

2m11.2850.1

Université de Montréal

Le français langue étrangère chez des élèves argentins :  
problématique générale et facteurs didactiques

par

Ana María Blunda Grubert

Département de linguistique et de traduction

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître ès arts (M.A.)  
en linguistique

Décembre 2000

© Ana María Blunda Grubert, 2000



10/25/2001

P  
25  
U54  
2001  
N.004



Page d'identification du jury

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Le français langue étrangère chez des élèves argentins :  
problématique générale et facteurs didactiques

présenté par :

Ana María Blunda Grubert

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Georges BASTIN

Président-rapporteur

Nathan MENARD

Directeur de recherche

Kathleen CONNORS

Mémoire accepté le : 12 mars 2001 .....

## SOMMAIRE

Le but de la présente étude est d'apporter une contribution à la réflexion sur quelques problèmes théoriques et méthodologiques qui se posent lorsqu'on essaie de vérifier l'hypothèse d'une influence importante de l'*input* didactique sur les performances des élèves qui apprennent le français en milieu institutionnel, très éloignés géographiquement des pays francophones. Ce travail traite de l'acquisition d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, par des élèves argentins en milieu scolaire "isolé". Dans un tel contexte d'acquisition, l'*input* didactique devient un facteur qui joue un des rôles les plus importants dans ce processus.

Par *input* nous entendons ici l'apport langagier qui se produit lorsque l'apprenant est exposé à la L.E.. Les données de l'*input* didactique parviennent en général à l'apprenant sous la forme d'énoncés complets dotés de sens, qui sont insérés dans un contexte situationnel donné. Les termes français *intrans* et *entrée* sont quelquefois utilisés comme des équivalents du mot anglais *input*, mais leur usage n'est pas généralisé chez les didacticiens.

L'impact de l'*input* didactique sur la performance et indirectement sur la compétence des élèves est tributaire d'un faisceau d'hypothèses difficiles à mesurer même dans un contexte d'apprentissage institutionnel.

Nous adopterons les termes : *langue étrangère* (LE) et *langue maternelle* (LM), dans ce travail, ces deux termes désignant deux langues naturelles qui entrent en contact lors de l'activité d'acquisition : français LE et espagnol LM.

Nous nous intéressons particulièrement dans cette étude à l'analyse des facteurs didactiques qui interviennent dans le processus d'acquisition d'une LE, à savoir l'enseignant, l'apprenant, le type d'institution dans laquelle ce processus a lieu et la langue dont le modèle est représenté par l'enseignant et le manuel (ou ensembles pédagogiques) utilisé. Nous allons donc situer nos réflexions dans le cadre de l'interaction et de l'acquisition des langues étrangères en milieu institutionnel. En

effet, c'est dans la classe de langue et de communication en LE où la langue constitue en même temps l'objet d'étude et le moyen de communication. C'est là que se matérialise l'essentiel du processus d'enseignement-apprentissage.

Nos analyses portent sur l'activité de production langagière en LE par des apprenants. Nous avons choisi pour cette étude le champ conceptuel de la représentation et de la référence à l'espace dans le discours en nous appuyant sur un type de discours particulier, la "description d'itinéraires", produit par les apprenants dans des situations d'interaction en classe et en interaction avec un enquêteur hors de la classe.

Ce travail s'articule donc autour des trois groupes de questions concernant :

- A. Les effets de l'input, étant donné les caractéristiques d'exposition des apprenants à la LE :
- Quelles sont les conséquences de l'*input* didactique en général sur le processus d'acquisition?
  - Quelles sont les traces de l'*input* didactique qui apparaissent dans les productions des apprenants?
- B. La conceptualisation de la référence à l'espace :
- Comment l'apprenant construit-il un discours descriptif spatial?
  - L'apprenant projette-t-il dans son interlangue la conceptualisation de l'espace élaborée lors de l'acquisition de sa langue maternelle (LM)?
- C. La dimension psycholinguistique :
- L'apprenant met-il en oeuvre des opérations cognitives déjà acquises en LM qui sont en rapport avec le fonctionnement des représentations de certains modèles textuels, ce qui lui permettrait, dans certaines étapes de son acquisition de la LE, de construire un texte cohérent bien qu'il ne possède pas les structures linguistiques de la LE? Autrement dit, est-il capable de exécuter une tâche linguistique donnée en LE sans avoir encore acquis la totalité des moyens linguistiques adéquats?

- Si cela s'avère être le cas, l'apprenant adopte-t-il des expressions de la LE en gardant l'organisation de sa LM? Autrement dit, cherche-t-il de nouvelles formes pour des fonctions déjà acquises?
- Acquiert-il des catégories grammaticalisées de la LE avec leurs fonctions discursives? Autrement dit, les formes nouvelles vont-elles de pair avec des nouvelles fonctions?

Cette recherche a été motivée en partie par le désir de prouver l'efficacité de l'enseignement scolaire dans le processus d'acquisition d'une LE. Nous croyons que la classe de LE fournit l'occasion de contrôler très précisément la nature de l'*input* auquel les apprenants sont exposés.

Nous espérons ainsi que les réponses aux questions posées ci-dessus puissent constituer un nouvel apport aux recherches qui se font à propos des effets de l'*input* didactique dans le processus d'acquisition d'une LE en milieu scolaire.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b>	<b>III</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	<b>VI</b>
<b>LISTE DE SIGLES ET ABRÉVIATIONS</b>	<b>VIII</b>
<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>IX</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 - Les recherches sur l'acquisition des langues en rapport avec la didactique des langues</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre 2 - Présentation du cadre théorique et hypothèses</b>	<b>6</b>
2.1. La didactique des langues étrangères	6
2.2. L'interaction pédagogique	9
2.3. Les caractéristiques de l' <i>input</i> /interaction dans la classe de LE	12
2.4. Le discours de l'apprenant et la notion d'interlangue	15
2.5. Les dimensions psycholinguistiques de l'apprentissage d'une LE	19
2.6. La performance des apprenants de LE	21
2.7. La référence à l'espace : la description d'itinéraires	24
2.8. Les hypothèses de départ	28
<b>Chapitre 3- Présentation du cadre méthodologique</b>	<b>30</b>
3.1. La collecte des données	30
3.1.1. Les productions	31
3.2. La tâche et le support	32
3.3. Les informateurs	33
3.4. Les questionnaires	34
3.5. Le traitement des données	35
3.5.1. L'analyse des descriptions d'itinéraires	36
3.5.2. L'analyse de la relation <i>input / performance</i>	41
3.6. Les limites de cette recherche	42
<b>DEUXIÈME PARTIE- L'ANALYSE DES DONNÉES</b>	<b>43</b>
<b>Chapitre 1 -La situation d'enseignement</b>	<b>43</b>
1.1. Le contexte d'enseignement/apprentissage	43

1.2. Caractérisation de l' <i>input</i> didactique	45
1.2.1. L'unité didactique	46
1.2.2. Les supports et les activités proposées dans le manuel	46
1.3. L'interaction dans la salle de classe	47
1.4. Les réponses aux questionnaires	56
<b>Chapitre 2 - La référence à l'espace en LE</b>	<b>59</b>
2.1. Les textes fournis par l' <i>input</i>	59
2.2. Les textes produits par les apprenants	60
2.3. Les traces de l' <i>input</i> didactique	66
<b>TROISIÈME PARTIE</b>	
<b>CONCLUSION - LES RÉSULTATS DE CETTE RECHERCHE</b>	<b>69</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>74</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>80</b>
<b>ANNEXE I - LES QUESTIONNAIRES</b>	<b>81</b>
<b>ANNEXE II - CORPUS</b>	<b>110</b>
<b>ANNEXE III - LES SUPPORTS</b>	<b>139</b>

## LISTE DE SIGLES ET ABRÉVIATIONS

Nous utilisons dans ce travail un certain nombre de symboles et d'abréviations que nous détaillons ci-dessous.

