir
198 Et25 : au revoir
199 P4 : changement de rôle
200 Et27 : oh + Benjamin +
201 Tous : (rire)
202 P4 : (corrige) concentration + regarde bien + oh + bonjour Benjamin
203 Et27 : il reprend + oh + bonjour + Benjamin +
204 Et28 : bonjour
205 Et27 : ça va bien
206 Et28 : oui ça va + et toi +
207 Et27 : moi aussi
208 Et28 : au revoir
209 Et 27 : au revoir
210 P4 : un autre groupe
211 Et29 : bonjour
212 Et30 : bonjour Natalia
213 Et29 : ça va bien
214 Et30 : oui + ça va + et toi
215 Et29 : moi aussi ça va
216 Et30 : au revoir + bonne journée +

- 217 Et29 : au revoir
- 218 P4 : un autre groupe
- 219 Et31 : bonjour + monsieur Gilberto + ça va bien
- 220 Et32 : oui +ça va + et vous +
- 221 Et31 : moi aussi ça va bien +
- 222 Et32 : au revoir + bonne journée
- 223 Et31 : au revoir

ANNEXE : 15 Fiche signalétique et transcriptions : Dialogue (séance 2)

Titre du corpus : FLUAN, 2014 [P4s2]

Leçon : Dialogue

Transcripteur(S) : Anselmo ILUNGA.

Contenu

Résumé : Il s'agit d'une leçon de texte pour se présenter à l'aéroport. Le professeur lit les différents dialogues, un par un en expliquant les mots difficiles et fait une lecture modèle. Après il demande aux étudiants de le faire, d'abord à livre ouvert et après à livre fermé.

Type discursif : descriptif et informatif. Le professeur explique les mots difficiles et fait une lecture modèle avant de laisser la place aux étudiants.

Enregistrement

Date : Le 23 /09/2015.

Lieu d'énonciation : ISCED/LUANDA

Statut du français : Option

Durée d'enregistrement : 1 h00 heure

Transcription

Modalités de transcription : DELIC

Localisation de l'extrait : 8H25 début Fin : 9H30.

Observation complémentaire : recours au portugais pour expliquer certaines notions ou quand les étudiants semblent ne pas comprendre.

Locuteurs

Code Professeur	P4
Code étudiant	Et1
	Et2
	Et3
	Et4
	Et5
	jusqu' à Et24

- 1 P4 : **alguém para apagar o quadro** +
- 2 Et1 : (passe et efface le tableau) +
- 3 P4 : encore une fois bonjour à tous
- 4 La salle : bonjour professeur
- 5 P4 : alors quelle est la date d'aujourd'hui + + aujourd'hui nous sommes + allez-y
- 6 Et1 : aujourd'hui c'est le dix +
- 7 P4 : aujourd'hui nous sommes le 10 + comment est-ce qu'on écrit la date + comment
- 8 est-ce qu'on commence +
- 9 Et2 : aujourd'hui + c'est lundi+ oh
- 10 Et3 : non + aujourd'hui + c'est le
- 11 Et2 : non + mardi +
- 12 P4 : ok + mardi + on y va
- 13 Et3 : mardi
- 14 P4 : le 13 octobre
- 15 Et2 : le 13 octobre
- 16 P4 : 2015
- 17 Et : 2015
- 18 P3 : va écrire la date s'il te plaît
- 19 Et2 : (il s'exécute) mardi + le 13 octobre 2015
- 20 P4 : et vous aussi vous écrivez la même chose dans le cahier + écrivez aussi la date
- 21 dans vos cahiers + donc + aujourd'hui nous sommes mardi + ça c'est le cahier
- 22 c'est ça l'écrit + où est ton cahier + (vérifie les cahiers) aller + écrivez la date
- 23 tous + ok+ c'est bien écrit + vas-y +lit la date
- 24 Et4 : mardi le 13 octobre 215
- 25 P4 : à toi maintenant + lit la date

- 26 Et5 : mardi 13 octobre 2015
- 27 P4 : 2015 + a toi vas-y
- 28 Et6 : mardi 13 octobre 2015
- 29 P4 : oh + lala + l'accent anglais + vas -y
- 30 Et7 : mardi
- 31 P4 : mardi
- 32 Et7 : 13 octobre 2015
- 33 P4 : (corrige l'accent) 2015
- 34 Et7 : 2015
- 35 P4 : en 2° année il ne faut pas lire comme ça + lisez
- 36 Et8 : mardi 13 octobre 2015
- 37 P4 : 2015 + vas-y
- 38 Et9 : mardi 13 octobre 2015
- 39 P4 : 2015 vas-y
- 40 Et10 : mardi 13 octobre 2015
- 41 P3 : vas-y-toi
- 42 Et11 : mardi 13 octobre 2015
- 43 P4 : vous avez bien écrit la date dans vos cahiers + je vais vérifier + (il passe)
- 44 +ok+c'est bon + maintenant ouvrez vos livres à la page 17 + vous êtes +
- 45 La salle : nous y sommes
- 46 P4 : observez bien + nous avons trois scénarios + nous avons la première + le
- 47 premier+le deuxième et le troisième + n'est-ce pas + regarder le premier scénario+
- 48 + qu'est-ce que vous voyez +qu'est-ce que vous voyez + allez-y + les + sur les
- 49 premières images +
- 50 Et3 : deux personnes en train de +

- 51 P4 : oui + allez-y
- 52 Et5 : qui dialogue (au même moment que l'Et3)
- 53 Et13 : dialogue
- 54 P4 : qui t'a donné la parole (adressant à l'Et5) vas-y monsieur (s'adressant à l'Et3) +
- 55 Et13 : nous avons deux + euh + nous avons deux personnes + parlez
- 56 P4: deux personnes +
- 57 Et13 : parlez
- 58 P4 : deux personnes qui parlent + donc nous avons deux personnes qui parlent + alors
- 59 as dit nous avons deux personnes qui parlent +
- 60 Et13 : qui dialogue
- 61 P4 : ok + très + donc nous avons deux personnes qui dialoguent + alors +où est-ce
- 62 qu'ils sont ces deux personnes + oui
- 63 Et5 : ils sont + euh
- 64 P4 : ils sont où +
- 65 Et5 : avion
- 66 P4 : dans un avion + très bien + répète + ils sont dans un avion +
- 67 Et5 : ils sont dans un avion +
- 68 P4 : ok + très bien + nous observons seulement que deux personnes qui dialoguent +
- 69 Certains : oui+
- 70 P4 : seulement + il n'y a pas d'autres personnes + observez bien +
- 71 Et14 : il y a d'autres personnes + combien +
- 72 P4 : il y a d'autres personnes +combien +
- 73 Et14 : dans l'avion +
- 74 P4 : oui + là c'est plus observé +
- 75 Et4 : quatre

- 76 P4 : quatre + vous observez quatre + cinq
- 77 Et4 : cinq +
- 78 P4 : cinq + vraiment + regardez bien
- 79 Et2 : six
- 80 P4 : ah + il y a 6 personnes + il y a deux qui dialoguent + et nous voyons combien des
- 81 filles + combien des garçons + + allez
- 82 Et2 et Et10 : trois filles et trois + trois garçons +
- 83 Et3 : ok + trois filles et trois garçons (sic) + garçons
- 84 P4 : comment sont-ils ces garçons et ces filles + ils sont debout + ils sont assis + allez
- 85 regarder bien +
- 86 Et6 : assis + +
- 87 Et1 : debout une fille +
- 88 P4 : une fille est debout+
- 89 Et6 : une fille est debout +
- 90 P4 : oui
- 91 Et6 : les autres sont tous +
- 92 P4 : les autres sont tous + assis+ répète + les autres sont tous assied+
- 93 Et6 : les autres sont tous assis
- 94 P4 : ok + très bien + ils dialoguent + imaginez le dialogue + qui est la fille et qui est+
- 95 le garçon +bob + analysez qui est la fille et qui est le garçon +
- 96 Et2 : le garçon est un passagere (sic)
- 97 P4 : quoi + le garçon est un passager
- 98 Et2 : un passager
- 99 P4 : un passager + répète la phrase + le garçon est un passager
- 100 Et2 : le garçon est un passager +

- 101 P4 : et la fille qui est-elle +
- 102 Et 2 : elle travaille dans cette entreprise +
- 103 P4 : elle travaille dans cette compagnie + quel est l'adjectif pour la qualifier + + +
- 104 comment est-ce qu'on dit en portugais +
- 105 La salle : ah + **aeromosa**
- 106 P4 : ok + **aeromosa** + et en français comment est-ce qu'on va le dire + c'est une
- 107 hôtesse + de l'air + hôtesse de l'air +
- 108 Et2 : c'est une hôtesse de l'air
- 109 P4 : ok + très bien + alors maintenant regardez le dialogue + moi je vais lire et vous
- 110 allez suivre avec attention + quel est le titre de ce + ce + scénario +
- 111 La salle : votre fiche s'il vous plaît
- 112 P4 : ok + voilà + votre fiche s'il vous plaît + c'est une question + votre fiche s'il vous
- 113 plaît + répète+
- 114 La salle : votre fiche s'il vous plaît +
- 115 P4 : une personne + vas-y +
- 116 Et2 : votre fiche s'il vous plaît +
- 117 P4 : intonation vous un point d'interrogation +
- 118 Et8 : votre fiche s'il vous plaît (en élevant le ton)
- 119 P4 : encore la voix + votre fiche s'il vous plaît
- 120 Et8 : votre fiche s'il vous plaît + (respectant l'intonation)
- 121 P4 : votre fiche s'il plaît + vas-y
- 122 Et11 : votre fiche s'il vous plaît +
- 123 P4 : votre fiche s'il plaît
- 124 Et11 : votre fiche s'il vous plaît
- 125 P4: ok + vas-y + votre fiche s'il vous plaît +

- 126 Et6 : votre fiche s'il vous plaît +
- 127 P4 : maintenant nous avons le dialogue + moi je vais lire et vous accompagnez +
- 128 d'accord +
- 129 Et10 : nous sommes d'accord+
- 130 P4 : excusez-moi monsieur + vous êtes de l'Union européenne + non + je suis
- 131 Brésilien + alors remplissez cette votre fiche s'il vous plaît + merci + je répète +
- 132 excusez-moi monsieur + vous êtes de l'Union européenne + non + je suis
- 133 Brésilien+
- 134 + alors remplissez cette fiche s'il vous plaît + merci + ça va
- 135 La salle : oui +
- 136 P4 : c'est compris + ok maintenant voyons + le garçon il est de quelle nationalité +
- 137 La salle : Brésilien(ne)
- 138 P4 : Brésilienne + nationalité brésilienne + et qu'est-ce que la fille demande au garçon
- 139 de faire +
- 140 Et5 : c'est de + de
- 141 P4 : qu'est-ce qu'elle demande au garçon + qu'est-ce qu'elle propose au garçon +
- 142 Et12 : remplir +
- 143 P4 : oui + elle propose de remplir la fiche + la fiche + dans l'avion on donne une fiche
- 144 + une fiche pour la remplir + pour des données personnelles + d'accord + ok +
- 145 très bien + donc + en conclusion nous avons combien de personnages +
- 146 Salle : deux personnages
- 147 P4 : l'un des personnages est qui +
- 148 La salle : la fille
- 149 P4 : et l'autre personnage +
- 150 Salle : le garçon +

- 151 P4 : c'est clair + alors maintenant nous allons faire une petite simulation + l'un d'entre
 152 vous va faire le rôle de la fille et l'autre le rôle du garçon + c'est clair
- 153 La salle : oui +...
- 154 P4 : ok + c'est très bien + lève-toi + et toi lève-toi + toi tu te mets ici + toi tu vas là
 155 +ferme la porte (s'adressant à un étudiant qui venait d'arriver) ok allez-y+on y va
- 156 Et13 : excusez-moi monsieur + vous êtes de l'Union européenne +
- 157 Et14 : non + je suis Brésilien
- 158 Et13 : alors remplisse (sic) cette fiche s'il vous plaît
- 159 Et14 : merci
- 160 P4 : attend + alors + remplissez (corrigeant l'étudiant)
- 161 Et13 : (reprend) + remplissez
- 162 P4 : maintenant lit toute la phrase + toute la phrase + vas-y + alors remplissez cette
 163 phrase s'il vous plaît +
- 164 Et13 : alors remplissez ce billet (sic) s'il vous plaît +
- 165 P4 : cette + cette
- 166 Et13 : cette s'il vous plaît
- 167 P4 : cette fiche + regarde bien + regarde bien + lit bien + répète + allez répète
- 168 Et3 : alors + remplissez cette fiche s'il vous plaît +
- 169 P4 : c'est un point d'interrogation+ si tu + c'est une question +
- 170 Et13 : non
- 171 P4 : mais alors + alors +
- 172 Et13 : remplissez cette fiche s'il vous plaît + (ton montant)
- 173 P4 : non + tu montes + tu montes + il ne faut pas monter + il faut descendre + alors
 174 remplissez cette fiche s'il vous plaît +
- 175 Et13 : alors remplissez cette fiche s'il vous plaît

- 176 Et14 : merci
- 177 P4 : ok + changez de personnage allez-y
- 178 Et14 : excusez-moi monsieur + vous êtes de l'Union Européenne +
- 179 Et13 : non + je suis Brésilien +
- 180 Et14 : alors + remplissez cette fiche s'il vous plaît +
- 181 P4 : alors remplissez cette fiche s'il vous plaît
- 182 Et14 : alors + remplissez cette fiche s'il vous plaît+
- 183 Et13 : merci +
- 184 P4 : merci + intonation
- 185 Et13: merci
- 186 P4 : ok + la forcez
- 187 Et13: merci
- 188 P4 : ok + très bien asseyez + je répète encore une fois + attention à tout le monde +
- 189 excusez-moi monsieur + vous êtes de l'Union européenne + européenne + non je
- 190 suis Brésilien + alors remplissez cette fiche s'il vous plaît + merci + on y va +
- 191 deux autres + allez + deux autres allez on y va + (choisit deux étudiants qui
- 192 passent devant) +on y va
- 193 Et15 : euh + excusez-moi monsieur + vous êtes de l'Union européenne +
- 194 Et16 : non je suis Brésilien
- 195 Et15 : alors remplissez cette fiche s'il vous plaît +
- 196 Et16 : merci
- 197 P 4 : ok + l'inverse
- 198 Et16 : excusez-moi monsieur + vous êtes de l'Union européenne +
- 199 Et15 : non + je suis Brésilien
- 200 Et : alors remplissez cette fiche s'il vous plaît +

- 201 P4 : ok + troisième groupe + l'autre maintenant commencez à fixer toi lèves-toi
 202 +allez à toi + on y va +
- 203 Et5 : excusez-moi monsieur + vous êtes de l'Union européenne +
- 204 Et6 : non + je suis Brésilien
- 205 Et5 : alors remplissez cette fiche s'il vous plaît+
- 206 Et6 : merci
- 207 P4 : (corrige l'intonation) merci
- 208 Et6 : merci
- 209 P4 : ok + l'inverse + on y va
- 210 Et6 : excusez- moi monsieur + vous êtes de l'Union européenne+
- 211 Et5 : non + je suis Brésilien
- 212 Et6 : alors remplissez cette fiche s'il vous plaît+
- 213 Et5 : merci
- 214 P4 : ok + très bien + excusez-moi monsieur + vous êtes de l'Union européenne + non+
 215 je suis Brésilien + alors remplissez cette fiche s'il vous plaît +merci + c'est clair
- 216 La classe : oui +
- 217 P4 : maintenant fermez vos fascicules + fermez + ferme + ferme (il vérifie par ici par
 218 là) + ferme + ok + on y va la fille + qu'est-ce qu'elle dit +
- 219 Et3 : excusez-moi monsieur vous êtes à (sic) l'Union européenne +
- 220 Et2 : vous êtes de l'Union européenne+
- 221 P4 : bien voilà
- 222 Et3 : il reprend (en élevant le ton) vous êtes de l'Union européenne +
- 223 P4: voilà + très bien + toute la phrase +
- 224 Et3 : excusez-moi monsieur + vous êtes de l'Union européenne +
- 225 P4 : très bien + la réponse +

