

FAVORISER L'INTERACTION ORALE EN CLASSE DE FLE



INSTITUT
FRANÇAIS
CHYPRE

RAPPORT DE STAGE

PROFESSEUR DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Comment favoriser l'interaction orale entre les apprenants en classe de FLE ?



Bonnefous Pierre-Aurélien

Septembre 2021 - Décembre 2021



Πανεπιστήμιο Κύπρου
University of Cyprus

Département d'Études Françaises et Européennes
Master en Didactique du Français Langue Étrangère

FES 749 - Travail de fin d'études

Année universitaire : 2021-2022

Comment favoriser l'interaction orale entre les apprenants en classe de FLE ?

Bonnefous Pierre-Aurélien

Enseignant référant : Mme Kakoyianni-Doa Fryni

Établissement : Université de Chypre

Superviseur de stage : Mme Wynar Élodie

Structure d'accueil : Institut français de Chypre

Remerciements

Je voudrais dans un premier temps remercier mon enseignante référente, la professeure associée Madame Fryni Kakoyianni-Doa, pour avoir facilité l'obtention de mon stage à l'Institut français de Chypre comme je le souhaitais, ainsi que pour ses conseils à propos du choix de la problématique pour ce travail final, et de manière plus générale pour son soutien tout au long du master.

Je tiens également à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour l'expérience enrichissante et pleine d'intérêt qu'elles m'ont permis de vivre durant ces quatre mois au sein de l'Institut français de Chypre :

Madame Élodie Wynar, attachée de coopération pour le français et directrice des cours, pour son accueil chaleureux et l'organisation des détails pratiques de mon stage.

Madame Hélène François-Iosifides, responsable de l'espace Campus France et gestionnaire des cours, pour son accompagnement et son soutien durant mon stage.

Mesdames Marianna Frangeskou, Sofia Savvides, Anne-Véronique Barbé et Messieurs Pascal Caron, Philippe Ledru, professeurs de français, pour leur accueil, leur confiance et leur partage d'expérience durant l'observation des classes.

Je remercie en outre Monsieur Panagiotis Christias, professeur associé, dont le cours « FES 757 - Philosophie de l'éducation » m'a permis d'alimenter ma réflexion au sujet de ce travail final.

Je tiens enfin à remercier toutes les autres personnes qui m'ont apporté leur aide lors de mon stage et la rédaction de ce rapport, notamment mes proches et en particulier Ioanna.

Résumé

Ce travail de fin d'études fait suite à un stage de treize semaines au sein de l'Institut français de Chypre : un stage axé sur l'observation active de plusieurs classes de français langue étrangère avec des professeurs, des publics et des niveaux différents. Ce travail final est également en lien avec ma première expérience professionnelle comme professeur de français langue étrangère, en charge d'une classe de conversation au sein de la même structure et durant cette même période. Lors de ces expériences, que ce soit à travers les observations, les recherches et les expérimentations, mon but principal a été l'identification de conditions et stratégies propices à la mise en place d'une véritable interaction orale entre les apprenants au sein de la classe de FLE. Je rends ainsi notamment compte de mes découvertes liées aux spécificités du dialogue socratique et la façon dont cela peut permettre de réfléchir la construction d'activités ludiques.

Mots clés : FLE, interaction orale, médiation, dialogue socratique, activités ludiques

Sommaire

Introduction.....	6
Première partie : L'interaction orale comme moteur de l'acquisition d'une langue étrangère	8
Définition de l'interaction orale et de la médiation	8
Méthodes et approches possibles pour l'enseignement.....	10
Éléments communs entre CECR et exercices spirituels antiques	13
Deuxième partie : Observation active en classe de français langue étrangère à Chypre	17
Spécificités des différentes classes observées.....	17
Les rôles et les choix du professeur de FLE	19
Retour sur une expérience de stage enrichissante	23
Troisième partie : Réflexions et expérimentations sur la mise en place d'une interaction orale..	27
Une classe de conversation comme laboratoire	27
Le risque d'une communication artificielle	30
Principes du dialogue socratique et activités ludiques.....	31
Conclusion	36
Bibliographie.....	38
Annexes.....	41

Introduction

Ce travail de fin d'études traite principalement de l'activité langagière d'interaction orale, une activité qui ne se résume pas à une simple juxtaposition de celles de réception et de production orales. Une activité qui peut de plus éventuellement impliquer, selon le contexte, celle de médiation orale. Je reviendrai bien entendu de manière plus détaillée sur ces éléments un peu plus tard.

En ce qui concerne les raisons derrière le choix d'un tel sujet, elles sont multiples. Tout d'abord, en complément de mon stage auprès de l'Institut français de Chypre, je me suis vu proposer le fait de prendre en charge une classe de conversation de niveau B2/C1 au sein de cette même structure pour l'année scolaire 2021-2022. L'objectif principal étant de faire parler les apprenants un maximum entre eux, de les faire interagir oralement. Créer les conditions permettant cela à l'intérieur de ma salle de classe est donc devenu ma priorité. De plus, il est vrai qu'aujourd'hui, dans notre monde globalisé, l'apprentissage d'une langue étrangère est désormais principalement lié au besoin de pouvoir communiquer en langue cible que ce soit dans le cadre des études ou du travail par exemple. Et l'activité langagière d'interaction orale est prédominante dans cette communication. Par ailleurs, tout en me gardant de définir ceci comme une vérité absolue s'appliquant pour chacun, mon expérience personnelle concernant la langue anglaise m'a fait prendre conscience de la façon dont la pratique régulière d'une interaction orale en langue cible peut éventuellement permettre de franchir un véritable palier dans l'acquisition d'une langue étrangère. Je souhaite dès lors explorer les moyens permettant de s'approcher de la réalité de cette expérience avec un maximum d'apprenants du FLE comme potentiel accélérateur dans leur apprentissage. Enfin, je veux préciser que ce sujet rejoint également mes recherches effectuées dans le cadre du cours « FES 757 - La philosophie de l'éducation », visant à identifier les spécificités du dialogue socratique et la façon dont elles peuvent être prises en compte dans le cadre de cette réflexion sur l'interaction orale.

Lors de mon stage, axé sur l'observation active de plusieurs classes de français langue étrangère avec des professeurs, des publics et des niveaux différents, je me suis donc concentré sur ce sujet. Ainsi, que ce soit à travers les observations, les recherches et les expérimentations, mon but principal a été l'identification de conditions et stratégies propices à la mise en place d'une véritable interaction orale entre les apprenants au sein de la classe de FLE. Ceci tout en ayant à l'esprit les spécificités de l'environnement et du contexte dans lesquels j'évoluais. Premièrement, la mission première de la quasi-totalité des classes observées reste la préparation à un examen en fin d'année scolaire, le DELF ou le DALF, ce qui implique un cahier des charges spécifique à remplir dans un temps donné. Et même si cet objectif particulier à court terme rejoint bien entendu celui plus global de pouvoir communiquer en langue cible, cela peut tout de même mener à des orientations différentes. Par ailleurs, une autre réalité à prendre en compte est la situation sanitaire actuelle en lien avec la pandémie de COVID-19 et ses conséquences sur l'organisation spatiale à l'intérieur de la classe. Le mode de travail en petits groupes se voit ainsi limité à une forme de communication collective (avec une certaine distance) et ne peut plus vraiment s'orienter vers la réalisation d'actions physiques partagées.

L'ensemble de ces raisons et éléments ayant été clarifié, je souhaite donc désormais passer en revue le cheminement qui a été le mien durant ce stage et ce semestre universitaire, tout en essayant d'apporter des réponses à mon questionnement principal : comment favoriser l'interaction orale entre les apprenants en classe de FLE ? Je vais ainsi tout d'abord revenir sur les éléments établis et attendus aujourd'hui en termes d'enseignement du FLE et de travail sur cette activité langagière d'interaction orale. Je ferai par la même occasion le rapprochement avec l'essence des exercices philosophiques antiques dont fait partie le dialogue socratique. Dans un deuxième temps, je vais décrire de manière détaillée le contenu même de mon stage, sans me limiter exclusivement pour le coup à mon sujet. Celui-ci fut en effet très instructif, comme c'est souvent le cas lorsqu'il y a la mise en relation de théories avec la réalité d'un terrain et ses spécificités. Pour finir, je partagerai mes réflexions et réponses en rapport avec ma problématique, au regard des observations et expérimentations effectuées en classe de FLE.

Première partie : L'interaction orale comme moteur de l'acquisition d'une langue étrangère

Définition de l'interaction orale et de la médiation

Commençons par nous intéresser à la définition du composant principal de ma problématique, à savoir ce qu'est l'interaction orale. Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) définit ainsi, avec la notion d'activité langagière, « l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15), et liste quatre modes d'activités : la réception, la production, l'interaction et la médiation. Chacun pouvant s'accomplir à l'oral et/ou à l'écrit, sachant que dans notre cas nous allons nous focaliser sur la première option. Cette interaction orale donc, se définit alors comme une situation où « au moins deux acteurs participent à un échange [...] et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher » (Ibid. : 18). Le CECR est également clair sur deux points qui me semblent essentiels : l'interaction est plus qu'une simple juxtaposition de moments de production et de réception, et elle est importante pour l'apprentissage d'une langue au regard de son poids dans la capacité à communiquer (Ibid.). Sur un plan plus général non limité à l'idée d'activité langagière, mais en parlant globalement de la langue comme moyen d'(inter)action, Defays montre ce même aspect profond et important du fait d'interagir avec l'autre : « parler ne consiste donc pas seulement à construire des phrases, à communiquer du sens, mais aussi et surtout à agir, sur l'interlocuteur, sur le monde » (2018 : 45-46). Pour essayer de lister de manière plus détaillée les caractéristiques propres à cette interaction orale on peut également s'appuyer sur l'article de Manoïlov et Oursel qui passe en revue différents éléments (2019). Ainsi, celle-ci implique un contexte partagé, une co-construction où l'attention de chacun est orientée dans une direction commune (et où chacun en a conscience), une gestion des relations interpersonnelles qui se mêle au concept de cerveau social c'est-à-dire que chacun prend en compte la perception qu'il a de l'expérience et des connaissances de l'autre, un traitement qui se

fait en temps réel avec l'irréversibilité (ce qui a été dit ne peut être effacé) et la rapidité de l'oral, une gestion du discours enfin avec la présence de répétitions, de chevauchements, d'interruptions, de marqueurs de discours et de procédés non-verbaux.