**LM** – langue maternelle  
**LE** – langue étrangère  
**IL** – interlangue  
**ALE** – acquisition des langues étrangères

Nous présentons également les conventions de transcription utilisées pour la transcription de nos données.

**ROS26** – trois majuscules symbolisant le locuteur, suivies des chiffres qui accompagnent les exemples cités dans le texte, renvoient à l'énoncé dans le texte intégral (ROS26 : énoncé 26 du texte de ROS)

**A** – enquêtrice

**P** - professeur

**E** - élève

**EE** - plusieurs élèves à la fois

**XXX** - texte inintelligible

**\* \*** - fragment en langue maternelle

**# #** - Ce symbole correspond aux formes de l'interlangue de l'apprenant et il signale, dans la plupart des cas, une déviation dans la production d'un apprenant par rapport à la norme de la langue étrangère.

Fragment transcrit phonétiquement dans les cas des productions orales; pour faciliter la lecture du texte on transcrit le texte en signes orthographiques et on ajoute la transcription phonétique.

**( )** – on utilise les parenthèses quand un mot est incomplet mais que son sens est bien saisi, p. ex. (en)fin

**+** (**+++**) – pause courte (longue)

**/-** énoncé incomplet, auto-interruption du locuteur

**//** - énoncé incomplet, interrompu par autrui

**(italiques)** – on utilise les italiques pour indiquer les gestes et les messages paralinguistiques qui accompagnent les productions des apprenants et le discours du professeur.

**caractères gras** – on utilise les caractères gras pour mettre en relief les exemples des données qui appuient nos constatations dans nos analyses.

## REMERCIEMENTS

Je désire exprimer ma sincère gratitude à monsieur Nathan Ménard, mon directeur, qui tout au long de cette expérience, m'a témoigné une confiance précieuse. Son engagement dans ma démarche, son jugement éclairé, ses conseils et son aide généreuse ont compté pour beaucoup dans l'accomplissement de ce mémoire.

Je tiens à signaler mes remerciements aux personnes qui m'ont facilité la collecte des données surtout au professeur, aux élèves et aux autorités de l'école Normale "Juan B. Alberdi" de San Miguel de Tucumán, Argentine. Ma reconnaissance va à eux pour leur disponibilité et leur bonne volonté.

Je remercie chaleureusement Nilda Juárez pour sa contribution dans ce projet, Christine Prévile et Marie Ménard qui m'ont accompagnée et ont contribué à la mise en page de ce mémoire.

Enfin, je remercie tous mes amis à Montréal et mes amis en Argentine, mes parents et mon frère et toutes les personnes qui, de près ou de loin, du début à la fin, m'ont permis de mener à terme ce projet.

## **PREMIÈRE PARTIE**

### **Chapitre 1**

#### **Les recherches sur l'acquisition des langues en rapport avec la didactique des langues**

Le principal domaine d'application des recherches en "Acquisition des Langues Étrangères" (désormais ALE) est sans doute la didactique des langues étrangères. Cela se reflète depuis quelques années dans de nombreux articles qui traitent des rapports entre la recherche en ALE et l'enseignement des langues secondes/étrangères, et dans lesquels on peut identifier un nombre de positions très différentes les unes des autres : Tarone, Cohen & Dumas (1976); Hatch (1978); Corder (1980); Lightbown (1985); Widdowson (1990); Long, (1990); Nunan (1990 et 1991), Ellis, (1993 et 1994).

Depuis les années 60 jusqu'à nos jours de nombreuses recherches concernant les effets de l'enseignement dans le développement du processus d'acquisition d'une langue étrangère ont été faites. Les résultats de ces études ont donné les conclusions suivantes :

Premièrement, il ne semble pas possible que l'enseignement d'une LE modifie les séquences d'acquisition sauf de façon temporelle et superficielle, et qu'il peut même, dans certains cas, empêcher leur développement postérieur. D'ailleurs, l'enseignement exerce une influence positive dans les processus d'ALE qui se manifeste par la vitesse à laquelle les apprenants acquièrent la LE et qui a des effets probablement bénéfiques sur la réalisation des niveaux d'acquisition finale (Larsen-Freeman & Long, 1991).

Deuxièmement, il n'y a pas encore assez de recherches qui garantissent les conclusions d'aucun des aspects considérés, sauf en ce qui concerne la vitesse d'acquisition. D'ailleurs, il n'y a pas encore assez de recherches sur d'autres domaines importants tels que les types de compétence, par exemple les habiletés à utiliser les collocations<sup>1</sup> et les habiletés sociolinguistiques, qu'on peut atteindre avec ou sans enseignement.

Il faut encore d'autres recherches sur les effets de l'enseignement dans les processus d'ALE (Larsen-Freeman & Long, 1991). De nombreuses questions intéressantes ont été posées à ce propos mais il y a encore très peu d'études empiriques qui ont été faites sur ce sujet. Krashen (1982) a proposé une solution à ce problème, ce qu'on connaît comme la position de la non-interface (*non-interface position*), basée, d'un côté, sur la dichotomie adoptée par la théorie de la monitorisation de la connaissance consciente et inconsciente et d'un autre côté, sur une affirmation selon laquelle l'apprentissage ne peut pas se transformer en acquisition (Krashen & Scarcella, 1978). Krashen affirme que tout apprentissage déclenché par le travail sur la forme linguistique dans la salle de classe n'est possible que grâce à la pratique d'exercices, contrôlables mais qui ne suivent pas une approche communicative. D'ailleurs, les séquences de développement communes répondent aux universaux du langage et aux processus d'acquisition universels. Selon Krashen, tout avantage qu'on peut attribuer à la salle de classe par rapport à la vitesse

---

<sup>1</sup> Une **collocation** est un assemblage de mots régi par des contraintes sémantiques de sélection particulièrement fortes, par exemple : le concept *intentionnellement* ne peut s'appliquer qu'à des actions, non à des événements. Les collocations sont proches des **locutions**, mais tandis que ces dernières sont des assemblages totalement figés, les collocations sont partiellement libres (Lerot, 1993).

est due au type d'*input* qui a lieu dans la salle de classe, par ex. l'*input* compréhensible (*comprehensible input*)<sup>2</sup> favorise l'acquisition (*intake*) surtout en ce qui concerne les débutants, plus que le mélange incontrôlé d'*input* compréhensible et incompréhensible auquel on n'a accès que lorsqu'il y a une exposition naturelle.

Cette *position de non-interface* semble justifier des données qui montrent que l'enseignement ne modifie pas les séquences de développement en argumentant que l'acquisition est sous-jacente à de telles séquences, et que toute influence de l'enseignement reste à l'intérieur des limites du système "appris".

Ellis (1985) signale que l'enseignement ayant lieu dans presque toutes les salles de classe observées dans les différentes études qui démontrent l'influence positive de l'enseignement sur la vitesse, vise probablement la structure (*input pauvre*) et il s'occupe à peine de négocier le sens ; de cette façon il fournit une série d'avantages, mais il n'apporte pas à l'acquisition assez d'*input* compréhensible qui, selon la position de non-interface, est ce qui donne la véritable valeur à l'enseignement. Pour aider à résoudre ce problème, il faut des études qui puissent comparer la performance de trois groupes, soit : des apprenants ayant suivi respectivement ces cheminements : 1) exposition naturelle, 2) enseignement dans la salle de classe avec un *input* compréhensible riche et 3) enseignement formel dans la salle de classe.