- 226 Et9 : **professor**
- 227 Et2 : non je suis Brésilien
- 228 P4 : oui + la fille + lit la fille
- 229 Et3 : remplissez cette fiche s'il vous plaît +
- 230 P4 : ok + c'est facile + lève-toi (choisissant un étudiant) + allez-y on va travailler sans
- 231 fascicule+ on y va + maintenant c'est à vous +
- 232 Et9 : excusez-moi monsieur vous êtes de l'Union européenne +
- 233 Et10 : non je suis + **Bra-** + Brésilien
- 234 Et9 : alors + remplissez cette fiche s'il vous plaît+
- 235 Et10 : merci
- 236 P4 : très bien + l'inverse + vous voyez c'est facile +on y va
- 237 Et10 : s'il vous plaît
- 238 La salle : (rire)
- 239 P4: tu es capable ou pas + tu es capable ++ excusez-moi (commence le professeur)
- 240 Et10 : excusez-moi monsieur vous êtes de l'Union européenne+
- 241 Et9 : non + je suis brésilien
- 242 Et10 : alors + remplissez cette fiche s'il vous plaît+
- 243 Et9 : merci
- 244 P4 : ok + très bien + deux autres + allez du courage + allez lève-toi + on y va + allez
- 245 Et11 : excusez-moi monsieur vous êtes de l'Union européenne+
- 246 Et12 : non + je suis Brésilien
- 247 Et11 : alors + euh + rem- +++
- 248 P4 : remplissez
- 249 Et11 : remplissez cette fiche s'il vous plaît+
- 250 Et12 : merci

- 251 P4 : ok + l'inverse
- 252 Et11 : excusez-moi monsieur + vous êtes de l'Union européenne +
- 253 Et12 : non + je suis Brésilien
- 254 Et11 : alors remplissez cette fiche s'il vous plaît+
- 255 Et12 : merci
- 256 P4 : ok + très bien + deux autres excusez-moi monsieur vous êtes de l'Union
- 257 européenne + non je suis Angolais + alors remplissez-moi cette fiche s'il vous
- 258 plaît + donc maintenant on va utiliser toutes les nationalités + c'est clair +
- 259 La classe : oui
- 260 P4 : ok + toi lève-toi + on y va + allez-y
- 261 Et7 : excusez-moi monsieur vous êtes de l'Union européenne+
- 262 Et8 : non je suis Angolais
- 263 Et7 : alors + remplissez cette fiche s'il vous plaît+
- 264 Et8 : merci
- 265 P4 : ok + l'inverse + tu n'es plus Angolais autre nationalité + vas-y + excusez-moi
- 266 Et8 : e e e + ex + excusez-moi monsieur+ vous êtes de l'Union européenne
- 267 Et7 : non je suis Brésilien
- 268 P4 : tu es Brésilien+
- 269 La classe : (rire)
- 270 P4 : autre nationalité qui ne soit ni **Bra-** ni Brésil ni Angola + voilà
- 271 Et7 : e recommence+
- 272 Classe : (rire)
- 273 Et8 : excusez-moi vous êtes de l'Union européenne +
- 274 Et7 : non + je suis Congolaise
- 275 Et8 : alors + remplissez cette fiche s'il vous plaît+

- 276 Et17 : merci
- 277 P4 : remplissez cette fiche
- 278 Et5 : Congolais
- 279 P4 : Congolais + Congolaise c'est féminin + Congolais masculin + c'est bon + alors
- 280 deux autres + allez-y + lève-toi +tu n'as pas encore travaillé + lève-toi + à toi +
- 281 allez-y +bon allez-y peu importe (parlant de la position des étudiants devant la
- 282 salle)
- 283 Et1 : ex-+ excusez-moi monsieur vous êtes de l'Union européenne
- 284 Et2 : non + je suis Allemand
- 285 Et1 : je suis Allemand + attention + Allemand c'est de l'Union européenne+
- 286 La classe : (rire soutenu : ah ah ah ah ah ah)
- 287 P4 : donc il faut choisir un pays qui ne soit pas de l'Union européenne + que ce soit
- 288 américain+ du continent américain + africain +asiatique + vous voyez
- 289 La classe : oui +
- 290 P4 : allez-y répéter + une autre nationalité qui ne soit pas européenne + allez
- 291 Et1 : excusez-moi monsieur vous êtes de l'Union européenne+
- 292 Et2 : humm + non+ je suis + + (hésitation) je suis Angolais+
- 293 P4 : c'est une répétition + on change + change une autre nationalité + nous avons+
- 294 plusieurs +allez +
- 295 Et2 : (hésitation)
- 296 P4 : allez + il ya beaucoup des pays en Afrique + en Amérique + en Asie
- 297 Et15 : **Chinês**(pour dire Chinois)
- 298 P4 : monsieur du calme + laisse-le réfléchir (s'adressant à l'Et15) vas-y
- 299 Et2 : non je suis + je suis +++
- 300 P4: allez + vas-y

- 301 Et2 : il connaît + je sais qu'il connaît (encourageant l'Et2 devant les autres)
- 302 Et2 : je suis Luandais
- 303 P4 : oh + oh + je suis Rwandais ou Luandais + Rwandais c'est du Rwanda c'est bon
- 304 là
- 305 Et2 : Rwandais
- 306 P4 : répète
- 307 Et2 : je suis Rwandais
- 308 P4 : eh + eh + commence
- 309 Et1 : excusez-moi monsieur vous êtes de l'Union européenne+
- 310 Et2 : non je suis rwandais
- 311 P4 : Rwandais
- 312 Et2 : Rwandais
- 313 Et1 : alors + remplissez cette fiche s'il vous plaît
- 314 Et2 : merci
- 315 P4 : ok
- 316 Et2 : excusez-moi monsieur vous (hésitation)
- 317 P4 : vous êtes +
- 318 Et2 : vous êtes dans l'union+
- 319 P4 : de l'union + de l'union
- 320 Et2 : de l'Union européenne (sic)
- 321 Et5 : non ça c'est du Chinois
- 322 La Classe : (rire)
- 323 Et2 : non + je suis Chinois
- 324 La Classe : (rire)
- 325 Et1 : alors + remplissez cette fiche s'il vous plaît+

- 326 Et2 : merci
- 327 P4 : c'est bien +ok + très bien +voilà c'est facile+
- 328 Et17 : (demande la permission de sortir)
- 329 P4: (le professeur autorise par signe) allez + on continue observez le deuxième+
- 330 moment + le deuxième scénario + voilà + qu'est-ce que nous avons comme
- 331 titre + le deuxième scénario +
- 332 Et20 : douane +
- 333 P4 : douane + ok + qu'est-ce que vous voyez sur cette image +
- 334 Et8 : six personnes
- 335 P4 : vous voyez six personnes + que font-ils (sic) ces six personnes que font-ils+
- 336 (sic) + que font-ils + qu'est-ce qu'ils font + comme activité +
- 337 Et9 : deux personnes dialoguer (sic)
- 338 P4 : deux personnes dialoguent + et les autres +
- 339 Et15 : ils ne dialoguent pas +ils sortent+
- 340 P4 : tous + ils sortent
- 341 Tous : marcher+
- 342 P4 : observez bien + observez bien + deux personnes dialoguent et les autres
- 343 quatre +
- 344 Et : ils marchent
- 345 P4 : regardez bien + observez bien+
- 346 Et18 : une personne marche et les autres sont assieds+
- 347 P4 : voilà + une personne marche et les trois autres travaillent + les trois autres
- 348 travaillent + regardez bien + et ils sont comment + ils travaillent comment +
- 349 debout +
- 350 Et19 : assieds +

- 351 P4 : combien des personnes sont assieds +
- 352 La salle : trois
- 353 P4 : combien de personnes sont debout +
- 354 La salle : trois
- 355 P4 : trois aussi + et donc dans ce groupe de quatre personnes + deux personnes
- 356 dialoguent + qui sont ces deux personnes qui dialoguent +
- 357 Et18 : où les travailleurs
- 358 P4: donc un travailleur de la douane + n'est-ce pas et
- 359 Et10 : passager
- 360 P4 : un passager + qui est ce passager +
- 361 Et6 : c'est le **Brasilen**+
- 362 P4 : c'est le Brésilien + qui était dans l'avion n'est-ce pas +
- 363 Et10 : oui
- 364 P4 : ils sont toujours dans l'avion +
- 365 La salle : non
- 366 P4 : où est-ce qu'on trouve la douane +
- 367 Et7 : à l'aéroport
- 368 P4 : à l'aéroport + dans l'aéroport + d'accord + et qu'est-ce qu'on dit en
- 369 portugais douane +
- 370 Et8 : ***
- 371 P4: non + douane c'est quoi + a + a
- 372 Et13 : **alfândiga** +
- 373 P4 : **alfândiga** + ok + donc voilà ils sont à la douane + ok maintenant regardez bien
- 374 +qu'est-ce qu'ils se disent + de quoi parlent-t-il + je vais lire et attention
- 375 ...d'accord +

- 376 La salle : d'accord
- 377 P4 : votre passeport s'il vous plaît + voilà + et votre fiche + elle est dans mon
- 378 passeport + ah oui merci + ça va
- 379 La salle : oui (avec hésitation)
- 380 P4: je répète + votre passeport s'il vous plaît + voilà + et votre fiche + elle est dans
- 381 mon passeport + ah oui + merci + ça va + c'est clair +
- 382 La salle : oui
- 383 P4 : ok + deux personnes pour travailler + lève-toi + et toi + on travaille + allez-y + qui
- 384 commence+
- 385 Et17 : votre passport (sic) s'il vous plaît
- 386 P4 : votre passeport s'il vous plaît
- 387 Et17 : votre passeport s'il vous plaît
- 388 P4 : votre passeport s'il vous plaît + votre passeport s'il vous plaît (ton montant)
- 389 Et17 : votre passeport s'il vous plaît
- 390 Et18 : voilà
- 391 Et17 : et votre fiche
- 392 Et18 : elle est dans mon passeport +
- 393 Et17 : ah oui + merci
- 394 P4 : ah oui +merci
- 395 Et17 : ah oui + merci
- 396 P4 : c'est à toi maintenant (s'adressant à la fille)
- 397 Et18 : votre passeport s'il vous plaît
- 398 Et17 : voilà
- 399 Et18 : et votre fiche
- 400 Et17 : elle est dans mon passeport

- 401 Et18 : ah + oui + merci
- 402 P4 : ok très c'est facile + allez lève-toi + vous deux + toi et toi + vous êtes proche
- 403 l'un de l'autre + assieds-toi +
- 404 Et3 : votre passeport s'il vous plaît +
- 405 Et4 : voilà
- 406 Et3 : et votre fiche
- 407 Et4 : elle est + elle est dans mon passeport
- 408 Et3 : ah oui+ merci
- 409 Et4: votre passeport s'il vous plaît
- 410 Et3: voilà
- 411 Et4 : et votre fiche
- 412 Et3 : elle est dans mon passeport+
- 413 Et4 : ah oui + merci
- 414 P4: ok + très bien asseyez-vous + à toi maintenant+
- 415 Et 20 : votre passeport s'il vous plaît
- 416 Et19 : voilà
- 417 Et20 : et votre fiche
- 418 Et19 : elle est + elle est dans mon passeport
- 419 Et20 : ah oui + merci
- 420 Et19: votre passeport s'il vous plaît
- 421 Et20 : voilà
- 422 Et19 : et +et votre fiche
- 423 Et20 : il (sic) est dans mon passeport+
- 424 Et19 : ah + oui merci
- 425 P4 : elle la fiche + ça va + très bien au travail et toi + tu as travaillé

- 426 Et22 : non
- 427 P4 : ok
- 428 Et22 : votre passeport s'il vous plaît
- 429 Et21 : voilà
- 430 Et22 : et votre fiche
- 431 Et21 : elle est dans mon passeport+
- 432 Et22 : ah oui merci
- 433 P4 : l'inverse
- 434 Et2 1: votre passeport s'il vous plaît
- 435 Et22 : voilà
- 436 Et21 : et votre fiche
- 437 Et22 : elle est dans mon passeport+
- 438 Et21 : ah oui merci
- 439 P4 : ok ça va + c'est facile + vas-y à toi maintenant + apprendre le français c'est
- 440 facile + à toi maintenant+
- 441 Et13 : votre passeport s'il vous plaît
- 442 Et14 : voilà
- 443 Et13 : et votre fiche
- 444 Et14 : elle et dans mon passeport
- 445 Et13 : ah oui + au revoir
- 446 La classe : rire (du fait que l'Et13 a ajouté quelque chose au dialogue initial)
- 447 P4 : très bien
- 448 Et14 : votre passeport s'il vous plaît
- 449 Et13 : voilà
- 450 Et14 : et votre fiche

- 451 Et13 : elle est + elle est + dans mon passeport
- 452 Et14 : ah + oui merci
- 453 P4 : très bien fermez maintenant vos fascicules + (il circule pour vérifier) alors on
- 454 y va + (tourne) + ferme +allez-y + ici + allez qu'est-ce que vous attendez + +
- 455 allez fermez + ok + maintenant on va travailler ensemble + ça va
- 456 La salle : oui
- 457 P4 : (il choisit) toi + et toi + allez-y + on y va
- 458 Et5 : votre passeport s'il vous plaît
- 459 Et4 : voilà
- 460 Et5 : et votre fiche
- 461 Et4 : elle est dans mon passeport+
- 462 Et5 : oui + ah oui +merci
- 463 P4 : ok + l'inverse on y va
- 464 Et4 : votre passeport s'il vous plaît +
- 465 Et5 : voilà
- 466 Et4 : et votre fiche
- 467 Et5 : il (sic) est dans mon passe +port + il (sic) est dans mon passeport
- 468 Et4 : ah + oui+ merci
- 469 P4 : elle + la fiche + ok + lève-toi + on y va
- 470 Et10 : euh+ votre passeport s'il vous plaît
- 471 Et11 : voilà
- 472 Et10 : et votre fiche
- 473 Et11 : elle est dans mon passeport+
- 474 Et10 : ah + oui merci
- 475 P4 : allez-y avec l'énergie +

- 476 La salle : (rire)
- 477 P4 : avec énergie +
- 478 Et10 : votre passeport s'il vous plaît
- 479 Et11 : voilà
- 480 Et10 : et votre fiche
- 481 Et11 : elle est dans mon passeport
- 482 Et10 : ah + oui merci
- 483 P4 : ok + très bien + allez à toi +
- 484 Et23 : moi + professeur +
- 485 P4 : pourquoi pas + tu viens d'arriver + allez-y on travaille
- 486 La classe : (rire)
- 487 P4 : **levanta**(pour insister) + vas-y +
- 488 Et23 : votre passeport s'il vous plaît
- 489 Et24 : ah + voilà+
- 490 La classe (rire)
- 491 P4 : (corrige la prononciation de l'Et23) voilà
- 492 Et23 : et votre fiche
- 493 Et24 : elle est + elle est dans mon + elle est dans mon passeport
- 494 Et23 : eh + oui + merci
- 495 P4 : changez
- 496 Et24 : votre passeport s'il vous plaît
- 497 Et23 : voilà
- 498 Et24 : et le temps de votre passeport (sic)
- 499 La classe :(rire)
- 500 P4 : et votre fiche