Comme mentionné précédemment, le fait de prendre en charge une classe de conversation m'a donc orienté plutôt naturellement vers ce questionnement autour de l'activité langagière d'interaction orale. Interaction orale et conversation sont ainsi liées de manière claire et à plusieurs reprises dans le CECR, avec notamment le descripteur intitulé « Conversation » faisant partie des « Activités d'interaction » pour l'oral et mis à jour dès le premier volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018 : 87-88). Je tiens par ailleurs à préciser qu'en relation avec les objectifs exprimés par les apprenants de cette classe, je ne me suis pas intéressé à l'interaction en ligne qui, même si elle s'effectue par le biais de l'écrit, comprend une dimension conversationnelle également (Ibid. : 99-100). Au-delà de l'interaction orale, il convient cependant de garder à l'esprit la mobilisation régulière de l'activité langagière de médiation pour permettre et nourrir cette même conversation selon les situations et contextes. Ainsi, comme le mentionne ce même premier volume complémentaire du CECR, celle-ci « ne se limite pas à la médiation interlangue (transmettre une information dans une autre langue) » (Ibid. : 34). La définition qu'il nous en donne est en effet plus large :

Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer l'espace et les conditions pour communiquer et/ou apprendre, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer les informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel. (Ibid. : 106).

L'activité langagière de médiation permet ainsi non seulement une médiation cognitive en relation avec la transmission d'informations et de connaissances, mais également une médiation relationnelle qui soutient l'interaction et l'échange (Coste et Cavalli, 2018).

Méthodes et approches possibles pour l'enseignement

Dès lors, quelles options s'offrent à l'enseignant pour permettre le travail sur cette activité langagière d'interaction orale ? Avant de passer en revue les différentes méthodes et approches de l'enseignement des langues pour tenter de répondre à cette question, je souhaite clarifier dès à présent un point important à propos de mon travail final. Une grande partie de celui-ci repose en effet sur mes recherches autour des caractéristiques du dialogue socratique et la façon dont cela peut éventuellement amener à réfléchir la construction d'activités ludiques. Mon but n'est cependant pas de réfléchir à une transposition mécanique du dialogue socratique dans la salle de classe de FLE, où le professeur se comporterait avec ses apprenants tel Socrate avec ses interlocuteurs par exemple. Dans son ouvrage sur l'histoire des différentes méthodes, Puren décrit ainsi ce que l'on nomme la méthode interrogative ou parfois la méthode « socratique », tout en pointant le risque d'artificialité et de rigidité des conversations qu'elle crée (2012 : 91-93). Mon objectif est tout autre.

Cela étant dit, revenons donc sur les principales méthodes d'enseignement des langues étrangères avec l'aide de Defays qui les passe en revue (2018 : 262-271). La méthode grammaire-traduction tout d'abord, héritée de l'enseignement des langues classiques et prédominante jusqu'au début du XX^{ème} siècle. Celle-ci se focalise principalement sur l'écrit avec la mémorisation de contenus grammaticaux et de listes de vocabulaire hors-contexte : elle est incompatible avec l'idée même de travailler l'interaction orale. Les méthodes directes ensuite, populaires durant la première moitié du XX^{ème} siècle, misant sur l'oral à travers l'écoute et la prise de parole, rendant les apprenants plus actifs. Plus en lien à première vue avec l'idée d'une interaction orale, elles s'appuient toutefois sur des théories linguistiques dépassées et ne différencient pas le processus d'acquisition d'une langue étrangère vis-à-vis de celui de la langue maternelle. L'interaction est par ailleurs principalement limitée à des questions/réponses avec le professeur, à l'image de la méthode interrogative ou « socratique » mentionnée précédemment qui fait en effet partie de ces méthodes directes. À partir des années 50 apparaissent de nouvelles méthodes dites « structuro-behavioristes », qui conçoivent le langage

comme un code et l'apprentissage par le biais d'un certain conditionnement. Celles-ci se focalisent également sur l'oral, toutefois dans la plupart des cas à travers des répétitions mécaniques de saynètes stéréotypées et hors-contexte. Reposant de la même manière sur des théories désormais dépassées, elles ne prennent en effet pas en compte les spécificités de la communication et des apprenants. Or, nous avons vu précédemment que l'interaction orale est bien plus qu'une suite de simples données linguistiques qui seraient interchangeable mécaniquement sans tenir compte du contexte et des participants. Enfin, Defays décrit les approches communicatives qui sont apparues dans le dernier quart du XXème siècle, et qui tranchent avec toutes les autres en considérant la communication en langue cible non plus seulement comme l'objectif à atteindre, mais également comme le moyen pour l'atteindre. Celles-ci se concentrent donc sur des interactions les plus authentiques possibles, qui s'inscrivent de manière visible et réaliste dans un contexte socio-culturel pertinent pour les apprenants et la langue en question. Le recours aux documents authentiques, non élaborés spécifiquement pour l'enseignement, suit cette même logique. La question du but servi par la communication est également prise en compte avec cette même logique de réalisme et pertinence, ce qui nous amène vers la méthode de référence actuelle, à savoir la perspective actionnelle.

Cette perspective actionnelle est en effet l'option retenue par le CECR qui la définit, ainsi que ses implications principales, de la manière suivante :

Elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « 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. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

Elle reprend donc la plupart des éléments des approches communicatives avec un renforcement (par le biais de la réalisation d'une tâche) de l'idée d'une communication servant un but précis et concret à atteindre, mais elle introduit aussi de manière plus nouvelle la dimension sociale de

cette même communication. Dès lors, travailler sur l'activité langagière d'interaction orale, avec l'idée de créer les conditions d'une interaction aussi authentique que possible notamment, passe donc par l'utilisation de cette perspective actionnelle et dans une moindre mesure des approches communicatives. Pour revenir par ailleurs sur le concept même de la tâche, Nissen montre bien la différence avec la notion d'activité, le fait que la tâche renvoie à une action finalisée avec des résultats constatables, et que la tâche ce n'est pas le réel mais que cela doit rassurer et préparer au réel (2011).

Je veux enfin évoquer quelques éléments liés à l'utilisation des TICE. Ainsi, en relation avec la lecture du livre d'Amadiou et Tricot (2020) et des discussions à son sujet durant le cours « FES 731 - TICE en didactique du FLE » lors de l'année universitaire dernière, il est bon de rappeler que le couple numérique/éducation est un sujet à la mode, sans vérité absolue et globale (« ça dépend »), avec un travail de démystification nécessaire. L'important reste la tâche elle-même et non l'outil utilisé pour la réaliser. Il faut d'abord penser la tâche et ensuite éventuellement insérer l'outil technologique pour sa réalisation. Les nouvelles technologies attirent facilement mais c'est la pertinence de la tâche qui suscite une véritable adhésion sur la durée de la part des apprenants. Et je veux dans le même temps clarifier qu'au vu des spécificités de ma classe de conversation notamment, mais il est vrai également pour des questions de temps, je n'ai pas exploré et expérimenté l'utilisation de l'outil technologique par les apprenants pour la réalisation d'une tâche. Les TICE m'ont surtout été utiles pour partager des documents audio-visuels authentiques avec la classe. De la même manière, en lien avec les motivations et disponibilités de mes apprenants, je n'ai pas non plus exploré la possibilité d'organiser ma classe de conversation, par le biais des TICE, sous la forme d'une formation hybride ou d'une classe inversée par exemple.

Éléments communs entre CECR et exercices spirituels antiques

Créer les conditions d'une véritable interaction orale entre les apprenants m'est toutefois apparu rapidement comme quelque chose de complexe, au vu de mes observations dans les différentes classes de FLE ou dans l'animation de ma propre classe de conversation de niveau B2/C1. Alors que mon objectif constant était justement de créer ces conditions favorables à l'échange d'opinions, d'avis et d'expériences sur différents thèmes, permettant d'aller plus en profondeur sur l'utilisation dynamique d'éléments linguistiques divers et variés. En relation avec le cours « FES 757 - La philosophie de l'éducation », j'ai donc décidé d'explorer les caractéristiques principales qui façonnent le dialogue socratique pour éventuellement y trouver des pistes de réflexion en lien avec ma réalité d'enseignant. Ainsi, quels enseignements peut-on tirer de l'étude de la méthodologie du dialogue socratique, pour la classe de FLE, et de manière plus spécifique pour le travail sur l'activité langagière d'interaction orale ? Peut-on y trouver des éléments transposables, avec de possibles ajustements, qui puissent permettre la mise en place de ces conditions nécessaires au dialogue entre les apprenants ? Pour ce faire, je me suis principalement appuyé sur l'œuvre d'Hadot et sa vision de la philosophie antique comme une manière de vivre, composée d'exercices spirituels dont le dialogue socratique fait partie. Et par conséquent, ce travail de recherche spécifique effectué me permet d'ores et déjà durant cette première partie de revenir sur quelques éléments de comparaison possibles avec l'enseignement et l'apprentissage des langues, notamment tel que le préconise le CECR.