---

<sup>2</sup> *Comprehensible input* : Krashen (1982) préconise des classes où l'apprenant est confronté à un environnement verbal étranger aussi riche et varié que possible, mais peu programmé, afin de multiplier les occasions de comprendre et de construire interactivement des significations nouvelles, la répétition de ces pratiques devant l'amener progressivement à induire subconsciemment les régularités qui les régissent.

Une autre explication concernant l'influence de l'enseignement sur le processus d'ALE est connue comme la *position d'interface* et elle a des variantes différentes. Cette position s'oppose à la précédente par l'idée qu'il y a un croisement en quelque sorte. En général, on considère que les deux genres de connaissances entre lesquels des mouvements ont lieu sont des points extrêmes d'un continuum, il ne s'agit pas de systèmes discrets. Même si la plupart de ceux qui appuient cette position affirment que les formes nouvelles de la langue cible peuvent s'acquérir et en fait s'acquièrent directement – de la même façon que les enfants acquièrent leur première langue –, en même temps ils suggèrent qu'il s'agit d'un processus dans lequel, au début, les formes s'acquièrent avec une certaine conscience d'apprentissage et elles se transforment par la suite, par exemple de "connaissance" en "acquisition" (Stevick, 1980), de connaissance "explicite" en "implicite" (Bialystok, 1982), ou "d'élaboration contrôlée" et mémoire à court terme en "élaboration automatique" et mémoire à long terme (McLaughlin, 1978). La transformation est atteinte au moyen de "l'utilisation" (Stevick), la "pratique" (Bialystok), la "routine" (McLaughlin), la "prise de conscience" (*consciousness-raising*) (Rutherford et Sharword-Smith, 1988) ou au moyen d'une combinaison de ceux-ci.

Un des avantages de la position d'interface est qu'elle peut rendre compte de l'avantage de la vitesse car cette position affirme que l'enseignement formel favorise le développement du processus d'ALE. Cependant, presque toutes les variantes de cette position ont comme désavantage que leurs explications, sur le fait qu'un

enseignement adéquat ne modifie pas les séquences d'acquisition, ne sont pas jusqu'à présent suffisamment justifiées.

D'ailleurs, des recherches visant à identifier et à évaluer les résultats des caractéristiques de la conception de l'enseignement sont aussi très peu nombreuses. Pendant ces derniers vingt ans, quelques travaux importants ont été faits parmi lesquels on peut citer deux études à propos des effets de la planification et de l'éducation formelle sur la performance des apprenants en LE, de Crookes (1989) et Doughty (1988). Mais c'est dans la recherche des caractéristiques de la conception de l'enseignement où il semble qu'il y a le plus de correspondances entre enseignement et recherche. Actuellement, l'attention est portée sur la recherche d'action des professeurs ayant comme but d'aider ces derniers à comprendre l'enseignement d'une autre façon afin de l'améliorer. La recherche d'action normalement implique un cycle d'auto-observation ou réflexion, l'identification d'un aspect du comportement de la classe qui doit être étudié et la sélection des procédures appropriées pour étudier et interpréter le comportement. De cette façon, les professeurs pourront passer à l'action dans le but d'améliorer leur propre enseignement et l'apprentissage de leurs apprenants (Larsen-Freeman & Long, 1991)

Les programmes de formation des professeurs devraient inclure la préparation des professeurs comme des "chercheurs de la salle de classe" (Long, 1983); cela permettrait aux professeurs de langue d'être moins vulnérables aux vicissitudes de la mode dans l'enseignement des langues et d'être prêts à faire confiance à la valeur de leurs propres recherches (Larsen-Freeman & Long, 1991).

## Chapitre 2 Présentation du cadre théorique et hypothèses

### 2.1. La didactique des langues étrangères

La didactique des langues étrangères (désormais DLE) est depuis quelque temps une *discipline éclatée, en pleine crise de croissance* (Besse et Galisson, 1980). De nombreux chercheurs intéressés par des réalités concrètes du terrain pédagogique ont placé la salle de classe au centre de leurs études.

Dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère en milieu institutionnel "isolé"<sup>3</sup>, la classe de langue étrangère devient le milieu privilégié d'observations et de réflexions des chercheurs lorsqu'il s'agit d'analyser les influences d'un *input* et d'une interaction ayant lieu uniquement en milieu scolaire.

Depuis quelques années, quelques didacticiens comme R. Porquier ou B. Py et J.-L. Alber (1986) utilisent les termes *endolingue* et *exolingue* pour distinguer deux types de situations d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère :

- On parle de *milieu endolingue* lorsque l'enseignement est dispensé dans un pays où l'on parle la langue enseignée.
- Lorsque l'enseignement est dispensé dans un pays où l'on parle une autre langue que la langue enseignée, on parle de *milieu exolingue*.

Dans la situation d'enseignement en milieu exolingue, l'exposition à la langue est exclusivement formelle; l'apprenant entre en contact avec la langue étrangère à

---

<sup>3</sup> Garat (1996) : "dans un *milieu institutionnel isolé* l'exposition à la langue se fait presque exclusivement à travers le français parlé par des professeurs non natifs, et le français des textes (surtout écrits, et dans une moindre mesure oraux)".

apprendre à travers l'intervention de l'enseignant, et *il revient à l'enseignant – et souvent à lui seul - de représenter l'univers étranger, de l'incarner, en quelque sorte* (Dabène, Cicurel & al. 1990, p.9).

Cette situation d'enseignement oblige l'enseignant à exercer des conduites pédagogiques directement incitatrices surtout si le public concerné est un public "captif", dont le choix de la langue n'a pas été forcément volontaire et s'ils sont les uns et les autres soumis au pouvoir d'une institution.

Dans la plupart des institutions scolaires, l'enseignant est soumis à certaines contraintes qui lui sont imposées: les contenus, souvent établis par des instructions officielles, par les programmes ou par les manuels qu'il utilise; les circonstances qui caractérisent la situation d'enseignement/apprentissage : les groupes, les lieux, les heures de cours, etc. Les classes dans la situation scolaire classique sont en général constituées par des groupes qu'on appellera "permanents" qui partagent toute une série d'activités en dehors du cours de langue étrangère.

D'autres facteurs à prendre en compte concernent, d'une part, le statut qu'a dans la société la langue étrangère enseignée; d'autre part, la distance géographique, lorsque la langue enseignée est parlée dans des pays très éloignés et dont on a peu de chances de rencontrer un locuteur natif. Ces facteurs se répercutent directement sur les attitudes et les motivations des apprenants et conditionnent l'organisation des productions langagières.