- 501 Et24 : et votre fiche
- 502 P4: (s'adressant à un autre étudiant d'un ton ferme)
- 503 Et24 : (reprend) et votre fiche
- 504 Et23 : elle est dans mon + elle est dans mon **passaporte**+
- 505 P4 : (corrige) passeport
- 506 Et24 : voilà merci+
- 507 La classe : (rire)
- 508 P4 : (corrige) ah oui merci
- 509 Et24 : (répète) ah oui merci
- 510 P4: ok + assied-toi + ça va + c'est clair + c'est très facile + maintenant on avance+
- 511 + pour le troisième scénario + qu'est-ce que vous voyez dans le troisième
- 512 scénario + qu'est-ce qui est écrit + où sont-ils +
- 513 Et17 : préfecture
- 514 P4 : où sont-ils + qu'est-ce que vous voyez +
- 515 Et5 : deux personnes
- 516 P4 : (répète) deux personnes + qui sont ces deux personnes + + qui sont ces
- 517 deux personnes
- 518 Et6 : le passager(e)
- 519 P4 : (corrige discrètement) le passager et le brésilien et + + et
- 520 Et12 : une femme
- 521 P4 : une fille + ok + où sont-ils + où sont-ils +
- 522 Et20 : ils sont à la + la + préfecture+
- 523 P4 : ils sont à la préfecture + d'accord + est qu'est-ce qu'ils font + qu'est-ce qu'ils
- 524 font +
- 525 Et4 : ils dialoguent+

- 526 P4 : (répète) il dialoguent + ok + très bien + maintenant + écoutons donc ce qu'ils
527 parlent + vous vous appelez comment + Matos + quel est votre prénom +
528 Roberto + je répète + vous vous appelez comment + Matos + votre prénom +
529 Roberto + c'est clair + c'est facile + alors à toi + on y va + à toi monsieur
530 Et7 : vous appelez comment+
- 531 Et8 : Matos
532 Et7 : votre prénom
533 Et8 : Roberto
534 Et8 : vous vous appelez comment+
- 535 Et7 : Matos
536 Et8 : votre prénom
537 Et7 : Roberto
- 538 P4 : ok très bien + très facile + à toi on travaille + monsieur à toi on travaille + allez-y
539 Et1 : vous vous appelez comment+
- 540 Et2 : Matos
541 Et1 : quel est votre prénom+
- 542 Et2 : Roberto
- 543 P4 : (répète) Roberto + ok très bien + lève-toi
544 Et9 : vous vous appelez comment+
- 545 Et10 : Matos
546 Et9 : votre prénom
547 Et10 : Roberto
548 Et10 : vous vous appelez comment +
549 Et11 : Matos
550 Et10 : quel votre prénom

- 551 Et11 : Roberto
- 552 P4 : toi et toi + allez-y
- 553 Et13 : vous vous appelez comment+
- 554 Et14 : Matondo
- 555 Et13 : quel votre prénom
- 556 Et14 : Claude
- 557 P4 : ça + très bien + vous avez compris ce qu'est un nom et un prénom + l'inverse
- 558 Et14 : vous vous appelez comment
- 559 Et13 : Zati
- 560 Et14 : quel est votre prénom+
- 561 Et13 : Antonio
- 562 P4 : vous avez compris + c'est facile + alors fermez vos fascicules +
- 563 Et15 : vous vous (s) appelez comment +
- 564 P4 : vous vous appelez comment +
- 565 Et16 : Mambuco
- 566 Et15 : quel est votre prénom
- 567 Et16 : Junior
- 568 P4 : ok + l'inverse
- 569 Et16 : vous vous appelez comment
- 570 Et15 : Sengele
- 571 Et16 : quel est votre **prenome**
- 572 Et15 : Claude
- 573 P4 : prénom répète
- 574 Et15 : prénom + quel est votre prénom
- 575 Et16 : Claude

- 576 P4 : ok + un autre groupe
- 577 Et22 : vous vous appelez comment
- 578 Et23 : Silva
- 579 Et22 : quel est votre prénom
- 580 Et23 : Carlos
- 581 Et22 : vous vous appelez comment
- 582 Et23 : Nascimento
- 583 Et22 : quel est votre prénom
- 584 Et23 : Vagner
- 585 P4 : ok + ça va + un autre groupe
- 586 Et19 : vous vous appelez comment
- 587 Et20 : Musolovela
- 588 Et19 : quel est votre prénom
- 589 Et20 : Benjamin
- 590 Et20 : vous vous appelez comment+
- 591 Et19 : Venancio
- 592 Et20 : quel est votre prénom+
- 593 Et19 : Mauricio
- 594 P4 : ok + très bien + c'est facile n'est-ce pas + très facile + très facile +
- 595 Et8 : pardon monsieur + je voudrais bavarder avec vous
- 596 P4 : non + monsieur + bon allez on continue + donc maintenant nous avons combien
- 597 des scénarios +
- 598 Et2 : trois
- 599 P4 : (répète) trois + n'est-ce pas + vous allez préparer pendant deux minutes pour le
- 600 faire ici devant + d'accord + deux à deux (il choisit le groupe) vous et vous vous

- 601 préparez le premier scénario + vous préparez le deuxième et vous aussi le
 602 deuxième + vous vous préparez le troisième et toi aussi + les autres vous allez
 603 observer + d'accord + deux minutes de préparation après vous passez devant
 604 pour les jouer sans fascicule + sans rien d'accord
- 605 La salle : oui +
- 606 P4 : ok +++ c'est près + vous êtes prêt +
- 607 La salle : nous sommes prêts+
- 608 P4 : ok + c'est bien + attention + nous allons tous accompagner + vous êtes prêt +
 609 c'est très facile + le premier groupe + le premier scénario + allez-y + on avance+
 610 + ceux qui ne vont pas participer passez devant pour faire les passagers + on doit
 611 jouer le scénario bien sûr (il fait passer trois étudiants devant et les fait asseoir
 612 comme dans un avion + le professeur place les étudiants qui doivent jouer la
 613 scène) toi tu viens(il appelle un autre étudiant de plus + l'étudiant hésite + le
 614 professeur insiste) viens + l'étudiant continue à hésiter +
- 615 P4 : (insiste) + viens +
- 616 La salle : (éclate de rire, voyant l'hésitation de leur collègue)
- 617 P4 : assieds + voilà + qui fera l'hôtesse de l'air + ils sont dans l'avion n'est-ce pas +
 618 vous êtes dans l'avion détendez-vous + hein + n'est-ce pas vous dans l'avion +
- 619 La salle : (rire)
- 620 P4 : attention monsieur
- 621 Et2 : excusez-moi monsieur vous êtes de l'Union européenne +
- 622 Et5 : je suis Canadien
- 623 Et2 : alors remplissez cette fiche s'il vous plaît+
- 624 Et5 : merci
- 625 P4 : où est la fiche +

- 626 Et2 : (cherche une feuille qu'il présente à la place de la fiche)
- 627 P4 : ok + l'inverse
- 628 Et5 : excusez-moi monsieur + vous êtes de l'Union européenne+
- 629 Et2 : je suis Chinois
- 630 Et5 : alors remplissez cette fiche s'il vous plaît+
- 631 Et2 : merci
- 632 P4 : d'accord + où est la fiche + vous devrez la préparer bien avant + où est la fiche
- 633 Et10 : (montre cela au professeur)
- 634 P4 : ok
- 635 Et10 : excusez-moi monsieur + vous êtes de l'Union européenne+
- 636 Et15 : non + je suis Angolais
- 637 Et10 : remplissez + remplissez +
- 638 P4 : alors
- 639 Et10 : alors remplissez cette fiche s'il vous plaît.
- 640 P4 : où est la fiche + il faut donner la fiche + remplissez cette fiche s'il vous plaît +
- 641 c'est comme ça + répétez
- 642 Et10 : excusez-moi monsieur vous êtes de l'Union européenne+
- 643 Et15 : non + je suis Angolais
- 644 Et10 : remplissez cette fiche + s'il vous plaît+
- 645 Et15 : merci
- 646 P4 : ok + deuxième groupe le même scénario
- 647 Et12 : excusez-moi monsieur + vous êtes de l'Union européenne
- 648 Et6 : non + je suis Américain
- 649 Et12 : remplissez cette fiche s'il vous plaît+
- 650 Et6 : merci

- 651 P4 : ok très bien + l'inverse
- 652 Et6 : ex + excusez-moi monsieur + euh +
- 653 Et18 : vous êtes+
- 654 Et6 : vous êtes de l'Union européenne
- 655 Et12 : non + je suis Brésilien
- 656 Et6 : alors remplissez cette fiche s'il vous plaît+
- 657 Et12 : merci
- 658 P4 : ok + très bien + il fallait choisir d'autre nationalité + il y a en plusieurs +
- 659 Et12 : Mexicain
- 660 P4 : très bien + alors + deuxième scénario + ++ (les étudiants passent devant et
- 661 préparent la scène) ++ + le scénario ou scénariste + déjà tu travailles + chacun
- 662 dans son coin + + il manque un personnage n'est-ce pas + la fille qui passe
- 663 avec son sac + il faut bien regarder les images et chercher à imiter d'accord +
- 664 + prend un autre sac + prend un autre sac + + d'accord + elle passe d'abord +
- 665 elle vient + simule la situation + elle passe + après elle passe + c'est comme
- 666 ça + d'accord on y va + d'abord c'est toi qui passes +
- 667 Et24 : votre passeport s'il vous plaît +
- 668 Et18 : voilà
- 669 Et24 : et votre fiche +
- 670 Et18 : elle est dans mon passeport+
- 671 Et24 : ah + oui merci
- 672 P4 : ok+ l'inverse + la même chose + la même personne qui passe toujours + tu
- 673 pars vers et après tu passes + c'est la simulation
- 674 Et18 : votre passeport s'il vous plaît +
- 675 Et24 : voilà

- 676 Et18 : et votre fiche +
- 677 Et24 : elle est dans mon + dans mon passeport+
- 678 Et18 : ah oui merci
- 679 P4: elle est dans mon passeport+
- 680 Et18 : (répète) elle est dans mon passeport+
- 681 P4 : ok + très bien + ça
- 682 La salle : oui
- 683 P4 : ok + très bien + troisième scénario qu'est-ce que nous avons +
- 684 Et8 : professeur deuxième groupe
- 685 P4 : ah deuxième groupe + ok
- 686 Et19 : votre + votre passeport s'il vous plaît +
- 687 Et8 : voilà
- 688 Et19 : votre fiche
- 689 Et8 : elle est dans mon passeport+
- 690 Et19 : ah oui merci
- 691 La salle : (rire)
- 692 P4 : ah oui
- 693 Et8 : votre passeport s'il vous plaît
- 694 Et19 : voilà
- 695 Et8 : et votre fiche
- 696 Et19 : elle est dans mon passeport+
- 697 Et8 : ah oui merci
- 698 P4 : ok + allez-y + maintenant troisième scénario +
- 699 La salle : (prépare la scène en groupe sous l'œil vigilant du P4)
- 700 P4 : allez vous allez parler français (s'adressant à un groupe)

- 701 qui parlait portugais en classe) on y va +
- 702 Et1 : vous vous appelez comment
- 703 Et13 : Mwanza
- 704 Et1 : quel est votre prénom+
- 705 Et13 : Valentim
- 706 P4 : ok + l'inverse
- 707 Et13 : vous vous appelez comment+
- 708 P4 : c'est le passager qui pose les questions + il faut changer de position+
- 709 La salle : (rire)
- 710 P4 : attention il faut bien simuler + tu es là + dans le bureau +
- 711 Et1 : vous vous appelez comment
- 712 Et13 : Macaia
- 713 Et1 : quel est votre prénom
- 714 Et13 : Rogeirio + c'est tout +
- 715 P4 : un autre groupe + monsieur tu prends ton sac comme ça + fait quelque chose + il
- 716 faut faire la simulation
- 717 Et9 : vous vous appelez comment
- 718 Et21 : (silence)
- 719 La salle : (rire)
- 720 P4 : vous n'avez pas préparé + alors tu reprends + concentre-toi
- 721 Et9 : vous vous appelez comment
- 722 Et21 : Tete
- 723 Et9 : quel est votre prénom
- 724 Et21 : Carlos +++ (ils échangent le rôle)
- 725 Et21 : vous vous appelez comment+

- 726 Et9 : Kiese
- 727 Et21 : quel votre prénom
- 728 Et9 : Rolando
- 729 P4 : ok + très bien + ça va
- 730 La salle : oui ça va
- 731 P4 : c'est clair + c'est très facile + + maintenant nous avons à la fin + à côté nous
- 732 avons un dialogue complet n'est-ce pas +
- 733 La salle : oui
- 734 P4 : voilà + je lis + c'est la suite + c'est la continuation du dialogue + dans la
- 735 préfecture + ok + entre un fonctionnaire et Roberto le passager Brésilien + yah +
- 736 vous vous appelez comment + Matos + quel votre prénom + Roberto + votre date
- 737 et votre lieu de naissance + le 20 septembre 1972 à Rio de Janeiro + vous êtes
- 738 Brésilien + oui c'est ça + vous êtes marié + célibataire + je suis célibataire +
- 739 quelle votre profession + à Rio journaliste + mais ici je suis étudiant + vous
- 740 habitez où + j'habite à l'hôtel + et quelle est l'adresse de votre hôtel + c'est
- 741 l'hôtel de l'Europe + 17 + rue de Vanves à Paris + vous avez un numéro de
- 742 téléphone + oui + c'est le 42546739 + bon merci + attendez un instant + s'il vous
- 743 plaît + asseyez-vous + ça va +
- 744 La salle : ça va
- 745 P4 : c'est clair + ok + deux personnages pour faire le dialogue complet + à la place
- 746 même + deuxième personne + allez-y + oui + qui fait Roberto + qui fait le
- 747 fonctionnaire + ok + allez-y +
- 748 Et7 : vous vous appelez comment+
- 749 Et15 : Roberto
- 750 Et7 : votre + votre date et votre lieu de + naissance (sic) de naissance

- 751 Et15 : le 20 septembre de mil neuf cents
- 752 P4 : mil neuf cent soixante-douze(1972) à Rio Janeiro
- 753 Et15 : 1972 à Rio de Janeiro
- 754 Et7 : vous êtes Brésilien
- 755 Et15 : oui c'est ça
- 756 Et7 : vous êtes marié + célibataire+
- 757 Et15 : je suis célibataire
- 758 Et7 : quelle est votre profession
- 759 Et15 : à + à Rio journaliste + mais ici je suis étudiant
- 760 Et7 : vous êtes où + vous habite (sic) où +
- 761 Et15 : j'habite à l'hôtel
- 762 Et7 : et quelle est l'adresse de votre hôtel +
- 763 Et15 : euh + euh + c'est + c'est l'hôtel de + de + euh + l'Europe 17 rue de + de Vanves
- 764 à Paris
- 765 Et7 : vous avez un + un numéro de téléphone+
- 766 Et15 : oui + c'est le 42546739 +
- 767 Et7 : bon merci + attendez un instant s'il vous plaît +
- 768 Et15 : asseyez-vous
- 769 P4 : asseyez-vous + celui qui dit cela c'est le fonctionnaire + ok + l'inverse
- 770 Et15 : vous vous appelez comment+
- 771 Et7 : Matos
- 772 Et15 : quel votre prénom
- 773 Et7 : Roberto
- 774 Et15 : vous êtes Brésilien
- 775 Et7 : oui + c'est ça