Ainsi, ces exercices spirituels sont avant tout une pratique et il s'agit de « former les esprits plutôt que les informer » comme le mentionne Davidson dans sa préface (Hadot, 2002 : 5). Cette idée se retrouve dans la façon dont Hadot lui-même décrit la philosophie antique, en lien avec ces exercices, comme mode de vie :

On ne fait plus alors la théorie de la logique, c'est-à-dire du bien parler et du bien penser, mais on pense et on parle bien, on ne fait plus la théorie du monde physique, mais on contemple le cosmos, on ne fait plus la théorie de l'action morale, mais on agit d'une manière droite et juste. (Ibid. : 195)

Le CECR qui comme nous l'avons vu retient la perspective actionnelle comme la plus adaptée suit cette même direction. Il n'est plus question d'enseigner et d'apprendre la langue comme un code théorique, en mémorisant par cœur des tableaux de conjugaison ou des listes de vocabulaire à l'image de la méthode traditionnelle par exemple. Il s'agit au contraire de pratiquer, d'utiliser cette même langue par le biais de la réalisation de tâches qui inscrivent du coup cette pratique dans une réalité concrète pour les apprenants. Cela rejoint donc l'idée de ces exercices spirituels en tant que pratique, une idée que l'on peut résumer avec le proverbe suivant : « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » (Le Ru, 2014 : 72). Un autre point de comparaison possible selon moi peut être fait au sujet des compétences de l'individu qui sont mobilisées. Ainsi, tout en le citant, Davidson explique pourquoi Hadot utilise le terme « spirituels » pour ces exercices (et non pas « intellectuels » ou « moraux » par exemple) :

« Le mot "spirituel" permet bien de faire entendre que ces exercices sont l'œuvre non seulement de la pensée, mais de tout le psychisme de l'individu » (« Exercices spirituels », p. 21). L'expression englobe ainsi la pensée, l'imagination, la sensibilité comme la volonté. « La dénomination d'exercices spirituels est donc finalement la meilleure, parce qu'elle marque bien qu'il s'agit d'exercices qui engagent tout l'esprit » (« Exercices spirituels antiques et "philosophie chrétienne" », p. 77). (Hadot, 2002 : 5)

Et nous retrouvons ceci d'une certaine manière dans le chapitre 5 du CECR qui traite des compétences de l'apprenant mobilisées et renforcées durant l'enseignement et l'apprentissage d'une langue (Conseil de l'Europe, 2001 : 81-101). Certes, il y a les compétences communicatives langagières qui sont propres à l'enseignement et l'apprentissage d'une langue : les compétences linguistiques, sociolinguistique et pragmatiques. Mais il y a également les compétences générales qui, au-delà du savoir socioculturel et de la prise de conscience interculturelle, touchent aux aptitudes pratiques et savoir-faire, au savoir-être, au savoir-apprendre. L'apprenant engage donc bien plus que les seules compétences liées strictement au langage.

Je veux en outre revenir sur l'effet recherché dans les deux cas. Avec les exercices spirituels, cette pratique qui engage tout l'esprit, il s'agit donc de provoquer une transformation de l'individu, une transformation et métamorphose de soi :

Si bien que l'on pourrait dire aussi que ces exercices sont « existentiels », parce qu'ils possèdent une valeur existentielle qui vise notre manière de vivre, notre mode d'être dans le monde ; ils font partie intégrante d'une nouvelle orientation dans le monde, une orientation qui exige une transformation, une métamorphose de soi-même. P. Hadot a résumé sa conception en disant qu'un exercice spirituel est « une pratique destinée à opérer un changement radical de l'être⁴ ». (Hadot, 2002 : 5)

En ce qui concerne l'apprentissage et l'usage d'une langue, je souhaite aborder ce point en décrivant mon expérience personnelle. Il ne s'agit pas pour moi ici de généraliser un parcours singulier qui serait vrai pour tous, mais de commenter sur cet effet de transformation, de métamorphose qui m'est apparu et m'apparaît toujours clairement lorsque je porte un regard sur mon apprentissage et usage de l'anglais. Pendant plusieurs années, j'ai vécu en Irlande en immersion non pas totale (amis francophones, tâches de travail réalisées principalement en français) mais dans un environnement propice à l'immersion tout de même (amis également non francophones, activités de la vie quotidienne réalisées en anglais, contexte professionnel anglophone par exemple pour toute formation, réunion d'information ou communication interne). Pendant toutes ces années, je ressentais l'anglais comme un code externe à moi-même qu'il me fallait penser à mobiliser avant même de pouvoir le mobiliser, qui requérait une phase de préparation, de mise en condition, avant de l'utiliser. Je pouvais lire et écrire en anglais, je pouvais écouter et m'exprimer en anglais, mais principalement dans des scénarios simples, prédéfinis et répétés de manière quasi-automatique (par exemple, aller acheter une baguette de pain, ou bien tenir des conversations courtes et casuelles dans des lieux de fête où l'objectif était plus le contact avec l'autre que le véritable échange). Il m'était en revanche très difficile de m'engager dans une réelle discussion de manière dynamique avec un interlocuteur. Mais une transformation, une métamorphose de mon rapport au monde anglophone qui m'entourait et à l'anglais en conséquence s'est produite pour moi à la suite d'un changement dans ma situation professionnelle. J'ai en effet été amené à animer et participer de manière quasi quotidienne à des réunions de type « atelier de travail collaboratif » en anglais. Cela ne s'est pas produit en un jour bien entendu mais grâce à cela j'ai fini par intégrer l'anglais comme quelque chose qui est désormais en moi et que j'utilise de manière naturelle sans vraiment y réfléchir (par exemple, aujourd'hui quand je suis triste, en colère, ou que j'ai peur, je verbalise très souvent mes réactions émotionnelles en anglais, plus qu'en français en tout cas). Ces réunions ne m'ont pourtant pas demandé d'étendre de manière prononcée un vocabulaire technique que je connaissais déjà bien, des structures grammaticales qui restaient plutôt simples dans l'ensemble.

Je considère d'ailleurs toujours que j'ai un « *broken english* » à plein d'égards. Mais elles m'ont permis de pratiquer de manière régulière le fait de réellement interagir en anglais de manière dynamique avec les autres lors de la réalisation de tâches. Et je suis désormais capable d'interagir dans d'autres contextes avec le même naturel. Dans mon propre cas, il y a donc vraiment eu un avant et un après en moi, en rapport avec cette pratique régulière d'une interaction orale réelle et dynamique en anglais.

En conclusion de cette première partie, que ce soit à travers mon expérience personnelle comme apprenant et usager d'une langue étrangère, mais aussi au regard du cadre théorique posé par le CECR, je considère plus que jamais important le fait de pouvoir créer les conditions d'une véritable interaction orale en classe de FLE, une interaction orale où la communication ne soit donc pas une fin en soi mais un outil sollicité pour la réalisation de tâches et renforcé indirectement en conséquence. Bien entendu il ne s'agit pas de l'opposer aux autres activités langagières qui doivent être également travaillées, mais de s'en servir comme un moteur important dans le processus d'acquisition. Avant de me pencher sur l'ensemble de mes réflexions et expérimentations vis-à-vis de celle-ci justement, en partie en relation avec l'étude du dialogue socratique, revenons cependant tout d'abord sur mon expérience de stage de manière globale et complète.

Deuxième partie : Observation active en classe de français langue étrangère à Chypre

Spécificités des différentes classes observées

Au moment de définir le contenu précis de mon stage avec la directrice des cours de l'Institut français de Chypre en août, nous avons souhaité de manière commune que je puisse observer des classes d'une variété assez grande en termes de niveaux, publics et objectifs mais aussi de professeurs. Je ne voulais pas en effet me limiter seulement à des choses qui pouvaient m'attirer de manière plus naturelle (par exemple travailler avec des adultes), mais plutôt explorer de manière humble autant de directions que possible. Je vais bien entendu revenir de manière détaillée sur certains éléments précis des six classes observées (avec cinq professeurs différents), toutefois, pour des raisons de visibilité globale et de clarté, voici tout d'abord ci-dessous un tableau récapitulatif pointant leurs principales spécificités et la variété de celles-ci.

Niveau	A2	A2	B1	B2	C1	N/A
Public	Enfants 9-11 ans	Adultes fonctionnaires	Adolescents 12-13 ans	Adolescents 14-15 ans	Adultes	Adolescents francophones
Examen	DELFF Prim A2	N/A	DELFF Junior B1	DELFF Junior B2	DALF C1	N/A
Manuel	Les Loustics 3	Objectif Diplomatie 1	Adomania 4	Édito B2	Édito C1	N/A
Fréquence	2 fois par semaine	2 fois par semaine	2 fois par semaine	2 fois par semaine	2 fois par semaine	1 fois par semaine
Durée	1.5 heure	1.5 heure	1.5 heure	2 heures	2 heures	1.5 heure
Effectif	10	4	8	11	11	6

La grande majorité des apprenants est hellénophone, excepté trois d'entre eux dans les classes « A2 enfants », « B1 adolescents » et « B2 adolescents », ainsi que les six de la classe « adolescents francophones ». La totalité des apprenants est par ailleurs à minima anglophone. À propos de cette classe « adolescents francophones » justement, je veux tout de suite clarifier qu'il s'agit d'une classe spécifique, non liée à un examen ou un manuel particulier, confiée à un professeur de français langue maternelle, avec un travail orienté sur l'écrit au vu du niveau général plus avancé à l'oral. L'observer fut malgré tout enrichissant et je reviendrai sur certains éléments la concernant par la suite. Toujours concernant les apprenants, je ne les ai pas questionnés individuellement en rapport avec leurs motivations intrinsèques et/ou extrinsèques. Il m'est donc impossible de dresser un tableau complet et précis sur leurs raisons d'apprendre le français. Je peux toutefois pointer le fait, pour les enfants et les adolescents notamment, que les représentations des parents vis-à-vis du français semblent jouer un rôle important. De plus, un certain nombre d'apprenants dans la classe « B2 adolescents » est spécifiquement motivé par le fait de réussir l'examen DELF Junior B2, qui est nécessaire pour étudier dans une université française par exemple. Au niveau de l'atmosphère, de l'ambiance dans les classes, celle-ci est vivante dans la plupart des cas avec des apprenants intéressés et actifs. Je n'ai observé des problèmes de discipline qu'en de très rares occasions. La relation entre professeurs et apprenants est ainsi plutôt décontractée tout en restant cordiale et respectueuse. Il est également important de noter à propos de l'impact éventuel de la pandémie de COVID-19, que toutes les classes ont eu lieu en présentiel jusqu'en décembre et la fin de mon stage, avec peu d'absentéisme. À l'inverse, je sais qu'en janvier et février notamment, la situation a évolué de manière négative avec le besoin parfois de passer, même de manière partielle, sur de l'enseignement à distance. Là où l'impact de la pandémie de COVID-19 s'est plus fait sentir selon les témoignages des professeurs, c'est sur le niveau plus bas que d'habitude et hérité de l'année précédente 2020-2021 (marquée elle-même par de longues périodes forcées d'enseignement à distance).