Également, tous ces facteurs vont donc définir et déterminer, d'une façon ou d'une autre, le comportement de l'enseignant. En effet, en situation didactique en milieu institutionnel "isolé" l'apprentissage de la langue étrangère est conduit par

l'enseignant, presque toujours un non-natif dans les pays étrangers, ce qui constitue un autre paramètre concernant la situation sociolinguistique de l'enseignant :

*L'enseignant non natif a – avant ses élèves - vécu en lui-même l'expérience de l'apprentissage de la langue qu'il enseigne. Ceci lui a donné certes une conscience plus nette des obstacles à franchir, mais il en a également conservé un sentiment d'insécurité linguistique qui le rend particulièrement soucieux du respect d'une norme qu'il n'ose transgresser. Sa marge de manoeuvre linguistique est plus réduite, et il ne pourra s'autoriser d'improvisations aussi libres que son collègue natif. Il ne maîtrise qu'en partie (et parfois très peu) l'aspect pragmatique du langage ou l'organisation des stratégies conversationnelles (...) les approches dites "communicatives" – même s'il les adopte avec enthousiasme – ne se réduisent souvent, dans la salle de classe, qu'à un répertoire d'énoncés proposés purement et simplement à la mémorisation des apprenants, surtout lorsque l'enseignement se déroule dans un milieu exolingue et qui n'offre donc pas à l'apprenant la possibilité d'élargir son répertoire verbal. (Dabène, Cicurel & al. 1990, p.13)*

D'ailleurs, il s'impose aussi une autre série de considérations, tenant à la situation sociolinguistique du groupe d'apprenants auxquels s'adresse l'enseignant.

Reprenons l'expression "parler vernaculaire" de Labov, qui a un double sens : "parler employé entre égaux" et "comportement linguistique où un minimum d'attention est prêté par le locuteur à son propre discours" (Labov, 1976). Ce concept semble être opératoire pour les didacticiens puisque, d'après ce que l'on a pu observer, c'est vraisemblablement dans ce registre de langue que s'est élaborée la fonction symbolique et langagière du sujet. Elle détermine toute son organisation conceptuelle, par exemple les phénomènes de deixis.

Dabène (1987) parle de l'importance d'une variable, constitutive du profil linguistique de l'apprenant, qu'elle appelle "profil métalinguistique". Étant donné que les tendances actuelles de la didactique des langues tiennent compte des activités réflexives sur la langue enseignée, il faut donc, du même coup, tenir compte des

habitudes déjà acquises par l'apprenant dans ce domaine à travers ses expériences antérieures d'apprentissage.

Chaque langue enseignée semble avoir élaboré une tradition pédagogique plus ou moins "grammaticalisante". Ainsi le métalangage peut jouer un rôle fondamental dans l'enseignement, c'est le cas des pays germanophones. À l'inverse, dans la plupart des pays anglo-saxons, les considérations théoriques sont bannies au profit des pratiques opératoires systématiques : on privilégie les "stratégies d'accès direct au langage" (Dabène, 1987).

La tradition pédagogique de chaque langue enseignée est donc caractérisée par un nombre d'options fondamentales concernant le métalangage et par l'importance accordée à la mémorisation et au rôle de l'écrit dans bien des cas.

Il faut tenir compte non seulement de l'ensemble des compétences langagières de l'apprenant mais aussi de la façon dont ces compétences ont été acquises en situation d'enseignement/apprentissage.

L'enseignant doit être conscient de l'influence de toutes ces variables dans l'attitude des sujets face à l'apprentissage de la langue étrangère. En effet, il s'agit des données fondamentales qui viennent à l'appui de la tactique pédagogique de l'enseignant au moment de définir les stratégies méthodologiques à mettre en oeuvre.

## **2.2. L'interaction pédagogique**

En ce qui concerne l'analyse des rapports existants entre l'interaction en classe et le processus d'acquisition d'une langue étrangère, la salle de classe fournit aux recherches en ALE trois perspectives différentes (Ellis, 1994).

La première perspective, nous la trouvons dans les études comparatives qui cherchent à comparer l'effet de différentes méthodologies d'enseignement des langues sur l'apprentissage des LE. Ces études se centrent sur les "productions", elles mesurent l'apprentissage mais elles n'essayent pas d'examiner les "processus" instructionnels et d'apprentissage qui ont lieu dans la salle de classe.

Une seconde perspective concerne la boîte noire (*black box*) de la salle de classe elle-même. En effet, dans cette perspective on envisage la salle de classe comme l'endroit où de différents types d'interaction ont lieu, fournissant aux apprenants des occasions pour acquérir la LE. Selon Allwright (1984), l'interaction est l'acte fondamental de la pédagogie dans la salle de classe car d'après lui, tout ce qui se passe dans la salle de classe se passe au moyen d'un processus d'interaction de personne à personne. Cette perspective a fortement influencé les recherches et les théories sur le rapport existant entre l'input/interaction et l'apprentissage d'une LE, car elle permet aux chercheurs d'observer et de décrire l'interaction dans la salle de classe et elle aide à comprendre la façon dont les situations d'apprentissage sont créées.

Une troisième perspective implique des études sur les effets de l'instruction formelle. Dans ce cas, on considère l'instruction comme une tentative d'intervention directe dans le processus d'apprentissage à travers l'enseignement des propriétés spécifiques de la LE. Cela implique la question suivante : l'apprenant apprend-il ce qu'on lui enseigne? Certains chercheurs ont essayé de répondre à cette question; ils se sont particulièrement intéressés à l'effet de l'enseignement direct des règles grammaticales sur le développement de l'interlangue de l'apprenant.

Long (1980) a recensé 22 schémas d'observation des classes de langue, qui ont tous pour but de décrire ce qui se passe dans la "black box" ou dans la boîte noire de l'apprentissage entre l'entrée et la sortie (Kramsh, 1984). Toutes les observations portent sur les comportements langagiers au sein de l'interaction enseignant/élèves dans le cadre de la classe de langue .

Suivant Long (1980), les méthodes d'observation se regroupent en deux grandes catégories: les analyses d'interactions et les observations ethnométhodologiques. Les premières tiennent à une recherche de type quantitatif, ce qui implique qu'il faut mesurer les fréquences avec lesquelles différents types d'événements ont lieu dans la salle de classe. Les secondes supposent l'observation, relativement non structurée, des classes : autrement dit, ce qui est observé n'est pas prédéterminé par le chercheur, mais c'est l'observateur qui estime après coup ce qui est pertinent et significatif pour sa recherche .

En ce qui concerne l'analyse d'interactions, on a conçu récemment des schémas d'observation qui considèrent l'interaction en classe de langue *non comme une série d'événements linguistiques ou pédagogiques isolés, mais comme des unités de discours reliées entre elles dans un contexte déterminé* (Kramsh, 1984 p. 46). La classe offre l'exemple unique d'un cadre d'apprentissage où l'objet d'étude est en même temps l'instrument dont on se sert pour la communication, et où la nature du discours varie énormément selon les différentes activités développées dans la salle de classe.

Le langage verbal a la propriété de pouvoir se prendre lui-même comme objet d'étude et, comme le soutient Cicurel (1990), cela trouve dans la salle de classe un lieu de réalisation privilégié.

En effet, la langue devient l'objet de descriptions et de commentaires, étant donné que les participants ont comme but d'apprendre ou d'enseigner la langue ou une partie de la langue. Il faut aussi signaler que l'activité métalinguistique dans la salle de classe ne se limite pas à l'explication des contenus et des règles de grammaire.

Le niveau métalinguistique nous fait penser à la présence des termes lexicalement métalinguistiques. Le discours de l'enseignant est celui qui domine dans les interactions dans la salle de classe, car le rapport des rôles entre enseignant et apprenants est un rapport asymétrique. L'enseignant a un statut supérieur car il est en général plus vieux et il est censé connaître mieux et plus le sujet qu'il enseigne. L'enseignant a donc la responsabilité de gérer l'interaction dans la salle de classe. Voilà pourquoi l'enseignant parle beaucoup plus que les autres participants.