- 776 Et15 : votre date et votre lieu de naissance
- 777 Et7 : le + le 20 septembre en mil +
- 778 P4 : mil neuf cents
- 779 Et7 : mil neuf cents
- 780 P4 : soixante-douze
- 781 Et7 : 1972 à Rio de Janeiro
- 782 Et15 : vous êtes brésilien
- 783 Et7 : oui + c'est ça
- 784 Et15 : vous êtes marié + célibataire+
- 785 Et7 : je suis célibataire
- 786 Et15 : quelle est votre profession
- 787 Et7 : à Rio journaliste + mais ici je suis étudiant
- 788 Et15 : vous habitez où+
- 789 Et7 : j'habite à l'hôtel
- 790 Et15 : et + euh + quelle est + quelle est l'adresse de votre hôtel
- 791 Et7 : c'est l'hôtel de l'Europe 17 rue de Vanves à Paris
- 792 Et15 : vous avez un numéro de téléphone+
- 793 Et7 : oui + c'est le 42546739+
- 794 Et15 : bon merci + attendez un instant s'il vous plaît +
- 795 Et7 : asseyez-vous+
- 796 P4 : non + c'est la même personne qui le dit
- 797 Et7 : la même personne (demandant au P4)
- 798 P4 : oui + regarde
- 799 Et7 : ah + oui +
- 800 P4 : très bien + deux autres + allez-y

- 801 Et23 : vous vous appelez comment+
- 802 Et6 : Matos
- 803 Et23 : quel est votre prénom
- 804 Et6 : Roberto
- 805 Et23 : votre date et votre lieu de naissance
- 806 Et6 : le 20 septembre 1972 à Rio de Janeiro
- 807 Et23 : vous êtes Brésilien
- 808 ET6 : oui c'est ça
- 809 Et23 : vous êtes marié + célibataire+
- 810 Et6 : je suis célibataire
- 811 Et23 : quelle est votre profession
- 812 Et6 : à Rio journaliste + mais ici je suis étudiant
- 813 Et23 : vous habitez où+
- 814 Et6 : j'habite à l'hôtel
- 815 Et23 : et quelle est l'adresse de votre hôtel+
- 816 Et6 : c'est l'hôtel de l'Europe 17 rue de Vanves à Paris
- 817 Et23 : vous avez un numéro de téléphone+
- 818 Et6 : oui + c'est le 42546739 +
- 819 Et23 : bon merci + attendez un instant s'il vous plaît + asseyez-vous
- 820 P4 : ok + l'inverse
- 821 Et6 : vous vous appelez comment+
- 822 Et23 : Matos
- 823 Et6 : et quelle votre prénom
- 824 Et23 : Roberto
- 825 Et6 : votre date et + et votre lieu de naissance (sic)

- 826 Et23 : le 20 septembre 1972 à Rio de Janeiro
- 827 Et6: vous êtes **Brasiliens**+
- 828 Et23: oui c'est ça
- 829 Et6 : votre (sic) + vous êtes marié + célibataire
- 830 Et23 : je suis célibataire
- 831 Et6 : quelle est votre profession+
- 832 Et23 : à Rio journaliste + mais ici je suis étudiant
- 833 Et6 : vous habitez où
- 834 Et23 : j'habite à l'hôtel
- 835 Et6 : et quelle est l'adresse de votre hôtel+
- 836 Et23 : c'est l'hôtel de l'Europe 17 rue de Vanves à Paris
- 837 Et6 : vous avez un numéro de téléphone +
- 838 Et23 : oui + c'est le 42546739+
- 839 Et6 : bon merci +attendez un instant + s'il vous plaît + asseyez-vous
- 840 P4 : ok+ très bien + encore deux autres
- 841 Et3 : vous vous appelez comment
- 842 Et14 : Matos
- 843 Et3 : quel votre prénom
- 844 Et14 : Roberto
- 845 Et3 : votre date et votre lieu de naissance
- 846 Et14 : le 20 + sept + septembre 1972 à Rio de Janeiro
- 847 Et3 : vous êtes Brésilien
- 848 Et14 : oui + c'est ça
- 849 Et3 : vous êtes marié + célibataire+
- 850 Et14 : je suis célibataire

- 851 Et3 : quelle est votre profession
- 852 Et14 : à Rio journaliste mais ici je suis étudiant
- 853 Et3 : vous habitez où
- 854 Et14 : j'habite à l'hôtel +
- 855 Et3 : et quelle est + quelle l'adresse de votre hôtel
- 856 Et14 : c'est l'hôtel de l'Europe 17 rue de Vanves à Paris +
- 857 Et3 : vous avez un numéro de téléphone+
- 858 Et14 : oui + c'est le 42546739+
- 859 Et3 : bon merci + attendez un instante (sic) s'il vous plaît + asseyez-vous
- 860 P4 : (corrige) bon merci + attendez un instant s'il vous plaît + asseyez-vous
- 861 Et3 : (répète) bon merci + attendez un instant s'il vous plaît + asseyez-vous
- 862 P4 : un instant
- 863 Et3 : (répète) un instant s'il vous plaît+ asseyez-vous+
- 864 P4 : l'inverse
- 865 Et14 : vous vous appelez comment+
- 866 Et3 : Matos
- 867 Et14 : et quel est votre prénom+
- 868 Et3 : Roberto
- 869 Et14 : votre date et votre lieu de naissance
- 870 ET3 : le 20 septembre 1972 à Rio de Janeiro
- 871 Et14 : vous êtes Brésilien
- 872 Et3 : oui + c'est ça
- 873 Et14 : vous êtes marié + célibataire
- 874 Et3 : je suis célibataire
- 875 Et14 : quelle est votre profession

- 876 Et3 : à Rio journaliste + mais ici je suis étudiant
- 877 Et14 : vous habite (sic) où
- 878 Et3 : j'habite à l'hôtel
- 879 Et14 : et quelle est l'adresse de votre hôtel+
- 880 Et3 : c'est l'hôtel de + de l'Europe 17 rue de Vanvese (sic) à Paris+
- 881 P4 : 17 rue de Vanves
- 882 Et3 : (répète) 17 rue de Vanves à Paris
- 883 Et14 : vous avez un numéro de téléphone+
- 884 Et3 : oui + c'est le 42546739+
- 885 Et14 : bon merci + attendez un instant s'il vous plaît + asseyez-vous
- 886 P4 : ok + très bien + c'est facile n'est-ce pas + maintenant vous allez faire un travail +
- 887 vous pouvez le faire à la maison + qu'est-ce que vous allez faire + vous allez
- 888 changer là où on peut changer + c'est le même dialogue + vous allez repasser
- 889 dans le cahier + vous allez changer ceci + vous vous appelez comment + vous
- 890 allez mettre votre nom + quel votre prénom + vous allez mettre votre prénom
- 891 votre date et votre lieu de naissance vous allez les mettre + votre lieu de
- 892 naissance + le milieu où vous êtes nés + vous êtes Brésilien+ vous allez mettre
- 893 votre nationalité + vous êtes Angolais + oui c'est ça + vous êtes marié célibataire
- 894 vous allez dire votre état civil + d'accord + vous allez souligner + quelle est votre
- 895 profession + c'est la même chose + vous allez changer par rapport à votre
- 896 situation+ à Luanda + mais ici je suis + on imagine que vous êtes à Paris + ça va
- 897 + où à Lisbonne d'accord
- 898 La salle : oui
- 899 P4 : mais à Paris c'est mieux + vous habitez où + vous allez mettre le lieu + et quelle
- 900 l'adresse de votre hôtel + pareil + donc vous pouvez chercher sur internet les

901 noms des hôtels de Paris + au travail + vous allez mettre le nom d'un hôtel qui ne
 902 soit pas l'hôtel de l'Europe + je veux des vrais hôtels de Paris + vous allez
 903 cherchez + ok + pour connaître les hôtels de Paris + vous avez un numéro de
 904 téléphone + vous allez chercher le numéro de l'hôtel que vous allez mettre ici
 905 + pareil d'accord + vous allez chercher ces éléments à la maison + d'accord

906 La salle : d'accord

907 P4 : la semaine prochaine vous allez présenter chacun son travail + ça va + à Paris il
 908 y a plus de 500 hôtels + d'accord + donc + vous n'allez pas répéter les mêmes
 909 hôtels + vous me comprenez+

910 La salle : (rire)+ oui

911 P4 : donc à Paris il y a plus de 500 hôtels + il y a plus que ça + il y a beaucoup + donc
 912 vous allez chacun mettre un hôtel différent + je me fais comprendre+

913 La salle : oui

914 P4 : sur l'internet c'est facile + cliquez hôtel à Paris + Paris hôtel + après vient la liste+
 915 + c'est facile + n'est pas

916 La salle : oui

917 P4 : donc + pour aujourd'hui c'est tout + faites la révision à la maison + et vous allez
 918 faire ce travail pour la semaine prochaine + bon merci de votre attention et
 919 bonne journée à tous+

920 La salle : merci + monsieur le professeur +

ANNEXE : 16. Fiche signalétique et transcriptions :Auto confrontation P0 et chercheur

Titre du corpus : Autofrontation du (P0s1)

Transcripteur(S) : Anselmo ILUNGA.

Contenu

Résumé : Il s'agit d'un entretien avec P0 sur la séance de son activité. L'autoconfrontation consiste à ce que l'enseignant apporte des observations sur sa pratique en fonction de sa propre prestation en classe à partir des vidéos enregistrées.

Enregistrement

Date : le 19 /04/2016.

Lieu d'énonciation : FLUAN

Durée d'enregistrement : 30 minutes

Transcription

Modalités de transcription : DELIC

Localisation de l'extrait : 8H 50 début **Fin** : 9H20.

- 1 **Ch :** bonjour + nous venons d'assister à ta séquence de vidéo + qu'est-ce que tu en
2 penses +
- 3 **P0 :** ah ah ah + eh bien + je dirais que mine de rien cela n'est pas si facile qu'on le
4 pense + j'étais à l'aise pendant toute la séance + mais je me rends compte en
5 regardant la vidéo que je n'ai pas appliqué certaines règles de l'enseignement +
6 motivation avant le début de la leçon + faire plus parler les étudiants + ++
- 7 **Ch :** as-tu bien annoncé ta leçon +
- 8 **P0 :** oui + je le pense + seulement il y avait quelques hésitations de ma part + mais je
9 pense que je cherchais à adapter mes questions à la capacité de mes étudiants au
10 lieu de faire passer son temps pour rien + en attendant des réponses qui peuvent ou
11 ne pas venir + je n'aurais pas du mettre le titre directement au tableau sans poser
12 des questions de + de + motivation avant + c'est à partir des réponses des
13 étudiants que je devrais mettre le titre au tableau + en fait + je devrais les aider à
14 découvrir eux-mêmes que de mettre cela au tableau directement + les étudiants
15 doivent trouver les réponses pour leur propre bien +++
- 16 **Ch :** penses-tu avoir bien géré le tableau +
- 17 **P0 :** eh bien + euh + euh + oui + malgré que j'écrivais de fois en désordre + mais
18 l'essentiel est que les éléments nécessaires étaient là +++ la date + le titre + les
19 mots difficiles + la vie de l'auteur +++
- 20 **Ch :** que penses-tu de l'emploi du portugais (langue maternelle) dans la salle +
- 21 **P0 :** ah + ah + je pense que cela n'est pas du tout bien pour l'enseignement des langues
22 étrangères + mais est-il toujours qu'on peut recourir à la langue maternelle pour
23 éclaircir ou faciliter la compréhension + en ce qui concerne notre séance + je
24 pense que nous avons respecté les principes +++ d'ailleurs + c'est un étudiant qui
25 a essayé d'aider ses collègues en expliquant le mot difficile en portugais +
- 26 **Ch :** comment trouves-tu tes questions de compréhension du texte +
- 27 **P0 :** eh + bien + les questions de compréhension du texte étaient abordables +
28 seulement que j'étais obligé de fois de préciser + c'est-à-dire faciliter la

- 29 compréhension + car tous les étudiants n'ont pas le même niveau +++
- 30 **Ch :** que penses-tu de la lecture des étudiants +
- 31 **P0 :** ok + eh bien + le niveau est tellement hétérogène + nous avons peu qui lisent très
32 bien et un bon nombre qui posent des problèmes de lecture +
- 33 **ch :** comment peux-tu justifier cela +
- 34 **P0 :** à propos de cela + je pense que le problème peut-être dû à la base + beaucoup font
35 le français sans avoir de base + ce qui complique encore notre travail + mais + le
36 département doit exister et avec lui la langue française + pour ne pas dire le
37 FLE + je trouve que c'est à nous professeurs de faire en sorte que les étudiants
38 aient un niveau admissible + pour cela nous devons les sensibiliser de l'importance
39 de la langue française + telle est notre mission malgré les difficultés rencontrées
40 +++
- 41 **Ch :** que diras-tu de la participation des étudiants au cours +
- 42 **P0 :** eh + eh + je dirais que les étudiants ont suffisamment participé à la séance + il ya
43 aussi la présence de cette caméra à laquelle tout le monde n'est pas habitué +
44 mais est-il toujours que cela était une expérience pour nous tous +
- 45 **Ch :** que penses-tu de l'erreur +
- 46 **P0 :** je pense que l'erreur est à éviter + et surtout pour nous enseignants + en
47 regardant le film je pense que je me suis trompé en parlant de Bourgogne + ce
48 n'est pas un village de Paris + mais plutôt une région administrative + c'est Si
49 Chéri qui est un village de Bourgogne + c'est une région de France + j'ai du
50 corriger + mis j'ai l'impression que les étudiants n'avaient pas bien retenu la
51 réponse + aujourd'hui on parle de la région Bourgogne –Franche-Comté + j'aurais
52 dû faire aussi allusion au vin + parce que la Bourgogne est plus connue pour son
53 vin +++ parlant de notre séance + je dirais que j'étais obligé de corriger de temps
54 à autre la lecture des étudiants + la prononciation + l'intonation +++ mais pour
55 l'étudiant l'erreur doit constituer un facteur d'apprentissage + celui qui ne commet
56 pas d'erreur n'a pas la chance d'améliorer surtout en ce qui concerne les langues +

- 57 **Ch :** quel était l'objectif de ta leçon + penses-tu l'avoir atteint +
- 58 **P0 :** disons que + euh + je pense que l'objectif a été atteint + car les étudiants ont été
- 59 capables de faire une lecture simple + à former des phrases avec les mots
- 60 difficiles + à améliorer leur expression orale et écrite + mais nous ne pouvons
- 61 pas négliger un problème + celui du niveau des étudiants qui est homogène +
- 62 **Ch :** quelle est la place de la communication dans une séance de langue étrangère +
- 63 **P0 :** je pense + euh + je pense que la communication occupe une place de choix + en
- 64 regardant la séance de film je me rends compte que j'ai plus parlé que les étudiants
- 65 + + peut-être qu'aurais-je plus leur laisser le temps de parler + en fait l'interaction
- 66 avec les étudiants n'était pas assez équilibré + mais le drame est que c'était
- 67 presque les mêmes personnes qui répondaient + les autres essayaient avec
- 68 beaucoup d'effort + la réalité est que certains étudiants ne parlent pas bien
- 69 français + ++ euh + je reviens au point de la base +
- 70

ANNEXE :17. Fiche signalétique et transcriptions : Autoconfrontation P1 et chercheur

Titre du corpus : Autoconfrontation du (P1s1& P1s2)

Transcripteur(S) : Anselmo ILUNGA.

Contenu

Résumé : Il s'agit d'un entretien avec P1 sur ses deux séances de travail. L'autoconfrontation consiste à ce que l'enseignant apporte des observations sur sa pratique en fonction de sa propre prestation en classe à partir des vidéos enregistrées.

Enregistrement

Date : le 20 /04/2016.

Lieu d'énonciation : FLUAN

Durée d'enregistrement : 60 minutes

Transcription

Modalités de transcription : DELIC

Localisation de l'extrait : 9H20 début fin : 10H20.