Du point de vue du matériel, chaque classe est équipée d'un tableau simple à feutre, d'un ordinateur connecté à internet, d'un rétro-projecteur et d'enceintes. Il y a également accès dans les espaces communs à des photocopieuses et une imprimante connectée à un ordinateur. Bien entendu, il arrive que les outils technologiques ne fonctionnent pas et les professeurs doivent

alors pouvoir s'adapter immédiatement. À noter aussi que l'Institut français de Chypre va prochainement se doter d'une classe multimédia connectée avec un tableau blanc interactif (TBI) et des tablettes pour les apprenants. Par ailleurs, dans les classes d'adolescents notamment, le fait que les apprenants possèdent tous des smartphones permet par exemple d'utiliser la plateforme de quizz « Kahoot! » ou de faire des recherches dans le cadre de la réalisation d'une tâche. Toujours concernant ces considérations liées au matériel et les supports d'apprentissage, je précise que la plupart des manuels (à l'exception de celui pour la classe « adultes fonctionnaires ») s'accompagne d'un cahier d'activités. Enfin, en ce qui concerne la prise de notes des apprenants, seuls les professeurs des classes « A2 enfants » et « B1 adolescents » ont des demandes spécifiques. Pour la première, un cahier personnel (les dictées sont écrites à la fin) et un classeur plastifié pour les fiches distribuées. Pour la seconde, trois cahiers personnels : un cahier dictées/exercices, un cahier grammaire/verbes et un cahier vocabulaire.

Les rôles et les choix du professeur de FLE

Penchons-nous désormais sur l'action des professeurs dans leurs classes respectives et de manière indirecte donc sur les méthodes et techniques de classe qu'ils utilisent. Bien entendu l'Institut français de Chypre adopte une approche pédagogique globale consistante comme indiqué sur son site internet <https://www.ifchypre.org/> (menu « Cours de français / Notre approche pédagogique »). Cela étant dit, ce cadre n'est pas non plus rigide et permet à chaque professeur d'enseigner de manière plutôt libre selon sa personnalité, son expérience et les spécificités des apprenants.

La première chose à noter est le fait que trois professeurs sont natifs (deux Français et un Canadien), les deux autres étant Chypriotes. Pour les non-natifs, leur maîtrise de la langue française leur permet d'enseigner sans obstacles, notamment aux niveaux A2 et B1 où je les ai observés. À l'inverse, aucun natif n'est totalement bilingue en langue grecque même si l'un

d'entre eux notamment possède de bonnes bases. Cela m'amène dès lors à évoquer les langues utilisées en classe. Ainsi, le français est utilisé de manière principale et constante pour la communication entre le professeur et les apprenants, et dans les classes « adultes fonctionnaires », « B2 adolescents » et « C1 adultes » son utilisation est même quasi exclusive (le recours au grec ou à l'anglais reste très rare et sert plutôt à mettre en lumière, à travers un exemple, un mécanisme de langue commun entre la langue cible et une langue que les apprenants maîtrisent donc déjà). Dans les classes « A2 enfants » et « B1 adolescents », le recours à la traduction est cependant beaucoup plus présent en langues grecque et anglaise (comme vu précédemment tous les apprenants ne sont pas hellénophones). Cela étant dit les professeurs de ces mêmes classes communiquent toujours en français au moins une première fois avant de traduire leur question, leur réponse ou leur consigne. Cette différence de positionnement peut s'expliquer en partie par le niveau des classes, mais la personnalité et l'approche du professeur jouent également un rôle. De manière générale, j'ai en effet observé des professeurs aux personnalités diverses, ce qui n'est ni une surprise ni une mauvaise chose en soi et je ne vais donc pas trop m'étendre sur ce point. Je souhaite mentionner toutefois qu'un professeur se comportant plus facilement et naturellement tel un comédien, capable par exemple de s'approprier des éléments socio-culturels de ses apprenants et d'interagir avec eux en conséquence (ou de manière alternative maniant l'humour et l'autodérision si le décalage est trop grand), permet de créer une atmosphère particulièrement vivante et positive dans la classe, mais aussi de favoriser l'apprentissage en suscitant un intérêt quasi constant pour l'interaction avec lui. Nous avons vu lors du cours « FES 730 - Méthodologie de la didactique » que le professeur doit allier des compétences pédagogiques, des compétences en matière de « mise en scène des savoirs », des compétences en matière de gestion et des compétences en matière d'empathie à l'égard des apprenants, avec plusieurs casquettes dont celle d'acteur en effet. Dans les classes observées, j'ai retrouvé ces compétences chez les différents professeurs, mais il est vrai que celui portant cette casquette d'acteur de manière plus prononcée et efficace (tout en restant dans une forme de sincérité bien entendu), m'a donc ouvert les yeux sur l'impact positif notable que cela peut avoir pour la classe.

Concernant les approches et méthodes, il m'est impossible d'en définir ou nommer une qui serait utilisée de manière exclusive à travers toutes les classes, ou même à l'intérieur d'une seule même classe. Je n'ai ainsi pas assisté à une démonstration constante de la perspective actionnelle, mais je ne me suis pas non plus trouvé face à face avec une méthode traditionnelle omniprésente par exemple. Une tendance importante que je souhaite toutefois soulever est la différence observée entre les classes sans examen final et la plupart de celles préparant à un examen avec un niveau précis défini d'après le CECR. Dans ces dernières, il me semble que les orientations nécessaires sur le court terme rentrent parfois en conflit avec le fait de pouvoir prendre le temps de travailler de manière pleine la communication elle-même, ce qui me rappelle dans une certaine mesure ce que Coste, de Pietro et Moore décrivent comme « la réduction de la communication à une pragmatique aux accents parfois néolibéraux » (2012). En relation avec cette même tendance, dans les classes « B2 adolescents » et de manière encore plus prononcée « C1 adultes », le professeur partage de manière explicite de nombreux conseils et techniques par rapport aux différentes épreuves. Pour le DALF C1, certains des cours sont ainsi dédiés à la méthode à suivre pour réaliser une synthèse (qui fait partie de l'épreuve de production écrite), à la façon d'approcher l'épreuve de compréhension orale en prenant des notes, ou celle de production orale depuis sa préparation jusqu'à sa réalisation. Tout ceci s'accompagnant bien entendu d'exercices d'entraînement concrets. Et toujours pour cette même classe « C1 adultes », la difficulté de l'épreuve de compréhension des écrits présentée comme très élevée, fait qu'une grande partie du travail observé entre septembre et décembre correspond à l'étude de documents authentiques écrits, à travers la lecture et l'explication des éléments linguistiques (vocabulaire, expressions, structures grammaticales, différents registres de langue dont le familier avec l'argot et le verlan par exemple). Il faut aussi préciser que le professeur s'attache dans le même temps à renforcer la réception, la production et l'interaction orales en questionnant et en créant de la discussion autour des textes en question. Par ailleurs sur ce thème des documents authentiques, je tiens à préciser que la majorité des professeurs utilise en effet de manière régulière et efficace de telles ressources (des textes donc, mais aussi et surtout des photos ou des documents audio/vidéo).

Pour continuer avec la description d'une certaine diversité dans les approches je vais lister quelques autres éléments particuliers notables. Tout d'abord, dans les classes « A2 enfants »

mais aussi « B1 adolescents », le tableau est en partie utilisé pour écrire des tableaux de conjugaison et le professeur demande aux apprenants de lire à voix haute et/ou de recopier dans leur cahier, leur capacité à mémoriser cela étant ensuite testée à l'écrit. Nous sommes là en pleine méthode traditionnelle, cependant ces classes ne peuvent être résumées qu'à cela. Dans le même temps, j'y ai ainsi observé la réalisation d'activités ludiques où la langue est mobilisée comme moyen et non comme une fin en soi (par exemple, dessiner/construire une maison en collant des images représentant et nommant les différentes parties/pièces puis la présenter, procéder avec de la monnaie à l'achat d'objets représentés sur des cartes dans le cadre d'un jeu de rôle collectif en grand groupe où le professeur et moi-même jouons les caissiers derrière nos bureaux). Un autre élément notable est l'absence d'utilisation des TICE par le professeur de la classe « adolescents francophones ». Cela étant dit, même sans les TICE, l'approche reste très souvent plus ludique et variée qu'ailleurs, avec beaucoup d'activités ainsi très appréciées par les apprenants. Par exemple, l'improvisation d'histoires courtes à partir de mots tirés au sort, une session de jeu du pendu en grand groupe, la réalisation et la présentation d'une fiche de lecture pour un livre de leur choix, la réalisation et la présentation d'un exposé sur un pays de la francophonie (durant une classe exceptionnelle de 3 heures), l'utilisation de textes d'inférence, une séance organisée en ateliers avec une rotation pour que chaque binôme passe sur chaque atelier. Un dernier élément notable enfin, avec les classes « B2 adolescents » et surtout « adultes fonctionnaires », à propos du fait que le professeur (le même dans les deux cas) démontre une capacité naturelle à créer de la communication en permanence avec les apprenants. Et ce même en partant d'un élément anodin mentionné au début du cours (par exemple un apprenant vient d'acheter un nouveau smartphone), générant ensuite à partir de cela un jeu de questions/réponses ou même une discussion plus collective pendant la première partie du cours, tout en faisant en sorte que cela soit en lien avec les éléments linguistiques sur lesquels le professeur souhaitait travailler dans tous les cas (y compris en termes de rappel de connu). Une capacité donc à ancrer de manière constructive presque toute classe dans la réalité immédiate des apprenants. À noter que ce même professeur travaille également la communication à travers la réalisation d'activités et de tâches. Par exemple, l'organisation d'un débat entre deux groupes d'apprenants, ou encore la réalisation en petits groupes de quizz avec la plateforme Kahoot! sur le sujet de leur choix et ensuite testés/joués avec le reste de la classe.