### **2.3. Les caractéristiques de l'*input*/interaction dans la classe de LE**

Outre ses autres emplois, le terme *input* est souvent utilisé pour faire référence aux ajustements que l'enseignant réalise à son propre discours en interaction lorsqu'il s'adresse aux apprenants de la LE.

Le discours de l'enseignant est un discours caractérisé par des termes métalinguistiques, qu'ils appartiennent à la terminologie de la grammaire ou qu'il s'agisse de mots métalinguistiques du vocabulaire courant tels : *vous comprenez, ce*

*n'est pas le mot*. Cependant l'absence de termes métalinguistiques ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'activité métalinguistique (Cicurel, 1990).

L'enseignant cherche à atteindre des buts métalinguistiques par des stratégies pédagogiques diverses qui ne nécessitent pas l'utilisation d'un métalangage explicite : suite de questions, encouragement à formuler des hypothèses ou à reformuler un énoncé. De cette façon, n'importe quelle série d'activités qui supposent l'interaction en salle de classe peut avoir un but métalinguistique : faire comprendre un terme, réutiliser un énoncé, etc.

Besse (1980) reprend le concept d'*autonymisation* déjà utilisé par Jakobson ; il affirme que tout terme se désignant lui-même (par opposition à un terme désignant les choses) acquiert un statut métalinguistique. Dans une classe de langue, chaque fois que les échanges portent sur un terme à expliquer, répéter, commenter, il y a autonymisation de ce signe, ce qui est produit dans un but d'amélioration du code. Mais aussi, comme l'explique Besse, une séquence peut être entièrement autonymique quand le langage est centré sur lui-même, quand il y a production en interaction pour "s'exercer" par exemple, sur une structure en particulier, même si aucun terme métalinguistique n'apparaît et cependant le but des productions en interaction n'est autre qu'un entraînement linguistique à utiliser cette structure.

D'ailleurs, en ce qui concerne l'interaction en classe nous croyons qu'il est difficile de prévoir entièrement le déroulement d'un cours de langue, principalement pour deux raisons :

- l'objet à enseigner est une compétence de communication, difficile à décrire mais qui s'acquiert par une suite d'échanges;

- la méthodologie de type interactif laisse nécessairement place à l'imprévu.

Pourtant, selon Cicurel (1990 p.44), le déroulement d'un cours de langue se fait selon un *cadre formel où un certain nombre d'opérations discursives apparaissent avec régularité et paraissent tenir du "rituel"*.

Dans un cours de langue l'enseignant adopte une ligne de conduite implicite qu'il réalise à sa manière et qui se traduit dans un certain nombre de stratégies communicatives telles que :

- annoncer ce qu'on fait
- faire référence à un savoir partagé
- indiquer ce qu'il faut retenir
- récapituler
- gérer les prises de parole.

Le schéma du rituel communicatif des interactions dans la salle de classe, suggéré par Cicurel, serait constitué ainsi par les opérations suivantes :

- 1- L'attaque
- 2- La rétrospection
- 3- La mise en hiérarchie des contenus pédagogiques
- 4- La gestion des prises de parole.

Étant donné que nous avons appliqué ce schéma dans l'analyse de nos données nous y reviendrons dans la section correspondante.

#### 2.4. Le discours de l'apprenant et la notion d'interlangue

*Langue de l'apprenant, système approximatif de communication, dialecte idiosyncrasique, compétence transitoire, interlangue*, sont quelques-unes des nombreuses dénominations qui recouvrent un même objet : la connaissance et l'utilisation "non natives" d'une langue quelconque par un sujet non natif et non équilibré, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, présente certaines composantes.

L'interlangue (désormais IL) constitue un objet d'investigation, de description et d'analyse riche et complexe. L'étude des interlangues porte non seulement sur les performances mais surtout sur les compétences sous-jacentes et sur la façon dont elles sont activées dans les performances. En effet, l'objectif principal de ce type d'études est de décrire les *grammaires intériorisées* (Besse et Porquier, 1984) à travers les activités langagières où elles se manifestent, afin de caractériser les spécificités, les propriétés et les modalités de leur développement.

Une interlangue, considérée comme un système en développement, comporte des traits spécifiques, à un stade quelconque de son développement, qui la différencieraient des langues dites naturelles : instabilité, perméabilité, fossilisation, régression, simplification, et qui renvoient à son caractère évolutif.

La nature et les règles d'une grammaire intériorisée, d'une part, et le caractère évolutif, d'autre part, constituent les caractéristiques internes qui fournissent la double caractérisation de l'IL.

Il est possible de comparer les caractéristiques internes de l'IL à la grammaire intériorisée d'un locuteur natif et le caractère évolutif de l'IL au développement du langage de l'enfant .

À la différence d'une langue naturelle, les caractéristiques internes et le développement de l'IL ne peuvent être abordés sans la double référence au système de la langue cible, dont elle tend à se rapprocher, et au système intériorisé de la langue maternelle, qui aurait le rôle de *filtre* (Giaccobe et Lucas, 1980 et Giaccobe, 1989, 1990, 1991) dans le montage de l'interlangue.

Dans une théorie de l'IL, la notion de développement est centrale. D'abord, parce qu'une IL s'apprend avec le temps, ensuite parce que ses caractères principaux : *systematicité, variabilité, instabilité perméabilité et fossilisation*, qui s'examinent dans le cadre de son développement longitudinal, sont partagés au moins en partie avec les langues naturelles, et ils renvoient à son caractère évolutif.

La systematicité est la résultante d'un itinéraire d'apprentissage qui l'a progressivement construite et qui peut la modifier à plus ou moins court terme. L'instabilité intrinsèque d'une IL non fossilisée, sa variabilité et sa perméabilité à un stade quelconque montrent que la dualité systematicité-asystematicité porte la trace interne de cette évolution et comporte des traits des étapes antérieures et aussi des étapes ultérieures d'une façon rétrospective. Un itinéraire de développement peut échapper à l'analyse ponctuelle de l'IL mais non l'analyse comparée des états successifs qu'elle parcourt, quels que soient le cadre et les méthodes de descriptions adoptés.

Les productions des apprenants, en tant que manifestations de “compétences transitoires”, constituent donc un objet d’étude autonome. Au cours du processus d’acquisition l’apprenant construit un nouveau système linguistique soumis à des règles et qui peut être caractérisé en termes linguistiques.

Les interlangues d’apprenants débutants en milieu institutionnel présentent par exemple un nombre réduit de marques prédicatives, étant donné que la morphologie verbale est précaire et le répertoire linguistique très réduit.