- 1 **Ch :** bonjour + nous venons d'assister à quelques séquences du vidéo + qu'est-ce que tu
2 en penses +
- 3 **P1 :** je vais essayer de répondre d'une façon ou d'un autre + car c'est un exercice
4 auquel je ne suis pas habitué + en fait + je ne suis pas habitué à être filmé pendant
5 que j'enseigne + cela n'est pas facile de se savoir filmer + mais tout en travaillant
6 on s'adapte petit à petit + je pense que ma première séance filmée était un peu
7 difficile + bien que j'ai commencé par demander la date du jour + mais + j'ai
8 subitement dévié vers le portugais du fait que les étudiants me regardaient et
9 semblaient ne pas comprendre +
- 10 **Ch :** penses-tu avoir bien annoncé ta leçon +
- 11 **P1 :** pas tellement + euh + + j'aurais pu commencer par un exemple + dessiner un
12 puzzle et demander aux étudiants de découvrir eux-mêmes + mais j'ai tout fait
13 seul en mettant directement le titre au tableau + le jeu de puzzle + + disons que
14 mon introduction était un peu brusque + j'ai pensé expliquer directement le mot
15 sans avoir demandé l'avis des étudiants + peut-être qu'il y aurait eu un à donner
16 une bonne réponse + car le niveau de la salle est vraiment hétérogène ++ pour
17 ma deuxième séance cela m'a semblé plus facile avec l'emploi des verbes être et
18 avoir + j'ai introduit par une question sur l'âge + c'était mieux que la première
19 fois + je pense + mais il faut toujours chercher à améliorer +
- 20 **Ch :** qu'est-ce que tu as à dire sur la gestion du tableau + penses-tu que cela a une
21 influence sur la leçon +
- 22 **P1 :** en fait + pour ce qui est de la gestion du tableau + je pense avoir bien fait dans les
23 deux séances de travail + le tableau était divisé en deux + j'écrivais au moment
24 opportun + à la fin les étudiants sont passés pour compléter aussi le tableau qui
25 était déjà préparé + j'ose croire que oui + car un tableau mal géré pose
26 problème et peut empêcher le bon déroulement de la leçon + il faut mettre chaque
27 chose à sa place + c'est le miroir de la leçon + d'où son importance capitale

28 pendant la leçon ++

29 **Ch** : : que penses-tu de ta position tout au long de la leçon + la première et la deuxième+

30 **P1** : je pense que pour les deux leçons je m'étais bien positionné+ en fait pour le

31 premier film + je pense avoir équilibré ma position + j'étais debout devant les

32 étudiants+ je me déplaçais pour le contrôle et je regagnais ma place assise pour

33 laisser travailler seul + j'ai plus parlé ou monopolisé la parole au début de la leçon

34 avec l'explication des différents mots difficiles + mais par après j'ai aussi laissé

35 les étudiants s'exprimer entre eux + en groupe et devant la salle surtout pour la

36 deuxième séance + et cela a favorisé un bon climat de travail + pour la

37 deuxième séance + je pense que j'étais de plus en plus calme et je me suis bien

38 positionné dans la classe en maintenant l'équilibre ++ je ne sais pas + peut-être

39 que j'étais plus debout en circulant que devant assis + je n'ai pas monopolisé la

40 parole + mais elle partageait avec les étudiants à travers une stratégie

41 d'enseignement +

42 **Ch** : et que dire des mouvements des étudiants +

43 **P1** : pour les étudiants les mouvements visent à marquer leur vie de classe par exemple

44 le fait d'aller au tableau + travailler en groupe + prendre la parole*** +

45 **Ch** : que penses-tu de l'emploi du portugais (langue maternelle) dans la salle +

46 **P1** : ah + ah + je pense que j'ai mal agi en recourant régulièrement au portugais pour

47 me faire comprendre + j'aurais pu laisser les étudiants se débrouiller + c'est

48 seulement en cas des difficultés que j'aurais pu le faire + mais comme + je l'ai

49 dit au début + cela n'est pas facile de se faire filmer+ nous n'avons pas cette

50 encore culture ici en Angola + mais personnellement + je suis content de faire

51 cette expérience + je dirais que la langue maternelle peut être utilisée dans le

52 cadre de débloquer une situation où les étudiants ne s'en sortent pas ou encore

53 pour se faire mieux comprendre + c'est le cas de la deuxième séance avec le

54 verbe être en portugais qui a deux significations + ser et estar + il fallait recourir

- 55 au portugais pour apporter la lumière à propos +
- 56 **Ch :** tu as expliqué autant des mots seuls sans poser aucune question aux étudiants +
- 57 qu'est- ce que tu en dis +
- 58 **P1 :** oh + ce n'est pas facile comme je l'ai dit + je sais que je n'aurais pas pu le faire
- 59 autrement + il fallait poser des questions aux étudiants + surtout que nous
- 60 sommes en FLE et la communication est privilégiée + c'est bizarre + car la
- 61 plupart de ces mots étaient faciles à expliquer + mais l'apprentissage se fait par
- 62 essai et par erreur +
- 63 **Ch :** ce n'était pas le manque de préparation +
- 64 **P1 :** manque de préparation + je doute + je pense qu'il s'agit de la tension de se voir
- 65 filmé + ah + nous n'en avons pas l'habitude + j'ai préparé la leçon + d'ailleurs
- 66 comment ne l'aurais-je + pas fais sachant qu'il y aurait une visite + je pense
- 67 m'être ressaisi tout au long de la leçon +
- 68 **Ch :** pourquoi as-tu divisé les étudiants en groupe de quatre à cinq +
- 69 **P1 :** ok + c'était pour leur permettre de travailler ensemble + normalement le travail en
- 70 petit groupe permet à tout le monde de participer même les faibles + cela permet
- 71 aussi une suivie surtout pour des petites salles ou moyenne en nombre + avec une
- 72 vingtaine d'étudiants cela est faisable + mais pour une classe de plus de
- 73 cinquantaines c'est un peu difficile + pour notre première séance cela m'a permis
- 74 de mieux contrôler les étudiants + échanger un peu avec eux + d'ailleurs cela a
- 75 été bénéfique + car ils sont arrivés à de bonnes réponses d'une manière générale+
- 76 pour la deuxième séance qui concernait l'emploi des verbes être et avoir + j'ai dû
- 77 utiliser un autre système qui consistait à faire lire rangée par rangée au lieu de la
- 78 salle car il est facile de contrôler la lecture des étudiants + en petit nombre +
- 79 **Ch :** que diras-tu de la participation des étudiants pendant l'activité+
- 80 **P1 :** ok + je dirais que les étudiants ont suffisamment participé aux deux séances +
- 81 la première ils l'ont manifesté d'abord entre eux en groupe + en travaillant

82 ensemble et ensuite par le fait d'envoyer un représentant de chaque groupe au
 83 tableau pour compléter la grille + tout cela se faisait dans une ambiance
 84 appréciable + car il y avait de temps à autre des discussions sur les réponses ++
 85 **Ch :** que penses-tu de l'erreur +
 86 **P1 :** l'erreur est à éviter pour nous enseignants + je me suis rendu compte en regardant
 87 le film que je m'étais trompé en parlant du sushi comme plat chinois au lieu d'un
 88 plat japonais + cela est arrivé parce que les Chinois et les Japonais se ressemblent
 89 et on le confond souvent + vraiment j'ai confondu Chinois au Japonais + mais du
 90 côté d'étudiants l'erreur sert à améliorer + car celui qui ne parle pas ou n'écrit pas
 91 ne fait rien + il faut se tromper afin d'améliorer + je dirais que l'erreur sert à
 92 corriger et repartir sur des nouvelles bases ++
 93 **Ch :** quel était l'objectif de ta leçon + penses-tu l'avoir atteint +
 94 **P1 :** d'une manière générale + je pense que l'objectif a été atteint + car les étudiants ont
 95 été capables de découvrir les mots qui manquaient dans la grille et de les
 96 compléter+ + ils ont compris les mots difficiles qui constituaient le jeu de puzzle
 97 + ils ont amélioré leur expression écrite et orale + pour la deuxième séance les
 98 étudiants ont été capables d'utiliser le verbe être et avoir dans leur contexte
 99 journalier par des phrases simples + ils ont amélioré l'expression orale et écrite
 100 à partir des exercices ++ je dirai encore que nous sommes en FLE + la
 101 communication doit toujours être un but à atteindre + je pense + l'avoir fait
 102 malgré quelques failles ++ le travail en groupe m'a beaucoup été salutaire pour
 103 atteindre l'objectif
 104 **Ch :** autre chose + tu as accordé aux étudiants 10 minutes pour qu'ils se préparent en
 105 groupe + penses-tu que cela a été suffisant +
 106 **P1 :** dix minutes c'était raisonnable+ mais j'ai été un peu flexible + car j'ai dû ajouter
 107 encore + je disais que la classe est hétérogène + il fallait penser aussi aux autres
 108 (retardataires) + pour l'équilibre de la salle il faut être prudent en matière de

- 109 l'heure + le professeur ne doit pas courir pour avancer + mais doit plus tenir
 110 compte de l'évolution de la classe et surtout les faibles + il doit être flexible en
 111 matière de l'heure + pour ma salle de classe cela n'a pas tellement duré parce
 112 qu'il avait un peu d'équilibre dans le groupe ++ je dirais que ce travail de groupe
 113 a été l'une des raisons de la réussite de la leçon à partir de la participation de
 114 chacun + l'exercice de la fin l'a suffisamment démontré +
- 115 **Ch :** en regardant le film on te voit souvent circuler ou faire le tour + dans la classe +
 116 pourquoi ce choix +
- 117 **P1 :** enfin + je pense qu'un enseignant doit être mobile dans la salle + il doit être en
 118 contact avec les étudiants pour faire sentir sa présence qui est facteur
 119 encourageant + les étudiants ne doivent pas se sentir on dirait abandonnés + mais
 120 il doit aussi laisser à un certain moment les étudiants travailler seul + en fait + je
 121 dirais qu'il doit choisir le moment de circuler + de contrôler et se rendre compte
 122 de ce que chacun est en train de faire et si possible le réorienter + de s'asseoir
 123 pour laisser les étudiants travailler + je dirai plutôt de l'équilibre + cela confirme
 124 ce que j'ai dit plus haut sur ma position +
- 125 **Ch :** dans la deuxième séance on te voit interrogeant les étudiants oralement à tour de
 126 rôle puis-je savoir pourquoi +
- 127 **P1 :** ah + oui + en fait dans le cours de FLE l'enseignant doit privilégier la
 128 communication + c'est dans ce sens que j'ai réalisé des questions orales portant
 129 sur la conjugaison du verbe être et avoir + je dirais que l'objectif était à plusieurs
 130 degrés + la maîtrise de la conjugaison à partir de la répétition + la lecture + être
 131 capable de poser des questions simples avec le verbe être et avoir et pourquoi ne
 132 pas aussi répondre aux questions à partir de ces mêmes verbes +
- 133 **Ch :** parlant de la discipline de classe + qu'est-ce que tu as à dire +
- 134 **P1 :** alors je crois que la discipline est un élément important pour la réussite d'une
 135 leçon + cela ne veut pas dire que les étudiants ne doivent pas parler + non + il est

- 136 ici question du travail dans l'ordre + l'animation + mais pas le bruit ou du
 137 désordre + accorder la parole à la plupart d'étudiants + les encourager à parler
 138 les aider à comprendre + je trouve qu'il s'agit aussi du climat de confiance
 139 que l'enseignant installe dans la classe qui fait sa réussite +
- 140 **Ch :** que penses-tu de la relation professeur étudiant en classe + est-ce que l'étudiant
 141 doit-il craindre l'enseignant ou le respecter +
- 142 **P1 :** oh + non + je ne pense pas que l'étudiant puisse craindre le professeur +
- 143 **Ch :** on peut dire que l'enseignant doit être respecté sans être craint +
- 144 **P1 :** ok + selon la culture angolaise l'étudiant craint souvent le professeur + en fait +
 145 l'aîné est souvent + euh + je dirais non seulement respecté + mais + il est plus
 146 craint + ce comportement se transpose aussi à l'école ou dans les facultés + le
 147 problème est aussi au niveau de l'enseignant qui se fait souvent passer pour un
 148 bourreau + c'est plus pour ceux qui ont des déficiences + disons un problème de
 149 compétence et les étudiants ont peur de parler + de poser des questions au risque
 150 de se faire engueuler ou pire encore voir s'abattre sur lui la vengeance du
 151 professeur + et souvent l'étudiant est dans la position de faiblesse et se tait + je
 152 pense que nous devons beaucoup lutter pour ce comportement qui ne favorise pas
 153 le bon déroulement de l'activité enseignante +
- 154 **Ch :** dans tes séances on te voit recourir aux consignes pourquoi +
- 155 **P1 :** ok + les consignes servent à fixer les étudiants sur leur activité afin d'éviter
 156 l'égarerment + ils doivent savoir ce qu'ils doivent faire + on dira c'est en
 157 quelque sorte une boussole entre les mains des étudiants + par exemple dans le
 158 jeu de puzzle les consignes ont servi aux étudiants pour le travail en groupe +
 159 comment travailler pour remplir les grilles +
- 160 **Ch :** la correction du professeur est-elle capitale par rapport à l'autocorrection de
 161 l'étudiant + quel est ton point de vue +
- 162 **P1 :** là + je crois que cela dépend des cas + en général le professeur doit le devoir de

163 corriger les étudiants + mais il ya une façon de le faire + en répétant la phrase
164 corrigée déjà ou mieux encore donner la possibilité aux étudiants de s'auto corriger
165 si possible + de cette manière ils retiennent facilement et se sentent aussi
166 impliqués dans l'activité +
167 **P1 :** quel est ton dernier mot + en fait ce que tu as à dire d'une manière générale sur les
168 travaux réalisés avec toi et tes classes +
169 **Ch :** mon dernier mot + ah + je suis content d'avoir participé aux séances de films +
170 des questionnaires et interview + c'est une première expérience malgré les
171 sciences de l'éducation que j'ai faites + je souhaite que de telles occasions se
172 répètent afin de mieux nous outiller + la science évolue et nous devons aussi
173 suivre le rythme afin d'améliorer notre enseignement en tant que professeurs du
174 FLE et pourquoi pas notre système d'éducation
175
176

ANNEXE : 18. Fiche signalétique et transcriptions : Auto confrontation P2 et chercheur

Titre du corpus : Autoconfrontation du (P2s1& P2s2)

Transcripteur(S) : Anselmo ILUNGA.

Contenu

Résumé : Il s'agit d'un entretien simple avec P2 sur ses deux séances de cours. L'autoconfrontation consiste par le fait une lecture (critique) de sa leçon des observations sur sa pratique en fonction de sa prestation propre à partir des vidéos enregistrées.

Enregistrement

Date : Le 20 /04/2016.

Lieu d'énonciation : FLUAN/LUANDA

Durée d'enregistrement : 50 minutes

Transcription

Modalités de transcription : DELIC

Localisation de l'extrait : 10H 40 début Fin : 11H30.