Retour sur une expérience de stage enrichissante

Cette grande variété dans les spécificités des classes observées et les professeurs rencontrés m'a apporté beaucoup. Le point numéro un, valable pour toutes les classes, pour tous les professeurs, que nous avons évoqué lors du cours « FES 730 - Méthodologie de la didactique » mais qui m'apparaît désormais encore plus clairement (et ce malgré des classes plus longues en comparaison avec l'école publique), est qu'il faut prendre le temps en ce qui concerne le rythme d'enseignement. Le contenu d'une séance ne correspond ainsi pas à beaucoup d'éléments en définitive. Il ne s'agit pas tant d'une question de quantité mais plutôt de capacité à s'adapter voir parfois improviser pour que cela soit toujours le plus pertinent possible. Cette même variété m'a également permis de découvrir des éléments intéressants, en rapport avec ma carrière de professeur de FLE qui commence, et que je n'avais pas forcément considérés. Par exemple, je me voyais principalement essayer de travailler avec des adultes, toutefois j'ai trouvé passionnantes les classes d'adolescents et même celle d'enfants, ce qui me pousse désormais à vouloir travailler avec ces publics également. Ce stage me renforce donc dans mon idée d'enseigner le FLE, car j'y retrouve le cœur de la plupart de mes métiers précédents qui m'a toujours attiré : établir une relation de partenariat et de confiance avec l'autre, l'aider à trouver des solutions qui lui correspondent pour monter en compétence. De plus, l'Institut français de Chypre offre un cadre favorable avec des classes aux effectifs limités permettant de plus personnaliser, individualiser l'enseignement justement.

Jusqu'ici j'ai donc principalement décrit ce que j'ai observé de manière passive mais j'ai bien entendu aussi participé activement aux différentes classes. En ce qui concerne les classes « B2 adolescents » et « C1 adultes », j'ai préparé et réalisé une leçon complète sur toute la durée d'un cours, et le retour des professeurs en question fut positif. J'y reviendrai un peu plus en détail dans ma troisième partie. J'ai par ailleurs animé ou coanimé avec les autres professeurs certaines petites parties de cours, y compris lors de phases de travail en petits groupes où nous nous les partageons. La classe « A2 enfants » est de loin celle où j'ai été le plus actif avec la gestion d'une partie du cours pratiquement à chaque fois, et même si c'était parfois seulement pour la

réalisation et la correction d'un seul exercice. De plus, chaque professeur a beaucoup échangé avec moi, que ce soit pour répondre à mes questions, me donner des retours sur ma performance ou pour partager son expérience et ses conseils de manière générale, pendant mais aussi avant et après les cours. À ce propos, j'en reviens à mon point numéro un : ils ont en effet tous mis l'accent sur la nécessité d'avancer doucement et de ne pas hésiter à reprendre tout élément non maîtrisé par les apprenants. Pour revenir à mes prestations devant les différentes classes, j'ai plutôt été à l'aise dans la gestion que ce soit avec les adultes (c'était le cas dans mes métiers précédents) mais aussi avec les adolescents et les enfants. Finalement la seule source de stress quelque part pour moi a été dans certains cas le fait d'être observé par les professeurs lorsque j'avais la charge de la classe ou d'une partie de la classe. Pour aller plus loin, je dois même dire que j'ai pris beaucoup de plaisir lors de mes prestations, notamment dans la classe « A2 enfants » compte tenu de la curiosité et motivation sans limites des apprenants peu importe ce que nous faisons. J'ai conscience que les conditions étaient ainsi très favorables pour moi, tout comme dans la classe « B2 adolescents » qui était très complice avec le professeur et moi-même (en grande partie grâce à l'atmosphère particulièrement vivante et positive créée par le professeur en question). De la même manière, n'étant pas le professeur en charge des classes observées, je n'ai pas directement ressenti une véritable pression vis-à-vis des performances et des progrès des apprenants sur le moyen terme. Je suis donc conscient qu'enseigner les mêmes classes demain par moi-même représenterait un défi bien plus grand.

En termes de difficultés, de limites rencontrées, et je vais y associer ma propre classe de conversation également, j'ai eu le sentiment avec toutes mes sollicitations entre les mois de septembre et de décembre, de ne pas toujours avoir pu prendre le temps pour préparer et/ou participer au mieux. Rappelons qu'il s'agit d'un changement de carrière pour moi mais aussi que ma personnalité me conduit souvent à avoir besoin de beaucoup de temps pour préparer la prise en charge de responsabilités. Je ressens en effet un grand besoin d'explorer, de comprendre, de planifier : je ne suis pas le roi de l'improvisation et du lâcher prise. Tout cela me conforte dans l'idée de ne pas me lancer tout de suite dans un nombre trop important d'heures d'enseignement, mais plutôt de continuer à prendre le temps d'explorer et de me perfectionner pour différents types de publics et de niveaux au fur et à mesure. Une autre lacune pour moi reste le manque de

repères naturels concernant l'évaluation du niveau d'un apprenant (malgré les descripteurs du CECR) et par conséquent la préparation aux examens (au-delà du travail sur la méthodologie des épreuves). J'ai déjà discuté de tous ces points avec la gestionnaire des cours de l'Institut français de Chypre pour préparer au mieux le futur à court et moyen terme (par exemple, ne pas être en charge dès la première année d'une classe « B2 adolescents » compte tenu de l'importance particulière pour les apprenants de réussir l'examen associé, mais aussi être formé aux habilitations d'examinateur du DELF/DALF niveau A, puis B, puis C).

Étant déjà enseignant (de la classe de conversation B2/C1) sur la période du stage, j'ai naturellement participé aux réunions de l'établissement. J'en retiens deux points importants. Premièrement, il est nécessaire d'utiliser dans une certaine mesure le manuel, qui représente un investissement pour les apprenants. L'utilisation du manuel ne conditionne d'ailleurs pas la méthode d'enseignement : il est possible de transformer certains exercices, d'imaginer une exploitation différente des documents qui s'y trouvent par exemple. De plus, j'observe que les professeurs qui distribuent beaucoup de fiches de travail additionnelles aux apprenants renforcent éventuellement l'idée d'une approche traditionnelle, puisqu'elles peuvent parfois se résumer à des tableaux de conjugaison, des listes de vocabulaire et des exercices structuraux. Le second point important concerne les indicateurs de réussite durant l'année. Une appréciation et une note doivent être ainsi établies pour chaque apprenant non-adulte au mois de décembre (la note étant détaillée avec le niveau de performance pour la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite et l'expression orale). Par ailleurs, je tiens aussi à mentionner le fait que je participe désormais à certaines des formations offertes par l'Institut français de Chypre. En novembre par exemple, j'ai participé à deux formations réalisées par Adrien Payet, enseignant et formateur FLE notamment : « Motiver les adolescents par une pédagogie active » et « L'escape game en classe de FLE ».

Voilà qui conclut notre deuxième partie, une partie lors de laquelle je n'ai pas beaucoup évoqué le travail sur l'activité langagière d'interaction orale dans le but de mettre en place une interaction entre les apprenants. Et pour cause ! Ceci peut se révéler particulièrement complexe,

et donc plutôt rare, comme me l'a montré mon cheminement avec ma classe de conversation B2/C1 également. Un cheminement sur lequel je souhaite désormais revenir.

Bonnetfous Pierre-Aurelien

Troisième partie : Réflexions et expérimentations sur la mise en place d'une interaction orale

Une classe de conversation comme laboratoire

Au moment de prendre en charge la classe de conversation B2/C1, j'étais stressé par rapport au fait de prendre les bonnes décisions, de proposer un contenu valable, en accord avec les attentes de l'Institut français de Chypre qui venait de me confier cette responsabilité. Mon stress m'a empêché de me faire totalement confiance et par exemple de m'orienter sur la perspective actionnelle comme ligne directrice. Le cadre théorique, pas encore intégré naturellement, a quelque part disparu pour moi et j'ai approché les choses de manière beaucoup plus empirique, cette classe devenant quelque part mon laboratoire.

La première action a donc été de solliciter l'aide de la directrice et de la gestionnaire des cours, ainsi que celle de certains des professeurs ayant la charge de cette classe par le passé, pour savoir la marche à suivre. Le conseil principal reçu a été de baser la séance sur un document authentique écrit d'un manuel B2 ou C1 par exemple, de préparer quelques questions autour, ce qui devait permettre de lancer la discussion entre les apprenants en rapport avec le thème du document. Par le passé, le fait que la classe discute naturellement en longueur sur un sujet semblait une évidence. Un professeur m'a par exemple expliqué qu'un unique fait majeur dans l'actualité avait généré et alimenté la conversation de la classe durant plusieurs mois. Un autre professeur m'a expliqué que la plupart des apprenants ayant un fort caractère, il y avait parfois le refus catégorique de faire la classe sur le thème et les documents qu'il avait préparés, mais que les apprenants devenaient force de proposition et la discussion prenait alors place sur un autre thème de leur choix. On m'a également averti de risques liés à cela, comme le fait que certains apprenants puissent monopoliser la parole ou être parfois de manière un peu trop marquée dans la confrontation avec les autres. Deux choses à éviter en effet car elles ne servent pas l'idée

d'une conversation à laquelle chaque apprenant puisse prendre part de manière sereine. Or, il se trouve que j'ai rarement réussi à reproduire cette situation d'une classe s'engageant de manière active et dynamique dans une conversation totale et commune. Bien entendu, il est fort probable que je n'aie pas toujours choisi des documents et des thèmes pertinents, que je n'aie pas su poser des questions assez intéressantes pour lancer la discussion de manière efficace, que j'aie aussi trop parlé moi-même. Je suis ainsi conscient de mes propres difficultés et lacunes à mettre en place le conseil principal reçu. À l'inverse, je n'ai rencontré aucun souci dans la gestion des risques évoqués car ils étaient peu présents. Tout cela étant dit, au cours de l'année et à la suite de discussions supplémentaires avec un autre professeur, nous nous sommes rendu compte que même si certains de mes apprenants étaient des participants réguliers depuis des années, la plupart de ceux ayant un fort caractère et étant le moteur naturel des conversations par le passé n'étaient en fait pas présents. Cela peut aussi peut-être expliquer en partie mes difficultés à créer une véritable interaction orale entre les apprenants par le biais de cette approche. Je tiens à clarifier que mes apprenants interagissaient tout de même durant les classes bien entendu, mais ils interagissaient surtout avec moi et beaucoup moins entre eux.