Analysant des corpus d’apprenants du français en milieu institutionnel en Argentine, Villecco (1997) observe l’émergence de la forme /se/ comme marque plurifonctionnelle qui constitue un trait saillant dans les premières étapes de l’évolution de l’interlangue chez les apprenants. Dans certains énoncés, cette structure /se/ fonctionne comme copule :

- elle peut être suivie d’un attribut :
  - *ma famille /se/ grande*
  - *le couloir /se/ petit*
- /se/, suivi d’un groupe nominal, est aussi marqueur d’identification :
  - *ma famille /se/ mon père ma mère ma soeur mon soeur...*
  - *Alors tu as deux soeurs? Ce sont des filles?*
  - *eh.../se/ deux garçons*
- /se/ peut également apparaître comme opérateur de localisation spatiale :
  - la salle de séjour /se/ à côté de la cuisine*
  - la chambre de Javier /se/ devant la chambre d’Adrian*

À ce stade de l'IL /se/ fonctionne donc comme opérateur d'identification dans des énoncés du type :

Groupe nominal (sujet) + /se/ + Attribut

Groupe nominal (sujet) + /se/ + groupe nominal

Groupe nominal (sujet) + /se/ + (prép. + groupe nominal = valeur locative)

Dans des étapes postérieures, cette structure tend à disparaître, remplacée par d'autres selon les contextes linguistiques et les caractéristiques temporelles dans lesquelles elle apparaît. Ainsi dans des énoncés de type: GN + /se/ + Attribut les apprenants tendent à remplacer la forme /se/ par /e/ :

- *Pablo /e/ content*

- *Aussi ils frappent le lion qui /e/ dormi*

La notion d'IL, et l'ensemble de paramètres à considérer pour observer, décrire et analyser les grammaires d'apprentissage, permettent d'aborder les productions et la grammaire intériorisée des apprenants non seulement sous l'angle linguistique, comme un système de règles en soi, mais également selon leurs modalités d'acquisition et de leur développement, et de leur utilisation dans les activités de communication où elles s'investissent (Besse et Porquier, 1984). Outre s'interroger sur la nature et l'organisation des grammaires intériorisées, il faut aussi aborder l'analyse d'une IL en tenant compte des facteurs pragmatiques qui y interviennent et des dimensions psycholinguistiques de l'apprentissage d'une LE. Cela suppose donc s'interroger sur les processus et les stratégies cognitives sous-jacents.

## 2.5. Les dimensions psycholinguistiques de l'apprentissage d'une LE

L'étude des IL à travers les productions des apprenants de LE suppose la prise en compte de l'importance du rôle joué par plusieurs facteurs et variables psychologiques : *attitudes, aptitudes, motivations, représentations, affectivité, etc.*, et elle implique aussi la considération d'autres paramètres psychologiques : *processus, opérations, stratégies*, dans le but de rendre compte de l'activité interne de l'apprenant. L'intérêt est porté sur les processus cognitifs impliqués par l'apprentissage, la production et la compréhension en LE.

En effet, comme Besse et Porquier (1984, p. 240) le signalent,

*l'activité sous-jacente à l'appropriation et à l'utilisation d'une langue maternelle ou étrangère, (...) met en oeuvre chez l'individu des mécanismes de perception, de traitement, de stockage, de production et de compréhension qui relèvent de l'activité cognitive, comme tout apprentissage ou toute conduite.*

Les théories et les concepts de la psychologie cognitive appliqués aux analyses des IL ont permis de rendre plus claires les descriptions des processus, des opérations et des stratégies mis en jeu dans l'acquisition et l'utilisation des LE. Le fait d'envisager une IL comme un "système qui se construit", au moyen d'une activité structurante, selon laquelle le sujet traite et organise à sa façon les données qu'il reçoit du milieu, renvoie aux notions d'*interactionnisme* et de *constructivisme* de Piaget (1979).

La notion d'interactionnisme fait référence au mécanisme interactionnel selon lequel l'individu agit lui-même sur le milieu, en sollicitant, modifiant ou refusant l'action du milieu, au lieu d'être le réceptacle passif de données externes qu'il assimilerait telles quelles. Ces réactions modifient en retour l'action du milieu, et la

nature même de son apport. On en trouve des manifestations verbales dans des études portant sur les conduites langagières des apprenants d'une LE. Ces manifestations rendent compte indirectement de l'activité structurante interne et aussi de l'écart entre les données fournies par le milieu et la façon dont elles sont traitées et assimilées par l'apprenant.

Dans une perspective constructiviste, la connaissance s'élabore selon des mécanismes régulateurs qui construisent des états successifs structurés, caractérisés par des schèmes. Pendant le processus de développement, ces états successifs constituent des états d'équilibre provisoires entre la connaissance du sujet et les apports du milieu. Ce sont ces stades d'acquisition qui caractérisent les structures cognitives de l'individu. Celles-ci sont envisagées dans la dynamique de leur acquisition, selon les processus d'équilibration et des états d'équilibre-déséquilibre transitoires (Bronckart, 1977). Il est donc possible de considérer tout palier d'IL comme un état potentiel d'équilibre.

L'interaction entre les données langagières fournies par le milieu et les schèmes intériorisés de l'IL supposent, d'une part, un processus d'assimilation comportant un mécanisme de traitement et d'intégration de données nouvelles aux schèmes préexistants et, d'autre part, un processus d'accommodation qui implique la modification visant à adapter des schèmes préexistants en fonction des données nouvelles. Ces processus permettent d'expliquer, du point de vue linguistique, les phénomènes de régression à des stades antérieurs d'acquisition et la coexistence des formes ou des règles, apparemment contradictoires, réactivées dans le traitement de données nouvelles pour en permettre la saisie et l'intégration.

La notion de schèmes cognitifs qui se construisent par abstraction et généralisation, renvoie non seulement à des structures de langage, mais plus largement aux activités cognitives de l'individu. Si, dans une perspective psycholinguistique, l'objectif est de décrire le fonctionnement de l'activité langagière en termes des structures et processus cognitifs, dans une perspective didactique il s'agit de connaître et comprendre la nature de ces activités cognitives et aussi de déterminer quelles sont les activités de langage qui peuvent conduire de manière optimale à l'apprentissage (Gaonac'h, 1982).

Reprenant Besse et Porquier (1984, p. 244), nous allons considérer que le processus global d'acquisition consiste à *appréhender, à traiter et à stocker des données langagières fournies par le milieu (par exposition à la langue étrangère) et à les adapter à la connaissance antérieure, par assimilation et accommodation.*

## 2.6. La performance des apprenants de LE

W.J.M. Levelt (1976, p. 54) signale que :

*l'exécution de toute tâche complexe requiert de l'attention ou de l'effort mental. Le degré d'attention n'est pas illimité : une tâche très exigeante peut dépasser notre capacité momentanée, ce qui peut alors conduire à l'erreur ou à l'échec. L'évaluation des performances d'un apprenant de LE suppose une analyse des relations complexes entre la structure de ses capacités et les facteurs qui déterminent la capacité d'effort mental dans l'expression et la compréhension orales et écrites.*

Le degré d'"éveil" du sujet, selon lequel la capacité peut varier, est conditionné, à son tour, par la complexité de la tâche et par la connaissance des résultats de son exécution.

Pour Levelt, une activité mentale complexe consiste en une série d'opérations hiérarchisées, organisées selon des programmes d'ordre cognitif, intériorisés comme schèmes d'action. L'automatisation de ces programmes libère d'autant la capacité d'effort mental. Ainsi, dans l'activité langagière, on peut distinguer les opérations *de haut niveau* qui concernent l'organisation sémantique, discursive et pragmatique du discours, et les opérations *de bas niveau* concernant la morphosyntaxe, la phonologie et la graphie. L'automatisation des opérations de bas niveau permet que l'effort mental soit davantage disponible pour les opérations de haut niveau.

Les tâches complexes qui mobilisent à la fois deux niveaux d'opérations entraînent des difficultés lorsqu'elles dépassent les capacités disponibles d'effort mental, et cette limitation peut aussi affecter l'un ou l'autre des deux niveaux. On en trouve des exemples dans les productions langagières en LE. Une partie des fautes observées tient à la complexité intrinsèque ou subjective de la tâche et à l'effort mental requis, celui-ci étant normalement supérieur à celui nécessaire à un natif, surtout si l'activité langagière comporte une part de contrôle. Dans ce cas, l'attention et le contrôle peuvent être concentrés sur certains aspects du discours, sur tel niveau (haut ou bas) de l'activité, voire sur certaines opérations, en fonction du temps disponible, de la connaissance intériorisée et du degré d'automatisation du programme interne. Par conséquent, les autres niveaux ou opérations peuvent être affectés par cette concentration de l'activité mentale. Cela peut expliquer l'apparition des fautes et aussi la variabilité observée chez un apprenant selon le type de tâche.