- 1 **Ch :** on vient de voir quelques séquences de vidéos réalisées en classe + quelle est ton
 2 impression à chaud +
- 3 **P2 :** ah + vraiment c'est moi + ah + pour dire vrai + ce n'est facile d'être filmé en
 4 donnant cours + d'abord je n'ai pas encore une année dans la profession + cette
 5 culture de film n'est pas connue ici en Angola + c'est la première fois que je vois
 6 cela et pire encore directement chez moi + ah + j'étais un peu stressé au
 7 début + mais il m'a fallu beaucoup de courage et de volonté pour me dépasser + je
 8 suis quand même contente du fait d'avoir fait cette expérience + la deuxième
 9 séance a été un peu plus facile + car j'avais un peu de maîtrise durant la leçon +
- 10 **Ch :** comment trouves-tu l'introduction de ta leçon +
- 11 **P2 :** comme je l'ai dit + j'étais un peu stressé + je me suis compliqué à maintes et
 12 reprises avant de repartir sur de nouvelles bases + l'essentiel pour moi et que j'ai
 13 appris quelque chose de neuf ++ d'abord venir à temps + pour avoir le temps de
 14 concentrer sur le travail + garder son calme + respirer profondément avant de
 15 commencer + et surtout ne pas agir dans la précipitation +
- 16 **Ch :** qu'est-ce tu as à dire sur l'utilisation du tableau +
- 17 **P2 :** je pense avoir bien utilisé le tableau + je l'ai d'abord divisé par deux en mettant la
 18 date à droite et le titre de la leçon à gauche + mais en écrivant le sujet je me suis
 19 trompé + j'ai pu corriger directement + je pense + c'est toujours du stress + car la
 20 leçon était juste au début +
- 21 **Ch :** cela n'est pas dû au manque de maîtrise +
- 22 **P2 :** je ne sais pas + seulement il m'était difficile de démarrer + peut-être avec la
 23 présence de la caméra + se savoir filmer +++
- 24 **Ch. :** penses-tu que la gestion du tableau est importante +
- 25 **P2 :** je pense que oui + le tableau donne l'image de la leçon et permet aux étudiants de
 26 mieux suivre et de se retrouver + je dirais que c'est aussi un lieu de rencontre de
 27 l'activité entre l'enseignant et les étudiants +

- 28 **Ch :** en regardant le film on te voit difficilement circuler ou faire le tour + dans la
 29 classe + pourquoi cette façon de travailler +
- 30 **P2 :** enfin + je sais que ma position n'était assez bonne dans classe pour mes +
 31 séances++ + je circulais difficilement + je ferais un effort avec le temps + car cela
 32 s'apprend + je pense que circuler dans la classe est une façon de se rapprocher de
 33 plus en plus des étudiants + malheureusement j'ai gardé une distance vis -à vis
 34 des étudiants + + je l'ai fait très peu de fois +
- 35 **Ch :** en ce qui concerne la prise de la parole + qu'est-ce que tu en dis +
- 36 **P2 :** ah + c'est en regardant la vidéo que je me rends compte de la réalité + j'ai
 37 beaucoup parlé sans m'en rendre compte + en fait + je pensais qu'en parlant
 38 beaucoup j'allais aider les étudiants à comprendre +
- 39 **Ch :** en fait + tu ne les as pas aidés +
- 40 **P2 :** oui + mais + j'ai un peu exagéré dans mes explications +
- 41 **Ch :** une autre question toujours liée à la prise de la parole + il s'agit de la répétition +
- 42 **P2 :** la répétition permet de mieux maîtriser la leçon à mon humble avis + mais il se fait
 43 que pour la deuxième séance par exemple + je me rends compte que j'ai perdu du
 44 temps en relisant le texte à maintes reprises + peut-être en voulant plus traduire
- 45 **Ch :** comme tu viens d'en parler + profitons-en + la traduction + pourquoi traduire des
 46 mots isolés et sans la demande des étudiants + en fait + tu ne les as pas aidés +
- 47 **P2 :** en fait + je pensais mieux faire +oui + mais + + j'ai un peu exagéré dans mes
 48 explications +
- 49 **Ch :** penses-tu avoir bien traduit+
- 50 **P2 :** un peu + à un certain moment + j'étais un dépassé +
- 51 **Ch :** mais il y a par exemple l'étudiant X qui a essayé de t'aider indirectement + mais tu
 52 as gardé ta position +
- 53 **P2 :** ah + j'étais sûr de ma traduction en ce moment-là + c'est seulement maintenant
 54 que je me rends compte du contraire après avoir vu la vidéo +

- 55 **Ch :** en fonction de la discipline de classe + nous avons remarqué qu'il n'y avait pas du
 56 bruit + les étudiants étaient posés + calmes et + répondent aux questions + ils
 57 sont actifs + mais semblent avoir peur +
- 58 **P1 :** non + je ne pense pas que cela puisse être de la peur à mon endroit + peut-être c'est
 59 dû à la caméra + (sourire) + je pense que les étudiants ne répondent que
 60 lorsqu'ils sont sûrs de la réponse peut-être + peut-être aussi à notre culture qui
 61 empêche souvent de poser des questions aux aînés + enfin je ne sais pas +
- 62 **ch :** ne trouves -tu pas cela comme un handicap +
- 63 **P1 :** oui + mais cela dépend + je pense qu'il s'agit seulement de l'autorité du
 64 professeur + l'enseignant doit être autoritaire pour mieux faire travailler les
 65 étudiants + dans la discipline + cela lui permet aussi de bien gérer la classe + un
 66 enseignant sans autorité aura du mal à tenir la classe +
- 67 **Ch :** est-ce que les étudiants doivent-ils craindre l'enseignant +
- 68 **P2 :** oh + non + non + ils ne doivent pas craindre le professeur ou l'enseignant + mais
 69 plutôt ils doivent le respecter + et lui aussi doit considérer les étudiants + ne
 70 pas les humilier par exemple + je dirais que le respect est réciproque surtout
 71 qu'on a faire à des grands étudiants + qui sont aussi des responsables + des
 72 chefs de famille + des dirigeants +++
- 73 **P2 :** parlant de l'emploi de la langue maternelle + comment tu analyses cela +
- 74 **P2 :** la langue maternelle + disons son utilisation doit être modéré et non exagéré +
- 75 **Ch :** ok + soyons pragmatique + que penses-tu de la place du portugais dans tes
 76 activités au regard de la vidéo +
- 77 **P2 :** ah + je vois + ah + durant la leçon ou + disons l'activité + je croyais mieux faire
 78 en traduisant de temps à autre les mots que je croyais difficiles pour les étudiants +
 79 + c'est en regardant que je me rends compte que j'aurais par exemple ne laisser les
 80 étudiants donner la signification des mots + c'est dans lorsqu'ils sont en
 81 difficulté que je pourrais intervenir + tout cela ne devienne visible qu'à partir

- 82 des vidéos + je pense n'avoir pas bien utilisé cela + je l'ai fait d'une manière
 83 exagérée + je suis désolé + je ferais un effort prochainement + + +
- 84 **Ch :** que penses-tu de l'erreur +
- 85 **P2 :** je pense que c'est quelque chose qu'il faut corriger + ne pas laisser avancer
 86 l'étudiant lorsqu'il est dans l'erreur + +
- 87 **Ch :** ne trouves-tu pas que cette façon de procéder ne te permettra pas d'évoluer ou
 88 mieux encore a laissé les étudiants qui ont encore le problème de langue de
 89 s'exprimer +
- 90 **P2 :** oui + c'est ça + je dirais que cela dépend des cas et circonstances + +
- 91 **Ch :** quelle est la place des consignes dans une activité +
- 92 **P2 :** eh + bien + les consignes + je n'en sais pas trop + mais je vais essayer + de dire
 93 Quelque chose + il s'agit de donner une ligne à suivre lorsqu'il s'agit par
 94 exemple d'un exercice ou une lecture à faire +
- 95 **Ch :** penses-tu y avoir recouru +
- 96 **P2 :** je ne pense pas + j'ai plus donné des remarques que des consignes + je m'en rends
 97 compte maintenant + enfin je pense qu'il ya encore beaucoup à apprendre de
 98 l'enseignement du FLE +
- 99 **Ch :** pourquoi n'as-tu pas privilégié le travail en groupe durant l'activité +
- 100 **P2 :** en fait + ah + je sais que le travail en groupe est nécessaire pour faciliter la
 101 compréhension + le travail + faire travailler tout le monde + mais + enfin + euh +
 102 mais je ne savais pas à quel moment faire intervenir cela + voilà ma difficulté +
 103 nous avons des étudiants qui n'ont jamais eu le français à l'école + il en entre en
 104 contact avec la langue pour la toute première fois à l'université + cela n'est pas
 105 facile + nous avons ceux qui ont le français à l'école + ceux qui étudient à
 106 l'alliance française + sans oublier ceux qui ont appris à la maison + à partir des
 107 parents qui ont vécu dans des pays francophones + tout ceci complique la tâche
 108 + + il fallait partir du début + malgré le fait de considérer le locuteur lusophone

- 109 comme de faux débutants +
- 110 **Ch :** comment juges-tu l'évaluation de ta classe +
- 111 **P2 :** l'évaluation de la classe + ou des mes classes + à travers les différents exercices
- 112 faits je pourrais dire que le niveau est moyen en dépit de l'hétérogénéité de
- 113 niveau +
- 114 **Ch :** penses-tu avoir atteint l'objectif ou mieux les objectifs dans tes activités + ou tes
- 115 leçons +
- 116 **P2 :** je dirais oui + mais avec des erreurs à corriger + surtout pour la première activité
- 117 sur les adjectifs numéraux cardinaux + la deuxième activité sur l'emploi des
- 118 verbes en er + disons + d'une manière générale les objectifs ont été atteint à
- 119 plus de 50 % + car les étudiants ont été capables d'écrire et de lire les adjectifs
- 120 numéraux cardinaux + comme pour l'emploi des verbes en er + les étudiants ont
- 121 été capable de lire le texte et de résoudre l'exercice + ils ont conjugué le verbe en
- 122 er + aux temps indiqués par le contexte + ils ont amélioré leur expression écrite
- 123 et orale + ils ont parlé et discuté en français ce qui est la base de la
- 124 communication
- 125 **Ch :** as-tu quelque chose à dire + si ça arrive souvent d'être perturbé par une question
- 126 d'un étudiant ou des questions d'étudiants qui permettent au prof. de choisir +
- 127 **P2 :** disons + oui + pourquoi pas + je suis contente d'avoir participé à ce travail de
- 128 recherche qui m'a apporté un peu de lumière sur l'enseignement du FLE + en
- 129 tant nouvelle enseignante + je souhaite le fruit de ce travail soit mis à la
- 130 disposition du département pour nous venir en aide + car nous avons vraiment
- 131 besoin + je dirais même les anciens + car c'est pour la toute première fois qu'une
- 132 étude se fasse au département de français de cette manière en utilisant les vidéos
- 133 et autres

ANNEXE : 19. Base d'entretien du questionnaire qui a servi au chercheur avec (les P3 et P4 et les chefs de département)

1. Sur les institutions

1.1 Quelle place les institutions officielles accordent-elles à l'enseignement du FLE dans les Universités et Instituts supérieurs ?

1.2 Quels sont les objectifs institutionnels de l'enseignement du FLE dans vos institutions respectives en Angola ?

1.3 L'enseignement du FLE (ou des langues étrangères) est-il bien défini institutionnellement ?

2. Sur le savoir

2.1 Les programmes du FLE existent-ils? Si oui, quelles sont ses grandes lignes ?

Si non ? Qu'attendez-vous pour sa mise en l'œuvre ?

2.22 Quelle discipline occupe la grande partie de la charge horaire au département de langue française ? Pourquoi ?

2.3 Les manuels scolaires répondent-ils à l'enseignement du français spécifique aux apprenants collégiens, lycéens et étudiants angolais ?

2.4 Les manuels sont-ils incontournables pour une activité de langue ? Pourquoi ?

2.5 Entre les documents fabriqués (récits, dialogues, lettre... sur des situations de la vie quotidienne) et les documents authentiques (rédigés par des auteurs), quels types de supports vous paraissent les plus adaptés à l'enseignement du FLE ? Pourquoi ?

3. Sur les enseignants

3.1 Êtes-vous satisfait de la formation des enseignants du FLE dans les différentes institutions tant au niveau moyen, secondaire et supérieur en Angola ? pouvez-vous justifier votre niveau de satisfaction ?

3.2 Former les enseignants à la didactique du français langue maternelle, ou du français langue étrangère ou bien du français langue seconde n'est certainement pas la même chose ; pouvez-vous revenir sur les objectifs et les formes de chaque didactique ?

3.3 La formation à la didactique du FLE ne permet-elle pas de mieux outiller les enseignants pour leur permettre d'atteindre les objectifs : langagier, culturel, interculturel et formatif dans leur métier?

3.4 Des enseignants ont dit recourir constamment au portugais pendant leurs activités. Quel jugement portez-vous sur une telle démarche ?

3.5 Quels doivent être les objectifs de l'enseignement de l'oral et l'écrit ?

3.6 D'après votre expérience, quelles sont les difficultés majeures des enseignants dans l'élaboration de cours, leurs activités de classe et leurs évaluations des étudiants?

4. Sur les apprenants

4.1 Comment jugez-vous le niveau des étudiants du français? Expliquez le pourquoi de ce jugement ?

4.2 L'objectif général visé pour la fin du cursus (fin de cycle de licence) doit-il être que les étudiants soient capables de se comporter linguistiquement et culturellement comme des natifs de la langue ? Justifiez votre réponse?

4.3 Vu que les apprenants ont une autre langue maternelle, quels doivent être les besoins en apprentissage de la langue française ?

4.4 Ces besoins sont-ils pris réellement en compte dans la formulation des programmes de français ?

4.5 Selon vous, quels sont les objectifs (linguistiques et culturels) de l'apprentissage de la langue ?

4.6 Les difficultés à l'oral, à l'écrit et en lecture chez les apprenants sont réelles, quelles solutions didactiques préconisez-vous ?

4.7. Le milieu représente-t-il une barrière pour l'apprentissage du français ?

**ANNEXE : 20 Entretien Fiche signalétique et transcriptions :
Entretien P3 et chercheur**

Titre du corpus : ISCED, 2015 [P3s1&P3s2]

Transcripteur(S) : Anselmo ILUNGA.

Contenu

Résumé : Il s'agit d'un entretien simple avec P3 sur ses deux séances de cours. L'autoconfrontation consiste par le fait une lecture (critique) de sa leçon des observations sur sa pratique en fonction de sa prestation propre à partir des vidéos enregistrées.

Enregistrement

Date : Le 22 /04/2016.

Lieu d'énonciation : ISCED/LUANDA

Durée d'enregistrement : 40 minutes

Transcription

Modalités de transcription : DELIC

Localisation de l'extrait : 11 H25 début Fin : 12H05.