Comme je l'ai indiqué dès le début, mon objectif constant a en effet toujours été de permettre au maximum les conditions d'une interaction orale entre les apprenants. Dès la première séance j'ai par exemple approché la phase des présentations avec cela à l'esprit. Ainsi, plutôt que chaque apprenant se présente totalement de manière pro-active en déroulant les informations le concernant, j'ai demandé que chacun se présente très succinctement, avec le fait de donner leur prénom par exemple. Et après chaque « présentation » effectuée, j'ai demandé aux autres de poser des questions pour apprendre à connaître un peu plus la personne, avant de passer à la présentation suivante et ainsi de suite. Je suis passé le premier pour montrer l'exemple et pour que la classe apprenne à me connaître aussi. Le résultat a été positif. Les apprenants se sont rapidement pris au jeu et au-delà des questions/réponses avec la personne se présentant, une conversation s'est développée naturellement autour de la découverte de situations ou contextes communs entre certains d'entre eux. Par ailleurs, lors de cette même première séance j'ai souhaité connaître leurs représentations du français, les raisons de leur participation à cette classe, et éventuellement les contenus qu'ils souhaitaient aborder durant l'année. Dans

l'ensemble, les motivations des apprenants étaient intrinsèques en rapport avec des représentations très positives du français, mais aussi extrinsèques avec le fait de maintenir et renforcer leur capacité à prendre part à des conversations avec des amis et/ou des membres de leur famille francophones. Nous avons ainsi établi l'utilisation du « tu » en classe, correspondant mieux à de telles conversations informelles et relevant du domaine privé. Au niveau des thèmes souhaités, ils ont mis en avant les actualités mondiales, la politique française, la culture française et de manière plus transverse l'argot. Il était important pour moi d'établir tout cela afin de proposer une classe pertinente, de favoriser l'engagement des apprenants et donc l'interaction orale entre eux également.

Je veux mentionner quelques autres éléments toujours en rapport avec cette même logique. Tout d'abord, je ne me suis pas limité à des documents authentiques écrits mais j'ai aussi souhaité m'appuyer sur des documents authentiques de type audio/vidéo, qui permettent de démontrer et observer une interaction orale. Par exemple, j'ai utilisé des micros-trottoirs car même si l'interaction se limite à un jeu de questions/réponses à sens unique, cela permet de démontrer rapidement plusieurs types de positionnement sur un même sujet et de nombreux styles de discours compte tenu de la variété des personnes interrogées (des mots issus de l'argot sont ainsi présents dans de tels documents). Le micro-trottoir est de plus similaire à de nombreuses conversations entre amis ou avec sa famille, en ce sens que l'objet de la conversation n'est pas visible, ne peut être affiché visuellement par exemple. Ceci mettant encore plus l'accent sur l'interaction directe entre les participants. Un autre élément ensuite est la mobilisation de l'activité langagière de médiation, en rapport avec ce que nous avons établi dans la première partie de ce travail final. L'utilisation de la médiation interlangues bien entendu, avec par exemple le choix pour chaque apprenant d'un bref article dans un journal papier chypriote, puis en français une présentation très succincte de celui-ci au reste de la classe qui doit ensuite poser des questions pour en savoir davantage. Mais l'utilisation de la médiation sociale et culturelle surtout, en jouant fréquemment sur les différences d'âge des apprenants par exemple. La plupart d'entre eux étaient âgés à l'exception d'une lycéenne de 15 ans, ce qui par exemple lors de discussions sur la culture française nécessitait pour les premiers de lui expliquer qui était Jean-Paul Belmondo mais aussi le contexte du cinéma français à l'époque de ses grands films, et à

l'inverse ce qui poussait cette dernière à devoir leur expliquer les séries et acteurs français à la mode sur *Netflix*. De la même manière, la nationalité polonaise d'une apprenante (tous les autres étant chypriotes), ou la profession technique et spécifique d'un autre par exemple, menaient à de tels moments de médiation entre les apprenants, permettant et renforçant l'interaction. Enfin, je veux préciser que le mode de travail principal était en grand groupe car j'avais un petit effectif (cinq apprenants au maximum à chaque classe), et que je souhaitais au maximum éviter le travail en petits groupes compte tenu de la pandémie de COVID-19 et l'âge avancé de certains apprenants.

Le risque d'une communication artificielle

Dans ma classe l'interaction orale était donc présente mais il me fallait la faire vivre constamment en posant des questions pour susciter la réflexion, en redirigeant le plus possible toute question d'un apprenant vers les autres pour qu'ils interagissent entre eux plutôt qu'avec moi. J'avais dès lors par moment le sentiment de créer quelque part une communication artificielle entre les apprenants. Cela étant dit, j'ai également été en contact avec des activités spécifiquement orientées sur l'interaction orale, que ce soit comme apprenant débutant du grec ici à Chypre ou comme stagiaire à l'Institut français de Chypre, et j'y vois les mêmes limites d'une communication en partie artificielle. Je vais les passer en revue succinctement mais il est d'ores et déjà intéressant de mentionner que leurs éléments freinant l'interaction orale sont contraires aux principes du dialogue socratique, sur lequel je vais revenir par la suite. Le premier exemple notable est lié au fait que les manuels de langue étrangère incluent très souvent des dialogues écrits pour une situation de communication donnée, par exemple des personnes qui se rencontrent au café et présentent leurs amis respectifs. Une activité d'interaction orale qui est en effet alors parfois proposée est de rejouer le dialogue en question en y incluant des variations basées sur la réalité des apprenants (ils vont donner leur propre prénom, âge, nationalité, etc.). Tous les apprenants connaissant déjà presque toutes les réponses aux questions qu'ils posent et auxquelles ils répondent, les questions bien que successives étant indépendantes et ne faisant pas

partie d'un « cheminement » pas à pas qui se construit de manière dynamique selon les réponses successives, on assiste dès lors plutôt à un travail sur les activités de production et de réception orales, mais sans véritable interaction entre les apprenants. Chacun est avant tout concentré sur la réalisation correcte de ses propres actes de parole et ne prête pas forcément une grande attention aux réponses reçues, puisque la prochaine question est déjà établie d'avance quelque part. Le second exemple notable correspond aux activités de type « débat ». Des débats qui touchent concrètement le public concerné, ce qui en soi n'est pas une mauvaise chose, comme « autoriser ou interdire le téléphone portable à l'école » ou « rémunérer ou non les élèves lors des heures de classe » pour une classe d'adolescents par exemple. La classe est alors divisée en deux équipes : ceux qui sont pour et ceux qui sont contre. Chaque équipe collabore pour lister des arguments mais le plus souvent la discussion collaborative prend place en langue maternelle. On débat ensuite en grand groupe en langue cible. De la même manière, on travaille alors plutôt sur la production et la réception orales. Chaque équipe assène ses arguments tel des vérités indiscutables (en lien avec le fait qu'il s'agit d'un domaine qui les touche concrètement et pour lequel ils se sentent légitimes de « savoir »). Il y a peu ou pas de véritable réfutation d'arguments : chaque équipe est avant tout concentrée sur le fait de réaliser de manière correcte ses propres actes de parole (qui consistent grosso modo à lire les arguments rédigés lors du travail en équipe). Bien entendu, suivant la personnalité des apprenants dans la classe il est possible d'obtenir certains moments de véritable interaction orale dynamique, mais cela reste difficile à obtenir et l'enseignant doit beaucoup intervenir pour essayer de faire vivre le débat.

Principes du dialogue socratique et activités ludiques

Face aux difficultés de pouvoir ainsi déclencher des phases d'interaction orale véritable entre les apprenants, où le professeur se retire de la communication quelque part, je me suis notamment penché sur le dialogue socratique. Et ce pour y trouver de potentiels éléments utiles quant au fait de générer et maintenir une forme de conversation dynamique entre deux ou plusieurs interlocuteurs. Revenons ainsi tout d'abord sur ses grands principes de manière succincte. Le

dialogue socratique est une sorte de cheminement qui s'effectue pas à pas et qui prend la forme d'un questionnement de Socrate envers son interlocuteur, avec une technique mêlant la maïeutique et l'*elenchos* (Revaclier, 2020). La maïeutique tout d'abord, l'idée d'accoucher les esprits, consiste à questionner l'autre pour qu'il finisse par réaliser et corriger son erreur par lui-même. L'*elenchos* ensuite, une pratique de réfutation, met en avant des contradictions basées sur ce que l'autre tient pour vrai, et où il s'agit encore une fois de provoquer une réalisation de ce qui est faux sans le dévoiler directement. Cette technique est ainsi liée à ce que l'on nomme ironie socratique :

Otto Apelt³⁵⁶ a bien caractérisé le mécanisme de l'ironie socratique : *Spaltung und Verdoppelung* ; Socrate se dédouble pour « couper » l'adversaire en deux. Socrate se dédouble : il y a, d'un côté, le Socrate qui sait à l'avance comment va finir la discussion, mais il y a, de l'autre, le Socrate qui va faire le chemin, tout le chemin dialectique avec son interlocuteur. Ce dernier ne sait pas où Socrate le mène. C'est là l'ironie [...] Le point absolument capital, dans cette méthode ironique, est le chemin parcouru ensemble par Socrate et son interlocuteur³⁵⁸. Socrate feint de vouloir apprendre quelque chose de son interlocuteur : c'est là que réside exactement l'autodépréciation ironique. ((Hadot, 2002 : 69)