En ce qui concerne l'activité inhérente à la tâche, les tâches scolaires les plus répandues impliquent non seulement un traitement linguistique et psycholinguistique,

mais aussi un traitement cognitif déterminé par la procédure spécifique de la tâche : connaissance et compréhension des consignes, adaptation au cadre formel de l'exercice, etc.

Selon Levelt (1976), les tâches mobilisant surtout le "bas niveau" libèrent d'autant la capacité mentale qui n'est pas - ou peu - impliquée dans le contenu et l'émission d'énoncés. En contrepartie, elle est absorbée par la conduite même de l'exercice, qui implique d'autres opérations sensori-motrices et cognitives. S'il s'agit de tâches familières, pour lesquelles les schèmes d'action sont déjà intériorisés voire automatisés, l'effort mental investi sera d'autant moindre. Si, au contraire, il s'agit de tâches nouvelles ou plus complexes, la complexité ou la difficulté des opérations impliquera d'autant plus d'effort mental, au point de dépasser éventuellement les capacités momentanées de celui-ci, sans pour autant dépasser les capacités linguistiques de la connaissance intériorisée.

Un des problèmes qui se pose dans l'apprentissage est celui de l'appropriation de schèmes d'action liés aux tâches d'apprentissage. À cet égard, on peut considérer trois implications didactiques des notions d'activité mentale et de programme cognitif :

- 1- L'apprentissage d'une langue implique un entraînement aux tâches d'apprentissage et aux opérations cognitives d'utilisation du langage.
- 2- Dans l'apprentissage d'une LE il faut une adéquation des tâches par rapport aux schèmes d'action et aux opérations effectivement mobilisés dans l'utilisation d'une langue.

- 3- Les approches et les techniques pédagogiques doivent viser à développer ou mobiliser les capacités profondes d'attention ou d'effort mental latentes chez l'individu.

Un des objectifs d'une psychopédagogie cognitive du langage, selon Gaonac'h doit être de décrire les exigences cognitives et psycholinguistiques entraînées par les différentes activités de communication mobilisées par les exercices scolaires. Autrement dit, il faudrait procéder à une *analyse des tâches du point de vue des processus cognitifs impliqués* (Gaonac'h 1982, p. 170).

Nous nous intéressons particulièrement dans ce travail à l'étude de l'expression de l'espace, qui est une des catégories cognitives fondamentales et qui constitue une tâche acquisitionnelle centrale pour les apprenants d'une LE. Pour parvenir à ce but, il nous faut adopter un cadre d'analyse permettant de trouver dans un type de discours des tâches et des énoncés dont l'organisation dépend du domaine de l'espace. Nous avons choisi donc un type de discours à visée spatiale que nous appelons "description spatiale dynamique"<sup>4</sup> afin de décrire et de comprendre la construction et le fonctionnement d'un tel discours.

### **2.7. La référence à l'espace : la description d'itinéraires**

La référence spatiale constitue dans le langage une catégorie fondamentale de la référence déictique et non déictique mettant en jeu la syntaxe, la sémantique et le lexique, selon un système de représentations, de catégorisations et de valeurs associées à des formes linguistiques. L'expression de la référence spatiale est

---

<sup>4</sup> (cf. Avila, Blunda et al., 2000)

présente dans le discours et apparaît très tôt, tant dans l'acquisition du langage chez l'enfant que dans l'acquisition d'une langue étrangère. Le vocabulaire de la représentation spatiale est un champ d'étude qui sollicite plusieurs sémanticiens. Même si nous ne voulons pas entrer dans les détails, signalons les travaux de Vandeloise (1986) et Vandeloise, Langacker et al. (1987) et l'accent mis sur des paramètres comme la direction frontale, la ligne du regard et la direction du mouvement.

Dans cette étude, nous faisons référence aux pratiques pédagogiques engagées lors de la réalisation d'une tâche communicative linguistiquement complexe (*tâche verbale complexe*) nécessitant la description de configurations spatiales. Tel que nous venons de le signaler ci-dessus, le discours qui en résulte est un type de discours particulier à visée spatiale que nous appelons "description spatiale dynamique".

### **Description spatiale dynamique : les descriptions d'itinéraires**

Parmi les multiples formes de discours visant à transmettre à un interlocuteur des connaissances de nature spatiale, les aides verbales, telles que les descriptions d'itinéraires, destinées à faciliter le déplacement de cet interlocuteur dans un environnement donné, ont un statut particulier. Contrairement à la plupart des descriptions de configurations géographiques, qui adoptent souvent une perspective en survol, les descriptions d'itinéraires font prendre aux individus qui les produisent, mais aussi aux individus qui les traitent, une perspective egocentrée impliquant une succession de points de vue et comportant une forte composante dynamique. En

outre, cette forme de discours combine à la fois des aspects proprement descriptifs et des aspects prescriptifs.

Enfin, alors que la description des configurations spatiales statiques implique le recours à des stratégies de linéarisation parfois complexes (Levelt, 1989), pour la description d'itinéraires le problème de la détermination d'une séquence particulière ne se pose pas de manière aiguë, dans la mesure où les étapes d'un parcours sont généralement décrites par le locuteur dans l'ordre même où l'utilisateur les rencontrera pendant son déplacement (Denis et Briffault, 1997).

Une description d'itinéraires est généralement produite en réponse à une requête. Celle-ci est émise par un utilisateur potentiel et peut se résumer de la manière suivante: *Partant d'un point A situé au sein d'un espace pluridimensionnel, quelles actions me faudra-t-il exécuter pour me rendre à un point B de cet espace?*

Denis et Briffault (1997) signalent que la production d'une description d'itinéraires résulte de la mise en oeuvre de trois opérations, qu'ils qualifient de "macro-opérations" :

1. *Activer une représentation interne*, celle du territoire au sein duquel doit s'effectuer le déplacement qui fait l'objet de la requête. Le locuteur interrogé dispose d'un répertoire de représentations mentales d'environnement spatiaux ("cartes cognitives"). Le locuteur doit donc, à partir de la requête, circonscrire un domaine de référence, avec pour objectif de n'activer, parmi l'ensemble de connaissances spatiales, que la fraction pertinente de celles-ci.
2. *Définir un itinéraire*, c'est-à-dire définir une suite de segments reliant le point A et le point B et susceptible de faire l'objet d'un parcours. Cette opération

implique l'identification des étapes dans le cheminement et relève d'une activité de planification. La description d'un itinéraire est donc une recherche dirigée par un but, qui, par ce fait même, implique des choix parmi un ensemble de possibles.

3. *Formuler la procédure* que l'interlocuteur devra exécuter en vue de parcourir l'itinéraire qui a été défini et d'en atteindre le terme. Le produit de cette opération consiste en une production linguistique (complétée dans certains cas par des indications gestuelles ou graphiques). C'est par cette opération que se réalise pour le locuteur l'interface entre connaissances spatiales et leur expression verbale.

La description d'un itinéraire implique pour le locuteur de résoudre à la fois des problèmes de contenu et des problèmes de structuration de ce contenu. La sélection des repères destinés à figurer dans la description est un des problèmes majeurs concernant le contenu.