- 1 **Ch :** bonjour monsieur le professeur + merci de bien vouloir répondre à quelques
2 questions + notre première question porte sur les institutions officielles et
3 voulons savoir la place elles accordent à l'enseignement du FLE +
- 4 **P3 :** eh+bien + à mon avis l'Angola n'accorde pas une place importante au FLE + mais
5 ce que je vois souvent au niveau du département + contact avec les diplomates +
6 contact avec les étudiants + formation en langue + contact avec les différentes
7 administrations + +
- 8 **Ch :** les différentes réponses du P3 nous donnent une idée sur le FLE au niveau du pays
9 + + c'est qui revient à dire que la tâche incombe plus aux institutions de savoir
10 quelle direction suivre + la suite des questions portant sur les objectifs du FLE au
11 niveau du pays et des institutions là aussi les réponses convergent dans la même
12 direction +
- 13 **P3 :** cela dépend de + l'institution + formation en FLE et méthode didactique + oui +
14 par rapport à l'institution c'est bien défini + capable de parler + écrire en bref la
15 communication +
- 16 **Ch :** sur le savoir la question porte sur le programme du FLE + existe-t-il une +
17 discipline qui occupe la plus grande charge horaire et sur les manuels +
- 18 **P3 :** c'est difficile à dire + à l'ISCED/Luanda et la faculté catholique + oui + mais
19 ailleurs + je ne saurais rien dire + il programme existe et il est adaptable + pour
20 ce qui est de la discipline à grande charge horaire nous avons + la pratique de la
21 langue 6 heures la méthodologie didactique du FLE 6 heures
22 pratique de la pédagogie 6 heures + on peut enseigner sans manuel + mais cela
23 dépend de l'objectif + mais cela demande aussi une formation solide
24 d'enseignant +les objectifs + les aptitudes et compétences + en bref + la capacité
25 de manipuler les moyens disponibles +
- 26 **Ch :** pour ce qui est de la formation des enseignants +
- 27 **P3 :** oui + au niveau du savoir + savoir-faire + savoir-être + mais plutôt le problème se

- 28 pose sur le savoir-être + les normes sociales + sur les différents français
- 29 FLM à parler + FLS + méthode au niveau du milieu(LE te LM) on peut
- 30 apprendre dans la rue + à l'école + FLE pas de référence partir de 0 +
- 31 Ch : la formation en didactique permet-elle de bien outiller l'enseignant +
- 32 P3 : oui +l'enseignement de langue enseigne tout + c'est aussi former une personne
- 33 au-delà de la langue + beaucoup plus riche + car il véhicule la culture d'un
- 34 peuple +
- 35 Ch : les enseignants recourent plus au portugais dans leurs cours de FLE quel jugement
- 36 portez-vous là-dessus +
- 37 P3 : je pense qu'il est question des méthodes + il ne s'agit pas de faire un français
- 38 portugais + mais recourir au portugais si les étudiants sont bloqués + mauvaise
- 39 maîtrise de la méthode du FLE + sur les objectifs de l'oral et l'écrit + savoir lire
- 40 et écrire + savoir communiquer à l'écrit et à l'oral +
- 41 Ch : à partir de l'expérience quelles sont les difficultés majeures en tant qu'enseignant
- 42 du FLE
- 43 P3 : programme + absences des supports linguistiques + oraux +livres de didactiques
- 44 classe +nombre dépasse 30 + nous avons des classes de 50 à 60 étudiants +
- 45 + les étudiants ne dominant pas bien la langue portugaise + ce qui est de
- 46 l'évaluation + les étudiants ne préparent pas bien leurs examens et ne sont pas
- 47 appliqués en classe +
- 48 Ch : concernant les étudiants ou apprenants + quel est le but du cursus +fin de cycle+
- 49 P3 : devenir professeur de français au niveau moyen + secondaire + supérieur +
- 50 niveau proche ou égal d'un francophone + marché du travail pour certains +
- 51 pour eux + c'est une discipline complémentaire (étudié pour réussir) +
- 52 Ch : quel est l'objectif général visé pour la fin du cursus (licence) sur le plan
- 53 linguistique et culturellement comme natifs d'une langue +
- 54 P3 : l'objectif d'une manière générale est le niveau B1 + la langue maternelle est

- 55 nécessaire pour communiquer + mais le français est important avoir du travail +
56 Ch : vu que les étudiants ont une langue maternelle + quels doivent être les besoins en
57 apprentissage de la langue d'une part et d'autre ces besoins sont-ils réellement
58 pris en compte dans la formulation des programmes du français +
59 P3 : pas tellement + le contenu du programme actuel est insufflant + il ya plusieurs
60 cours qui leur permettent de passer de classe quand bien les apprenants auraient
61 des difficultés flagrantes en français +
62 Ch : que penses-tu des difficultés de l'oral + de l'écrit et de la lecture chez les
63 apprenants + quelles solutions préconisez-vous +
64 P3 : de toutes les façons en langue je rencontre souvent les difficultés des étudiants +
65 les fautes + je compte le nombre afin que l'étudiant revoie ses fautes en recourant
66 au livre + méthode actionnelle + revenir à la langue portugaise + aller et venir +
67 manque de moyens + livres + dictionnaire + manque des locuteurs + dans certains
68 quartiers +à l'oral + répétition des mots +en les corrigeant calmement + par
69 répétition +
70 Ch : le milieu représente-t-il une barrière pour l'apprentissage du français +
71 P3 : en fait + la barrière n'existe pas comme tel + mais cela dépend des objectifs
72 qu'on s'est fixés + qui veut apprendre doit chercher où parler +
73

ANNEXE : 21. Entretien Fiche signalétique et transcriptions : Entretien P4 et chercheur

Titre du corpus : ISCED, 2015 [P4s1& P4s2]

Transcripteur(S) : Anselmo ILUNGA.

Contenu

Résumé : Il s'agit d'un entretien simple avec P4 sur ses deux séances de cours. L'autoconfrontation consiste par le fait une lecture (critique) de sa leçon des observations sur sa pratique en fonction de sa prestation propre à partir des vidéos enregistrées.

Enregistrement

Date : Le 22 /04/2016.

Lieu d'énonciation : FLUAN/LUANDA

Durée d'enregistrement : 40 minutes

Transcription

Modalités de transcription : DELIC

Localisation de l'extrait : 8H20 **début** **Fin** : 9H00.

- 1 ch : nous avons commencé par la grande question portant sur les institutions officielles
 2 et nous avons voulu savoir la place qu'elles accordent à l'enseignement du FLE +
- 3 P4 : ok + comme vous le dite + l'ISCED + Luanda + + accueille la population de
 4 l'Angola + les futurs enseignants du français des écoles moyen + formation au
 5 pays + à travers les enseignants +++ c'est l'UEFM en France +
- 6 ch : pour P4 + l'enseignement du FLE dépend de l'institution de l'enseignement ou
 7 de l'université +
- 8 P4 : former les futurs professeurs de français pour les institutions moyennes de base +
 9 permettre d'élargir la langue française en Angola l'institution + car l'anglais veut
 10 s'imposer en Angola +-nous luttons oui + pour l'évolution du français + de la
 11 francophonie + formation en FLE et méthode didactique +
- 12 ch : qu'en est-il de l'enseignement du FLE à l'université + il y a-t-il un programme
 13 qui porte sur le FLE + quelle est la discipline qui occupe la plus grande charge
 14 horaire + que dire des manuels +
- 15 P4 : il programme existe et est conçu sur base du CERL + le FLE + former + recycler
 16 en FLE + pour ce qui est de la discipline à grande charge horaire nous avons + la
 17 pratique de la langue détient 10 heures par semaine + pratique de la pédagogie 6
 18 heures + pour le manuel + je parlerai du français de spécialité et le français
 19 d'option + je vais parler du français d'option + les manuels sont adéquats + on
 20 utilise tous les manuels + les niveaux hétérogènes des étudiants + nous utilisons
 21 Sans Frontière que nous adaptons à nos réalités +
- 22 ch: que dites-vous pour ce qui est de la formation des enseignants +
- 23 P4 : + oui + ils le sont + parce qu'on ne peut pas enseigné la langue sans culture +
 24 culture francophone normalement pour le FLE cela n'est pas du tout bien doser
 25 + il n'ya que l'ISCED qui forme les enseignants en français + à la fin nous
 26 avons 15 à 20 étudiants qui finissent leur programme + par rapport au marché ils
 27 sont insignifiants +

- 28 ch : quel est votre opinion sur le FLM + FLS et FLE
- 29 P4 : FLM + différentes mais des difficultés déterminent le savoir + a besoin de l'aide
- 30 FLS + égal + il fait un programme pour cela et les objectifs sont différents +
- 31 prendre la langue comme culture + FLE + lutter contre l'apprentissage de la
- 32 langue et les méthodes +
- 33 ch : la formation en didactique permet-elle de bien outiller l'enseignant +
- 34 P4 : oui + normalement cette préparation permettra d'avoir au moins les capacités + les
- 35 méthodes +
- 36 ch : les enseignants recours plus au portugais dans leurs cours de FLE quel jugement
- 37 portez-vous là-dessus +
- 38 P4 : on peut recourir au portugais pour essayer de débloquent une difficulté des
- 39 étudiants+ mais le faire d'une manière régulière + non +
- 40 ch : que pensez-vous des objectifs de l'oral et de l'écrit
- 41 P4 : tout justement pour les deux + connaître lire (orale) sans parler c'est difficile +
- 42 l'exemple de l'informatique + l'étudiant sait utiliser la machine + mais sans la
- 43 langue + l'oral et l'écrit se complète et sont nécessaires du point de vue de l'objet
- 44 ch : à partir de l'expérience quelles sont les difficultés majeures en tant qu'enseignant
- 45 du FLE
- 46 P4 : les difficultés que nous avons ici à l'ISCED et que nous ne sommes pas équilibrés
- 47 + les semaines
- 48 ch : sur le niveau des étudiants et le but du cursus + fin de cycle de licence +
- 49 P4 : pour le français de spécialité + pour les étudiants qui visent l'enseignement
- 50 sachant qu'il n'y a pas des débouchés + les écoles aussi n'ont pas un bon nombre
- 51 d'élèves + celui qui connaît ne trouve pas + celui qui ne connaît pas c'est celui
- 52 qui trouve du boulot +-pour le français d'option ++ département d'histoire +
- 53 anglais + mathématique + psychologie ++ dans le passé + PUNIV + nous avons
- 54 des gens qui ont fait l'histoire dans les pays francophones arrivés en Angola ils

- 55 sont enseignants du FLE ++ le niveau hétérogène des étudiants + d'où nous
 56 devons chercher de revenir à la base -le nombre d'heures + 2 heures de cours
 57 équivaut à 80 à 90 minutes + le professeur lui-même n'a pas des connaissances en
 58 FLE +
- 59 **ch** : quel est l'objectif général visé pour la fin du cursus + licence + sur le plan
 60 linguistique et culturellement comme natifs d'une langue +
- 61 **P4** : l'objectif d'une manière générale est le niveau B1 + la langue maternelle est
 62 nécessaire pour communiquer + mais le français est important avoir du travail +
- 63 **ch** : vu que les étudiants ont une langue maternelle + quels doivent être les besoins en
 64 apprentissage de la langue d'une part et d'autre ces besoins sont-ils réellement
 65 pris en compte dans la formulation des programmes du français +
- 66 **P4** : le contenu est insuffisant + il ya plusieurs cours qui leur permettent
- 67 **ch** : quant aux difficultés à l'oral et à l'écrit qu'en lecture chez les apprenants +
 68 quelles solutions préconisez-vous +
- 69 **P4** : de toutes les façons en langue je rencontre souvent les difficultés des étudiants +
 70 les fautes + je compte le nombre afin que l'étudiant revoie ses fautes en recourant
 71 au livre + méthode actionnelle + aider l'étudiant à se débrouiller + à l'oral +
 72 répétition des mots en les corrigeant calmement par répétition
- 73 **ch** : le milieu représente-t-il une barrière pour l'apprentissage du français +
- 74 **P4** : bon + en ce moment + nous sommes nombreux + il n'est pas ++ en soi + il y a
 75 des centres de Formation + l'alliance française ++

76

77

78

79

ANNEXE : 22Fiche signalétique et transcriptions : Entretien avec le chef de département de la FLUAN et le chercheur

Titre du corpus : FLUAN, 2015[chef de département]

Transcripteur(S) : Anselmo ILUNGA.

Contenu

Résumé : Il s'agit d'un entretien simple avec le chef de département.

Enregistrement

Date : Le 20 /04/2016.

Lieu d'énonciation : FLUAN/LUANDA

Durée d'enregistrement : 40 minutes

Transcription

Modalités de transcription : DELIC

Localisation de l'extrait : 8H30 début **Fin : 9H10.**

- 1 **ch :** bonjour + monsieur le chef de département des langues et littérature française et
2 merci de nous recevoir pour cette interview + nous nous connaissons déjà + si
3 nous pouvons attaquer directement le sujet qui a quatre volets + le premier est lié
4 aux institutions + le deuxième au savoir + le troisième sur les enseignants et le
5 dernier sur l'apprenant + pour ne pas vous faire perdre du temps du fait de vos
6 responsabilités + nous aimerions savoir la place que les institutions officielles
7 accordent à l'enseignement du FLE dans les Universités et Instituts supérieurs + +
- 8 **Chef.dép :** bon + je dirais que dans notre département souvent on n'a pas le FLE + on a le
9 FLE dans d'autres départements comme + anglais + portugais+ langues africaines
10 ***à part la pratique des langues on n'a aucun programme sur le FLE+ les
11 professeurs essayent de le faire dans d'autres départements + à la première
12 question sur les institutions officielles +
- 13 **ch :** quels sont les objectifs institutionnels de l'enseignement du FLE dans vos
14 institutions respectives en Angola +
- 15 **Chef.dép :** c'est la communication c'est-à-dire parler ++pour lui + c'est la communication qui
16 est l'objectif institutionnel du FLE
- 17 **ch :** l'enseignement du FLE (ou des langues étrangères) est-il bien défini
18 institutionnellement
- 19 **Chef.dép :** non + ce n'est pas le département qui élabore le plan + mais plutôt au niveau du
20 rectorat + le rectorat a le devoir de fixer l'objectif institutionnel du ***
- 21 **ch :** les programmes du FLE existent est-il + si oui + quels sont ses grandes lignes +
22 si non + qu'attendez-vous pour sa mise en l'œuvre +
- 23 **Chef.dép :** pas de programme uniforme + chacun le fait à sa manière + ils utilisent n'importe

24 quel livre pour l'enseignement du français + il y a des professeurs qui utilisent
25 n'importe quel livre pour enseigner+ moi + j'utilisais Forum depuis 2007 +
26 maintenant j'utilise Alter +Ego que je trouve bien + ici + il fait savoir que chaque
27 professeur de FLE se débrouille pour élaborer son programme + une question se
28 pose quel genre de programme va-t-il accoucher + tient-il compte de la réalité des
29 étudiants et du contexte + autre problème qui se pose est lié à la documentation
30 qui est difficile à trouver et souvent pas uniforme ***

31 **ch :** quelle discipline occupe la grande partie de charge horaire au département de
32 langue française + et pourquoi +

33 **Chef.dép :** c'est la littérature française + il y a aussi une autre + la pratique de la langue +
34 il y a une spécialiste qui vient le montrer + occuper les étudiants de l'année au
35 niveau de la pratique des langues + les cours commencent de 8h00 à 13h00 + à
36 côté de l'ambassade de France + s'il peut être là que le mardi et mercredi à 13h00
37 + nous devons négocier les salles + moi + j'aimerais suggérer que cela se fasse
38 pendant les cours de pratique +

39 **ch :** les manuels que vous utilisez sont-ils adaptés à l'enseignement des étudiants
40 angolais +

41 **Chef.dép :** oui + j'ai cité un manuel avant + que j'ai utilisé vers les années 95 + ce manuel a
42 eu son époque + malgré les objectifs socioculturels +++

43 **ch :** les manuels sont-ils incontournables pour une activité de langue + pourquoi +

44 **Chef.dép :** on peut le faire sans manuels + mais cela sera incomplet + il faut qu'il y ait un
45 support de base + sinon cela sera difficile + la nouvelle didactique nous montre
46 que l'image parle plus que l'écriture + mais il faut un support de base + pour lui

- 47 + les manuels constituent la base d'une activité de langue + on peut ou ne pas
48 l'utiliser pendant la leçon d'une façon directe + mais cela a servi pendant la
49 préparation +
- 50 **ch :** entre les documents fabriqués + récits + dialogues + lettre *** sur des situations
51 de la vie quotidienne + et les documents authentiques + rédigés par des auteurs +
52 quels types de supports vous paraissent les plus adaptés à l'enseignement du FLE
53 + pourquoi +
- 54 **Chef.dép :** c'est le document authentique parce que + je donne un exemple + si je vais
55 enseigner le matériel de la trame des ***si j'avais les images + cela sera vite
56 employé***
- 57 **ch :** êtes-vous satisfait de la formation des enseignants du FLE dans les différentes
58 institutions tant au niveau moyen + secondaire et supérieur en Angola + pouvez-
59 vous justifier votre niveau de satisfaction +
- 60 **Chef.dép :** non + je ne suis pas tout à fait satisfait + parce que nos étudiants ne parlent pas +
61 je pense aussi + que c'est les méthodes que nous utilisons qui ne sont pas
62 adéquates + d'où la nécessité de revoir la méthodologie + s'arranger pour
63 permettre à nos étudiants de parler + ce n'est pas seulement pour le français même
64 l'anglais les étudiants ne parlent pas +++
- 65 **ch :** former les enseignants à la didactique du français langue maternelle + ou du
66 français langue étrangère ou bien du français langue seconde n'est certainement
67 pas la même chose + pouvez-vous revenir sur les objectifs et les formes de chaque
68 didactique +
- 69 **Chef.dép :** ce n'est pas la même chose + langue maternelle ou langue première + le français