Clarifions cependant que même si Socrate feint l'ignorance tout en guidant là où il le souhaite son interlocuteur, il ne s'agit pas pour autant d'humilier l'autre. L'ironie socratique n'empêche pas l'empathie. Et il s'agit même de pouvoir prendre en charge les crises (Ibid. : 64). Au vu de la description de ces éléments techniques, de ces mécanismes, on pourrait penser qu'il s'agit simplement de promouvoir un faux dialogue, un dialogue quelque part artificiel, caricatural. Toutefois, n'oublions pas l'objectif des exercices spirituels dont le dialogue socratique fait partie, et de l'approche actionnelle retenue par le CECR quelque part, comme nous l'avons évoqué dans la première partie : « dans le dialogue « socratique »⁹³, la vraie question qui est en jeu n'est pas *ce dont on parle*, mais *celui qui parle* » (Ibid. : 23). N'oublions pas en effet l'objectif de transformation, de métamorphose de soi. De plus, le dialogue reste un exercice pratique et concret, « un combat, amical, mais réel » (Ibid. : 26), soutenu par le triple rapport qu'il instaure entre Socrate et son interlocuteur : « une prise de conscience d'un état qui ne se donne pas pour tel au départ [...] un rapport d'égalité [...] un rapport de construction » (Le Ru, 2014 : 80). Il ne s'agit donc pas seulement de soi mais également d'autrui : « Le dialogue n'est vraiment dialogue que dans la présence à autrui et à soi-même. De ce point de vue, tout exercice spirituel est dialogique, dans la mesure où il est exercice de présence authentique, à soi et aux autres¹⁰⁷. » (Hadot, 2002 : 25). Or, faire commune une construction dans un tel rapport à l'autre rejoint pour

le coup certains éléments constitutifs de toute interaction orale tel que nous les avons définis initialement.

Ainsi, je souhaite désormais décrire des activités ludiques qui ont produit de meilleurs résultats par rapport à la mise en place d'une interaction orale entre les apprenants, tout en pointant le lien qui peut être fait avec les mécanismes du dialogue socratique. La première, je l'ai observée durant mon stage et on pourrait l'intituler « le plan inconnu de la ville ». Le professeur crée en effet un plan de ville fictif mais réaliste (par exemple dans la taille et forme des bâtiments), où les noms de rues, places et stations de bus ou de métro sont indiqués, mais pas ceux des bâtiments (qui sont seulement numérotés). Le plan est visible pour tous. Chaque apprenant reçoit alors un document différent des autres sur lequel il possède quelques indications (par exemple : « la pharmacie est en face du centre commercial ») et une liste de missions à réaliser (par exemple : « acheter des timbres et poster une lettre »). Aucun apprenant n'est en mesure de pouvoir localiser de manière certaine un bâtiment, et encore moins de réaliser une mission, avec son seul document. Dès lors, les apprenants vont devoir échanger avec les autres, comme s'ils se rencontraient dans la rue, poser des questions, donner des indications, s'entraider pour trouver un bâtiment nécessaire à la réalisation d'une mission de l'un ou de l'autre, voire des deux. J'ai ainsi observé cette activité dans la classe « adultes fonctionnaires » de niveau A2 avec un petit effectif, où le professeur mettait les apprenants par binômes puis changeait les binômes jusqu'à ce que chaque apprenant soit en mesure de réussir toutes ses missions. L'ensemble des interactions orales entre apprenants s'effectuait en langue cible et le résultat fut vraiment positif. Or, on y retrouve en effet certains mécanismes du dialogue socratique selon moi. Aucun apprenant ne peut se sentir en capacité de détenir la vérité. Un cheminement collaboratif est nécessaire. On procède par élimination dans la localisation des bâtiments en établissant d'abord ce qui n'est pas avant d'éventuellement, après avoir échangé avec plusieurs autres apprenants, établir ce qui est. Des contradictions peuvent surgir lorsque l'on interagit avec un autre apprenant (par exemple, on a commis une erreur en assumant de manière incorrecte ce qui est lors de l'interaction avec un apprenant précédent, mais une nouvelle indication met désormais en lumière cette erreur). Il n'y a pas de vainqueur car toute la classe doit s'entraider pour que chacun réussisse ses missions : si ce n'est pas le cas, c'est la responsabilité de tous (aide non

efficace). Par la même occasion, la performance finale importe moins, au-delà du côté ludique, puisqu'il n'y a pas de compétition. L'essentiel est l'interaction produite entre les apprenants lors du cheminement.

De la même manière, j'ai réussi à créer une interaction orale plus prononcée entre mes apprenants avec ce que l'on peut intituler « le jeu de la NASA ». À l'origine, il s'agit d'une activité proposée par la NASA où un groupe de personnes se retrouve coincé sur la lune et doit rejoindre à pied une fusée qui se trouve à 300 kms. On leur donne une liste de quinze objets qu'ils doivent classer du plus au moins important à emporter avec eux pour réussir ce périple. On procède généralement à une première phase de quelques minutes où chacun établit son classement individuel par lui-même, puis on leur demande d'établir un classement collectif en grand groupe. À la fin de l'activité, on compare les listes avec les résultats officiels de la NASA. Ce jeu est beaucoup utilisé en entreprise pour valoriser le travail d'équipe (ainsi, le classement collectif obtenu est souvent meilleur que les classements effectués individuellement). En classe de FLE, mon intérêt était surtout d'utiliser la deuxième phase pour provoquer de l'interaction orale entre mes apprenants. Et encore une fois, on retrouve la présence de certains mécanismes du dialogue socratique selon moi. Ainsi, aucun apprenant ne peut se sentir en capacité de détenir la vérité : ils savent dès le début que nous allons comparer à la fin avec les résultats officiels de la NASA, et qu'il serait extraordinaire de réaliser un score de 100%. Cela recentre également la priorité sur le cheminement collaboratif plutôt que sur la performance pure (au-delà de l'aspect ludique bien entendu). Les idées de tous et toutes les idées sont les bienvenues : on les inspecte et on élimine avant de faire des choix. Le cheminement s'effectue en effet beaucoup par élimination. Il n'y a pas de vainqueur à la fin, juste la curiosité de voir à quel point les idées échangées et adoptées collectivement font sens ou pas.

Cela étant dit, et avant de conclure ce travail final, je souhaite apporter quelques précisions supplémentaires en rapport avec mes expériences lors de la mise en application de ce jeu. Lors de mon stage, en plus de ma propre classe de conversation, j'ai ainsi intégré ce jeu dans la séance complète dont j'ai été en charge pour les classes « B2 adolescents » et « C1 adultes ». La séance comportait également, avant le jeu, l'utilisation d'un document authentique et des questions de

compréhension autour du même thème de la présence de l'homme dans l'espace. Avec la classe « C1 adultes », j'ai utilisé un article de presse sur le tourisme spatial et son impact sur l'environnement. Avec la classe « B2 adolescents », un extrait vidéo *Twitter* d'une chaîne d'information en continu sur le décollage du premier vol *SpaceX*. Dans les deux cas, je n'ai pas eu assez de temps pour réaliser toutes les étapes du jeu et notamment une véritable négociation finale collective. Dans la classe « B2 adolescents » notamment, nous avons essentiellement travaillé en petits groupes avant une mise en commun en grand groupe, et le résultat en termes d'interaction orale a du coup ressemblé à ce que j'ai déjà évoqué concernant les activités de type « débat ». Avec ma propre classe de conversation cependant, j'ai pu dédier deux séances complètes, une en lien avec l'utilisation combinée des deux documents authentiques, la seconde pour la réalisation du jeu en grand groupe et une mise en retrait plus marquée de ma part. Le résultat fut vraiment positif, avec la plupart des apprenants interagissant pour s'organiser, discuter et valider leurs choix. Un bémol tout de même : une apprenante est restée très passive. Je suis alors intervenu deux ou trois fois pour réorienter l'interaction afin qu'elle soit mieux intégrée dans les discussions, mais cela cassait en même temps mon objectif de rester en retrait le plus possible. Je pense que des objectifs individuels (pourquoi pas en complément d'un but collectif) comme dans l'activité du « plan inconnu de la ville » peuvent permettre de limiter un tel risque. Pour information enfin, veuillez noter que j'ai inclus les documents du « jeu de la NASA » en annexe. La version originale (« Annexe 1 ») et une version modifiée spécifiquement pour la classe « B2 adolescents » (« Annexe 2 »). Dans les deux cas, j'avais créé un document supplémentaire pour aider à la compréhension du vocabulaire des quinze objets (« Annexe 3 » pour la version originale, « Annexe 4 » pour la version modifiée).

Conclusion

Le premier semestre de l'année universitaire 2021-2022 aura donc été pour moi une période de bouillonnement intellectuel constant, par le biais de multiples observations, réflexions et expérimentations. Je suis ainsi très heureux de mon stage auprès de l'Institut français de Chypre, lors duquel j'ai beaucoup appris grâce aux différents professeurs et leurs classes. Et lors duquel j'ai également été très bien accueilli et pris en charge. Je souhaite pouvoir travailler principalement dans cette structure depuis que je suis arrivé à Chypre et ce sentiment n'en est désormais que renforcé. Par ailleurs, le cours « FES 757 - Philosophie de l'éducation » suivi en parallèle m'a fait réfléchir sur de nombreux éléments et m'a permis de m'intéresser à l'étude du dialogue socratique en lien avec ma réalité nouvelle d'enseignant. Le fait que je puisse déjà prendre en charge une classe de conversation B2/C1 a en effet accéléré mon cheminement dont j'ai essayé de rendre compte à travers ce travail final. De manière générale, je suis très satisfait avec ma décision de réaliser le Master en didactique du français langue étrangère, comme étape préliminaire avant de me lancer totalement dans la carrière de professeur de FLE. Je suis désormais plus confiant avec le fait de pouvoir permettre un apprentissage positif et efficace pour mes futurs apprenants.