70 est étudié comme langue étrangère + langue seconde + deuxième langue que la
71 personne apprend après la première + mais plutôt nous devons ***le FLE parce
72 qu'il a des méthodes pour chaque français ***

73 **ch :** la formation à la didactique du FLE ne permet-elle pas de mieux outiller les
74 enseignants pour leur permettre d'atteindre les objectifs + langagiers + culturels +
75 interculturels et formatifs dans leur métier +

76 **Chef.dép :** oui + le problème est qu'il ne nous permet pas +++ de la formation + soit les
77 professeurs n'ont pas le programme de cette formation + les méthodes pour
78 enseigner la langue française + la didactique moderne + on ne peut pas faire appel
79 à la grammaire traditionnelle + mais plutôt d'un moyen implicite ***un étudiant +
80 la formation de professeurs est n'ont pas pour parler français ne veut pas dire
81 transmettre + c'est deux choses différentes

82 **ch :** des enseignants ont dit recourir constamment au portugais pendant leurs activités
83 + + quel jugement portez-vous sur une telle démarche +

84 **Chef.dép :** c'est mauvais+ mais je tiens qu'à ce que l'enseignant doit maîtriser la langue de
85 l'enseignement + donc cela ne veut pas dire qu'il faut *** traduire serait le dernier
86 recours + traduire d'abord par les images et après par paroles + mais faire le cours
87 + il faut le savoir de la langue sert d'appui +

88 **Ch:** quels doivent être les objectifs de l'enseignement de l'oral et l'écrit +

89 **Chef.dép :** parler + s'exprimer et comprendre+ aider++les apprenants à lire un texte en
90 français et écrire un texte simple + l'occasion de travailler ses compétences +

91 **Ch :** d'après votre expérience + quelles sont les difficultés majeures des enseignants
92 dans l'élaboration de cours + leurs activités de classe et leurs évaluations des

93 étudiants +

94 **Chef.dép :** pas de programme pour le français + les étudiants ont des difficultés de trouver de
95 manuels de base + le niveau de classe hétérogène + l'âge aussi + 23 ans + 40 ans +
96 50 ans + dans une même classe + le nombre + plus 50 à 60 + faire participer
97 plusieurs personnes + 60 + il faut au moins heures + semaines + et le problème lié
98 au moyen + laboratoire + appareils pour l'écoute + vidéo projecteur+ les livres + si
99 vous ne sortez pas pour la France + c'est difficile d'avoir quelque chose +

100 **Ch :** comment jugez-vous le niveau des étudiants du français + expliquez le pourquoi
101 de ce jugement +

102 **Chef.dép :** j'irai que le niveau de nos apprenants il est bas + nous avons des apprenants qui
103 arrivent pour s'inscrire dans les spécialités comme français + sans niveau c'est-à-
104 dire rien de français + mais nous avons quelques étudiants qui n'ont pas ***
105 viennent de l'Alliance française + de l'IMNE et un bon nombre de deux pays
106 Congo +

107 **Ch :** l'objectif général visé pour la fin du cursus + fin de cycle de licence + doit-il être
108 que les étudiants soient capables de se comporter linguistiquement et
109 culturellement comme des natifs de la langue + justifiez votre réponse +

110 **Chef.dép :** non + ce n'est pas cela notre but +

111 **Ch :** vu que les apprenants ont une autre langue maternelle + quels doivent être les
112 besoins en apprentissage de la langue française +

113 **Chef.dép :** les besoins des étudiants comme ils ont déjà une langue maternelle + leur besoin
114 d'appui est de conséquence avec la communauté francophone + les pays voisins
115 + sur le plan du travail avec Total + l'alliance française + les ambassades de

- 116 France + du Togo + du Cameroun + comme aussi l'enseignement + +
- 117 **Ch :** ces besoins sont-ils pris réellement en compte dans la formulation des
- 118 programmes de français
- 119 **Chef.dép :** oui + prenons l'exemple dans les méthodes Alter + Ego pour le FLE + il est
- 120 destiné aux étrangers qui veulent apprendre le français + les gens qui n'ont pas le
- 121 français comme langue maternelle ont souvent enseigné le français général + on ne
- 122 tient pas compte de ceci ou cela +
- 123 **Ch :** selon vous + quels sont les objectifs +linguistiques et culturels + de
- 124 l'apprentissage de la langue
- 125 **Chef.dép :** lorsqu'on apprend le français nous devons suivre la culture française + exemple
- 126 avec Alter+ Ego nos étudiants doivent connaître ***français + les autorités +
- 127 personnalités françaises +
- 128 **Ch :** les difficultés à l'oral + à l'écrit et en lecture chez les apprenants sont réelles +
- 129 quelles solutions didactiques préconisez-vous +
- 130 **Chef.dép :** oui + elles sont réelles + d'où l'importance d'un travail de quatre compétences +
- 131 sinon on va avoir à la fois des étudiants qui parlent + mais qui n'écrivent pas + ces
- 132 quatre compétences sont les suivants + savoir écrire + comprendre + s'exprimer +
- 133 lire +
- 134 **Ch :** le milieu représente-t-il une barrière pour l'apprentissage du français +
- 135 **Chef.dép :** oui + parce que les apprenants ont seulement contact avec le français à la faculté +
- 136 sauf ceux qui vivent dans certains quartiers où il y a assez des Ouest Africains +
- 137 Maliens + Sénégalais + Guinéens et autres + c'est ainsi que nous leur
- 138 recommandons de parler avec eux + de suivre la TV 5 Monde et autre canal en

139 français +

140

141

142

ANNEXE : 23. Fiche signalétique et transcriptions : Entretien du chef de répartition et chercheur

Titre du corpus : ISCED, 2015[chef de répartition]

Transcripteur(S) : Anselmo ILUNGA.

Contenu

Résumé : Il s'agit d'un entretien simple avec le chef de répartition de l'ISCED sur base d'un questionnaire.

Enregistrement

Date : Le 22 /04/2016.

Lieu d'énonciation : ISCED/LUANDA

Durée d'enregistrement : 35 minutes

Transcription

Modalités de transcription : DELIC

Localisation de l'extrait : 9H25 début Fin : 10H00.

- 1 Ch : bonjour monsieur le chef de répartition et merci de nous recevoir pour notre
2 entretien + sans plus tarder + notre entretien porte sur quatre volets + sur les
3 institutions + sur le savoir + les enseignants et afin sur les apprenants + sans plus
4 tarder commençons par premier + quelle place les institutions officielles
5 accordent-elles à l'enseignement du FLE dans les universités et Instituts
6 supérieurs +
- 7 Chef.de rép : je dirais que l'institution par rapport au FLE occupe une place de choix + dans
8 toutes les institutions publiques + si bien qu'il ya une légère + disons + + il n'ya
9 pas au niveau du FLE de la demande de plus en plus importante + le FLE au sein
10 du cursus +
- 11 Ch : quels sont les objectifs institutionnels de l'enseignement du FLE dans vos
12 institutions respectives en Angola +
- 13 Chef de rép : d'une façon générale ***+ les langues sont admises dans les circuits
14 politiques à tout niveau (moyen jusqu'à l'université) + objectif militaire +
15 par rapport au pays + par rapport à l'insertion du pays dans le concert des nations
16 former un individu capable de s'insérer dans les pays par rapport à la région
17 pays francophones + anglophones + permettre au pays de faire face à un défi +
18 l'ISCED/Luanda par rapport au référentiel de compétence + avoir des étudiants
19 avec les niveaux CECRL adaptés à notre réalité + en dehors du français de
20 spécialité B2 pour ceux qui peuvent et les autres peuvent atteindre le niveau
21 B1+ atteindre le C1 pour ceux qui ont étudié dans les pays francophones + ceux
22 qui étudient à l'alliance française +++
- 23 Ch : l'enseignement du FLE (ou des langues étrangères) est-il bien défini

- 24 institutionnellement +
- 25 Chef de rép : c'est bien défini dans le système de la loi 12 + la loi de base qui prévaut deux
- 26 langues étrangères + français/anglais
- 27 Ch : les programmes du FLE existe -il + si oui + quelles sont ses grandes lignes +
- 28 Chef de rép : il existe à deux volets + le français de spécialité+ français + enseignement du
- 29 français + le français d'option + c'est-à-dire ceux qui ne sont pas de la filière +
- 30 mais qui ont le français comme langue d'option + et nous avons un programme
- 31 spécifique tout en nous basant sur le niveau A1 et B1 +
- 32 Ch : quelle discipline occupe une grande partie en nombre d'heures au département de
- 33 langue française + pourquoi +
- 34 Chef de rép : il s'agit de la pratique de la langue (ch/s)de la première année jusqu'en
- 35 quatrième + notre cursus est divisé en deux + pratiques des + apprentissages de la
- 36 langue et pratique de la langue 2 + étude de la langue en + morphologie + syntaxe
- 37 Ch : les manuels scolaires répondent-ils à l'enseignement du français spécifique aux
- 38 apprenants collégiens + lycéens et étudiants angolais +
- 39 Chef de rép : bon les manuels + les manuels + sont regroupés en deux+ formes générales + et
- 40 le FOS + qui a pour objet de répondre aux besoins spécifiques + + accès sur des
- 41 cas + mais par rapport à ce qui se passe ici à l'ISCED + ici ils utilisent plusieurs
- 42 manuels + document d'appuis + support pour répondre à plus ou moins
- 43 partiellement répondre aux besoins des nos étudiants français langue d'option +
- 44 mathématique + psychologie +langues africaines + sociologie + pédagogie +
- 45 nous travaillons ensemble avec les professeurs au début de chaque année
- 46 académique +

47 Ch : penses-tu que les manuels soient incontournables pour une activité de langue +
48 pourquoi selon ton avis +

49 Chef de rép : je dirais que oui + on ne peut pas faire une activité sans manuels + cela dépend
50 de quelle activité +mais +il est important + facilitateur + ça dépend +

51 Ch : entre les documents fabriqués + récits +dialogues + lettre + sur des situations de la
52 vie quotidienne et les documents authentiques + rédigés par des auteurs + quels
53 types de supports vous paraissent les plus adaptés à l'enseignement du FLE +
54 pourquoi +

55 Chef de rép : en fait dans le cadre de nos études + pour le cours d'option le document +
56 besoins des étudiants qui sont hétérogènes + diversifié l'enseignement +

57 Ch : sur les enseignants êtes-vous satisfait de la formation des enseignants du FLE
58 dans les différentes institutions tant au niveau moyen + secondaire et supérieur en
59 Angola + pouvez-vous justifier votre niveau de satisfaction +

60 Chef de rép : d'une façon générale + les choses changent + nous avons un travail de fond+
61 nous avons réalisé un référentiel des ISCED + le but est d'harmoniser
62 l'enseignement + d'améliorer les compétences des enseignants + d'assurer une
63 formation satisfaisante +

64 Ch : former les enseignants à la didactique du français langue maternelle + ou du
65 français langue étrangère ou bien du français langue seconde n'est certainement
66 pas la même chose + pouvez-vous revenir sur les objectifs et les formes de
67 chaque didactique +

68 Chef de rép : je ne parlerai pas des objets + mais des différences ++ la langue est la même
69 enseignée partout + mais dans des contextes différents + si les circonstances ne

- 70 sont pas les mêmes + officielle+ en Angola le portugais est une langue maternelle
71 + véhiculaire +
- 72 Ch : la formation à la didactique du FLE ne permet-elle pas de mieux outiller les
73 enseignants pour leur permettre d'atteindre les objectifs + langagiers + culturels +
74 interculturel et formatif dans leur métier +
- 75 Chef de rép : bien sûr + nous avons des enseignants qui n'ont pas la formation de FLE suite à
76 l'histoire du pays + tel le cas des professeurs qui enseignent vers les frontières
77 avec la RDC + l'ISCED/Luanda compte organiser des séminaires sur le FLE pour
78 aider ceux qui n'ont été à l'ISCED +
- 79 Ch : des enseignants ont dit recourir constamment au portugais pendant leurs activités+
80 + quel jugement portez-vous sur une telle démarche +
- 81 Chef de rép : recours + normal + le plus important + c'est comment le faire et pourquoi le
82 faire + + le faire d'une façon réfléchi+
- 83 Ch : quels doivent être les objectifs de l'enseignement de l'oral et l'écrit +
- 84 Chef de rép : c'est pour s'exprimer à l'oral comme à l'écrit + puisque l'enseignement du
85 français est accès sur les objectifs bien fondés à chaque niveau par rapport aux
86 références +
- 87 Ch : d'après votre expérience + quelles sont les difficultés majeures des enseignants
88 dans l'élaboration de cours + leurs activités de classe et leurs évaluations des
89 étudiants +
- 90 Chef de rép : eh bien le grand problème en Angola c'est la bibliothèque+ parce qu'il faut
91 savoir que + la pratique est différente + nous avons des classes qui sont remplies
92 à partir de 1 à 60 + 80 + 100 étudiants + même l'évaluation devient difficile +

- 93 sensibiliser les professeurs plusieurs semaines + essayer de faire quelque chose
94 +++ le professeur est contraint de travailler avec un manuel + manuel (rare)
95 seulement à l'alliance française on peut consulter + mais pas payer + acheter +
96 Ch : comment jugez-vous le niveau des étudiants du français + expliquez le pourquoi
97 de ce jugement +
98 Chef de rép : l'objectif général visé pour la fin du cursus + (fin de cycle de licence) + doit-il
99 être que les étudiants soient capables de se comporter linguistiquement et
100 culturellement comme des natifs de la langue + justifiez votre réponse+
101 Chef de rép : eh bien d'une façon acceptable par rapport au profil d'entrée (spécialité) +
102 nous acceptons les étudiants avec le niveau A2 + sortir avec le niveau B2 + + ceux
103 de l'option + ceux qui n'ont jamais fait le français et ceux qui ont le niveau A1
104 (passe) + le niveau est bon +
105 Ch : vu que les apprenants ont une autre langue maternelle + quels doivent être les
106 besoins en apprentissage de la langue française +
107 Chef de rép : ce n'est pas là notre objectif
108 Ch : ces besoins sont-ils pris réellement en compte dans la formulation des
109 programmes de français + eh bien + les besoins sont nombreux+ à poursuivre les
110 études en France + réputation de la langue + parler avec les autres + ces besoins
111 Chef de rép : bien sûr + nous avons un travail d'ensemble avec le groupe des enseignants que
112 j'ai au niveau de la répartition en fonction du programme + toujours partant en
113 fonction de l'analyse des étudiants +
114 Ch : Selon vous + quels sont les objectifs + linguistiques et culturels + de
115 l'apprentissage de la langue +

- 116 Chef de rép : bon les objectifs linguistiques + culturels que ça soit pragmatique + ces
117 objectifs sont comme à la formation de la compétence langagière + consistante +
118 acceptable + objectifs variés + reconnaître la culture francophone d'une façon
119 générale le plus d'une façon qu'il sache s'exprimer + tenir un discours +
120 Ch : les difficultés à l'oral + à l'écrit et en lecture chez les apprenants sont réelles +
121 quelles solutions didactiques préconisez-vous +
122 Chef de rép : bien sûr + il faut emmener à accepter que l'erreur fait partie de l'apprentissage +
123 les professeurs les savent + ils sont sensibles + ils utilisent les pratiques et
124 méthodologies pour y remédier
125 Ch : le milieu représente-t-il une barrière pour l'apprentissage du français +
126 Chef de rép : je ne dirais pas réellement de la barrière + + c'est vrai que nous sommes dans
127 un milieu lusophone + on trouve ça même dans les statistiques avec les étudiants
128 de l'ambassade de France + l'alliance française + ses activités mêmes + un climat
129 du français à l'ISCED + certains étudiants recourent des stages d'autres cha
130
131
132
133