Par ailleurs en réponse à ma problématique initiale, je suis conscient que les activités ludiques que j'ai présentées comme plus efficaces rejoignent en partie la perspective actionnelle dans tous les cas. Certes il ne s'agit pas forcément de tâches ancrées dans le réel, mais elles intègrent à minima l'idée d'activités où le langage et la communication ne sont qu'un moyen pour atteindre des objectifs qui ne sont pas langagiers. Cela permettant de dédramatiser la réalisation des actes de parole quelque part et de favoriser une interaction orale plus présente et naturelle entre les apprenants. Cela étant dit, il me semble tout de même intéressant de prendre en compte les apports que peuvent spécifiquement amener certains mécanismes du dialogue socratique. Encore une fois, il ne s'agit pas de transposer celui-ci mécaniquement pour l'interaction entre le professeur et les apprenants, mais plutôt pour le professeur de mettre en place des activités ou des tâches qui soient construites de manière que chaque apprenant se comporte quelque part

comme le Socrate de l'autre (sans en avoir forcément conscience bien entendu). Ceci afin de favoriser une véritable interaction orale, plutôt que des phases de production et de réception orales qui soient juxtaposées mécaniquement et non liées de manière réelle et dynamique. Je propose ainsi les paramètres suivants pour penser la construction de telles activités ou tâches :

- Aucun apprenant ne doit se sentir en capacité de détenir la vérité (et de dominer les autres en l'imposant : toutes les idées sont à étudier).
- Présence d'un cheminement nécessaire par questionnement, par élimination des contradictions (faire appel au fait de déterminer ce qui n'est pas).
- Travail collaboratif avec un but commun (combat d'idées mais conclusions négociées, adoptées et assumées collectivement). L'ajout d'objectifs individuels en complément peut éventuellement permettre de garder tous les participants concernés.
- Aspect ludique pour dédramatiser la performance (l'important n'est pas d'atteindre la vérité, mais le cheminement effectué) et le combat d'idées (cela doit rester amical). À noter que dans une structure comme l'Institut français de Chypre où les apprenants viennent en fin de journée (après l'école ou le travail), proposer une approche par le jeu n'est pas anodin dans l'idée de maintenir un niveau d'engagement élevé.
- Mise en retrait de l'enseignant pour laisser les apprenants interagir entre eux (chaque apprenant devient le Socrate de l'autre), à l'exception de la prise en charge des « crises trop aiguës » si besoin.

Bibliographie

Amadiou, Franck et Tricot, André. 2020. *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Paris : Retz.

Cooper, John. 2007. « Socrate et la philosophie comme manière de vivre. » *Études platoniciennes*, 4, 297-321.

DOI : [10.4000/etudesplatoniciennes.918](https://doi.org/10.4000/etudesplatoniciennes.918)

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.

Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. 2020. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Coste, Daniel, de Pietro, Jean-François et Moore, Danièle. 2012. « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues. » *Langage et société*, 139, 1, 103-123.

DOI : [10.3917/lis.139.0103](https://doi.org/10.3917/lis.139.0103)

Coste, Daniel et Cavalli, Marisa. 2018. « Retour sur un parcours autour de la médiation. »
Recherches en didactique des langues et des cultures, 15, 2.

DOI : [10.4000/rdlc.2975](https://doi.org/10.4000/rdlc.2975)

Defays, Jean-Marc. 2018. *Enseigner le français langue étrangère et seconde. Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Bruxelles : Éditions Mardaga.

Hadot, Pierre. 2002. *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris : Albin Michel.

Le Ru, Véronique. 2014. *Pierre Hadot. Apprendre à lire et à vivre*. Reims : Editions et presses universitaires de Reims.

Manoïlov, Pascale et Oursel, Élodie. 2019. « Analyse des interactions et didactique des langues : tour d'horizon des relations. » *Linx*, 79, 1.

DOI : [10.4000/linx.3399](https://doi.org/10.4000/linx.3399)

Manoïlov, Pascale. 2019. « Interaction orale et coopération : un apprentissage interdépendant. » *Linx*, 79, 8.

DOI : [10.4000/linx.3784](https://doi.org/10.4000/linx.3784)

Nissen, Elke. 2011. « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. » *Alsic*, 14, 1.

DOI : [10.4000/alsic.2344](https://doi.org/10.4000/alsic.2344)

Puren, Christian. 2012. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international.

Revaclier, Jérôme. « Dimension pédagogique et thérapeutique du dialogue philosophique. La dialectique socratique (III). » *Nightingale*. Publié le 9 novembre 2020. Consulté le 30 novembre 2021 <https://www.nightingale.link/archives/913>.

Annexes

Liste des annexes

Annexe 1 - Version originale du « jeu de la NASA »

Annexe 2 - Version modifiée du « jeu de la NASA »

Annexe 3 - Document visuel support pour la version originale

Annexe 4 - Document visuel support pour la version modifiée

Annexe 1 - Version originale du « jeu de la NASA »

Vous faites partie de l'équipage d'un vaisseau spatial programmé à l'origine pour rejoindre une fusée sur la lune. À la suite d'ennuis mécaniques, vous avez dû alunir à 300 km environ du rendez-vous fixé, sur la face éclairée de la lune. Tous les passagers du vaisseau sont bien sûr équipés d'une combinaison chauffée. Au cours de l'alunissage, la plupart des équipements de bord ont été endommagés, à l'exclusion des 15 objets ci-dessous. Il est vital pour votre équipage de rejoindre la fusée et vous devez choisir l'équipement indispensable pour ce long voyage.

L'exercice consiste à classer les 15 objets par ordre de première nécessité. Mettez le chiffre 1 en face de celui qui vous semble le plus important, 2 en face du suivant, et ainsi de suite jusqu'à 15 en face de celui qui vous paraît le moins utile (*Annexe 2 – Feuille de décision*).

Feuille de décision

OBJETS	Classement individuel	Points d'écart	Classement collectif	Points d'écart	Classement N.A.S.A
Une boîte d'allumettes					
Des aliments concentrés					
50 mètres de corde en nylon					
Un parachute en soie					
Un appareil de chauffage fonctionnant sur l'énergie solaire					
2 pistolets calibre 45					
Une caisse de lait en poudre					
2 réservoirs de 50 kg d'oxygène chacun					
Une carte céleste des constellations lunaires					
Un canot de sauvetage auto-gonflable					
Une boussole					
25 litres d'eau					
Une trousse médicale et des seringues hypodermiques					
Des signaux lumineux					
Un émetteur-récepteur fonctionnant sur l'énergie solaire (fréquence moyenne)					
	Total :		Total :		

Annexe 2 - Version modifiée du « jeu de la NASA »

Accident sur la lune

Scénario

La NASA et le gouvernement chypriote ont organisé un voyage sur la lune. Le vaisseau spatial fonctionne grâce à un pilote automatique, et l'équipage est composé seulement d'adolescents. Vous.

Le vaisseau spatial rencontre un problème pendant le voyage et il se pose en urgence sur la lune. Vous êtes à 300 km de votre objectif : une base humaine sur la lune. Vous devez donc y aller à pied. Vous êtes sur la face éclairée de la lune et vous portez tous une combinaison chauffante.


Avant de quitter le vaisseau spatial, vous devez choisir et classer les 6 objets les plus importants que vous allez prendre parmi les 15 disponibles (liste ci-dessous). Mettez le chiffre 1 en face de celui qui vous semble le plus important, 2 en face du suivant, et ainsi de suite jusqu'à 6. Vous devez pouvoir expliquer et justifier vos choix.

	Classement
Une boîte d'allumettes	
Des aliments concentrés	
50 mètres de corde	
Un parachute	
Un appareil de chauffage fonctionnant sur l'énergie solaire	
2 pistolets	
Une caisse de lait en poudre	
2 réservoirs de 50 kg d'oxygène	
Une carte céleste des constellations lunaires	
Un canot de sauvetage	
Une boussole	
25 litres d'eau	
Une trousse médicale et des seringues	
Des signaux lumineux	
Un émetteur-récepteur fonctionnant sur l'énergie solaire	

Annexe 3 - Document visuel support pour la version originale

<p>Une boîte d'allumettes</p> 	<p>Des aliments concentrés</p> 	<p>50 mètres de corde en nylon</p> 
<p>Un parachute en soie</p> 	<p>Un appareil de chauffage fonctionnant sur l'énergie solaire</p> 	<p>2 pistolets calibre 45</p> 
<p>Une caisse de lait en poudre</p> 	<p>2 réservoirs de 50 kg d'oxygène chacun</p> 	<p>Une carte céleste des constellations lunaires</p> 
<p>Un canot de sauvetage auto-gonflable</p> 	<p>Une boussole</p> 	<p>25 litres d'eau</p> 
<p>Une trousse médicale et des seringues hypodermiques</p> 	<p>Des signaux lumineux</p> 	<p>Un émetteur-récepteur fonctionnant sur l'énergie solaire (fréquence moyenne)</p> 

Annexe 4 - Document visuel support pour la version modifiée

<p>Une boîte d'allumettes</p> 	<p>Des aliments concentrés</p> 	<p>50 mètres de corde</p> 
<p>Un parachute</p> 	<p>Un appareil de chauffage fonctionnant sur l'énergie solaire</p> 	<p>2 pistolets</p> 
<p>Une caisse de lait en poudre</p> 	<p>2 réservoirs de 50 kg d'oxygène</p> 	<p>Une carte céleste des constellations lunaires</p> 
<p>Un canot de sauvetage</p> 	<p>Une boussole</p> 	<p>25 litres d'eau</p> 
<p>Une trousse médicale et des seringues</p> 	<p>Des signaux lumineux</p> 	<p>Un émetteur-récepteur fonctionnant sur l'énergie solaire</p> 