En ce qui concerne les problèmes de structuration du contenu, la description d'un itinéraire, comme toute forme de discours, est subordonnée au *principe de linéarisation*. Toute production linguistique est par essence linéaire. La contrainte de linéarisation engendre des problèmes cognitifs spécifiques lorsque le discours s'applique à des entités spatiales pluridimensionnelles, dans la mesure où il s'agit pour le locuteur de hiérarchiser les différentes parties de sa description, de décider d'un point d'initialisation, puis de choisir la séquence particulière dans laquelle les autres éléments vont être introduits dans son discours. Cependant, la description d'itinéraires constitue un cas particulier de description spatiale, dans lequel l'objet

auquel elle s'applique possède lui-même une structure linéaire. *Dans la mesure où le discours épouse la structure de son objet, la séquence discursive n'implique pas les problèmes de choix qui s'imposent, en revanche, dans la description de la plupart des configurations spatiales* (Denis et Briffault, 1997, p.133)

## 2.8. Les hypothèses de départ

À partir de l'analyse de notre corpus, nous faisons, au départ, la constatation suivante : certaines productions textuelles des apprenants de LE répondent à des opérations cognitives déjà utilisées en LM, qui ne se présentent pas nécessairement dans l'input didactique. Nous formulons par conséquent des postulats qui concernent les dimensions psycholinguistique et didactique du processus d'enseignement/apprentissage étudié.

### *Dimension psycholinguistique*

- Les apprenants mettraient en oeuvre, lorsqu'ils produisent un texte en LE, des moyens de régulation du processus à verbaliser : planification, schématisation, linéarisation, déjà acquis en LM.
- Les structures linguistiques et le lexique, qui font partie de l'input didactique, seront stockés volontairement par les apprenants dans la mémoire à court terme dans le but de les utiliser ou de les réemployer dans des situations d'évaluation.
- La construction des textes à visée spatiale en LE serait en rapport avec la connaissance pragmatique de la procédure. Cela suppose une diminution de l'effort mental nécessaire dans les opérations de "haut niveau" qui interviennent dans la construction de la "macro-structure" du texte et permet une meilleure

performance dans la réalisation des opérations de “bas niveau” qui sont en rapport avec la “micro-structure” textuelle.

#### *Dimension didactique*

- Étant donné que la morphologie ne s’acquiert que tardivement, les apprenants peuvent dire, en production libre, beaucoup plus avec un lexique réduit et une syntaxe minimale que ce qu’ils sont capables de dire lors de la réalisation des exercices de grammaire qui leur imposent plus de contraintes.
- Un apprentissage parcellaire des contenus, tels qu’ils sont présentés dans une unité didactique, ne permettrait pas aux apprenants de développer des aptitudes à comprendre, à comparer, à analyser, à inférer. Autrement dit, un tel apprentissage les empêcherait - pour reprendre l’expression de Levelt (1976) - “*d’apprendre à apprendre*”.

## **Chapitre 3**

### **Présentation du cadre méthodologique**

#### **3.1. La collecte des données**

##### *La dimension spatio-temporelle*

Nous avons obtenu les données qui nous ont permis de réaliser la présente étude à partir des observations, des enregistrements et des enquêtes faites à l'enseignant et aux apprenants du cours de français langue étrangère dans une classe de 7<sup>e</sup> année d'une école de langues vivantes en Argentine. Nous avons pris également, mais avec un succès mitigé, une classe parallèle à celle-là comme groupe témoin.

Chacune de ces classes a douze élèves dont la plupart apprennent le français depuis la 1<sup>re</sup> année scolaire. La moyenne d'âge des informateurs est de 12 ans.

Le temps alloué aux cours est de 3 heures 20 minutes par semaine, réparti en trois séances hebdomadaires: deux de 80 minutes et une autre séance de 40 minutes.

##### *La dimension psycho-sociale*

Le corpus analysé s'est constitué premièrement à partir des données recueillies au long du développement d'une unité didactique. Cela nous a permis d'observer le type d'interactions qui s'établissent entre les protagonistes du processus. Par la suite, quelques mois plus tard, nous avons fait une deuxième collecte de données pour compléter notre corpus.

### *La dimension didactique*

L'ensemble du matériel pédagogique que le professeur chargé de cette classe a mis à la disposition des élèves, consiste en un manuel et un cahier d'exercices (Jacky Girardet et Jean-Marie Cridlig (1996) : *Panorama I*, Paris : CLE International) d'un côté, et de l'autre, le matériel que lui-même a conçu.

#### 3.1.1. Les productions

Il s'agit des productions de quatre élèves de la classe analysée et de quatre élèves de la classe agissant comme groupe témoin. L'analyse porte surtout sur les relations entre :

- le matériel pédagogique présenté dans la salle de classe,
- les productions des apprenants, demandées par le professeur à partir de ce matériel pédagogique, en situations d'évaluation formative et sommative,
- les productions obtenues hors du milieu scolaire à partir d'autres supports,
- les productions demandées par l'enseignant en milieu scolaire, lors de la présentation des mêmes supports utilisés par l'enquêtrice<sup>5</sup> dans cette recherche,
- les productions obtenues, hors du milieu scolaire à partir de ces mêmes supports, quelques mois après l'obtention des premières productions,
- les réponses à deux questionnaires distincts distribués respectivement aux enseignants et aux élèves.

---

<sup>5</sup> Les enquêtes dans cette recherche ont été effectuées par l'auteure du présent mémoire.

### 3.2. La tâche et le support

Afin d'obtenir des données qui se prêtent à cette étude, nous avons choisi la description d'un itinéraire.

Dans une première variante de cette tâche nous avons utilisé comme support, d'une part, le dessin d'un plan d'un secteur d'une ville où l'on peut lire les noms des rues et les noms des magasins et, d'autre part, une liste des objets possibles à trouver dans les divers magasins qui figurent sur le plan. Les élèves enquêtés doivent choisir quelques objets de la liste et demander à leur interlocuteur (l'enquêtrice), qui est censé ne pas connaître la ville, de les acheter pour eux. Pour parvenir à ce but, les élèves doivent donner les indications nécessaires permettant à leur interlocuteur d'accomplir les actions prescrites et de se déplacer dans l'environnement à l'aide de ces instructions afin d'atteindre le but.

Il faut signaler qu'après avoir obtenu les productions de nos informateurs à partir de ce support, nous avons demandé au professeur de la classe analysée de travailler avec ses élèves sur ce même support dans la salle de classe.

Dans une deuxième variante de cette tâche, hors du milieu scolaire, nous avons demandé aux élèves, sujets et témoins, de décrire des itinéraires, sans le support d'un plan, ayant pour environnement leur propre ville et comme point de repère principal leur école.

Il s'agit d'une tâche guidée où les indications préalables sont bien précisées. En même temps, les informateurs sont libres quant à l'organisation de leur description dans la mesure où ils peuvent choisir différents parcours.

### 3.3. Les informateurs

Nos informateurs, comme nous l'avons déjà signalé, sont des adolescents, qui ont entre 12 et 13 ans, apprenants du cours de français langue étrangère dans une classe de la 7e année d'une école de langues vivantes en Argentine, locuteurs hispanophones. Pour préserver l'anonymat, nous les désignerons par des codes de trois lettres<sup>6</sup>.

Prénoms	Âge	Début d'études du français (année scolaire) <sup>7</sup>	Études supplémentaires du français
<b>ROS</b>	12 ans	1re année	3 ans à l'Alliance Française (240 hs.)
<b>SAP</b>	12 ans	1re année	
<b>ALF</b>	13 ans	1re année	
<b>MAR</b>	12 ans	6e année	
<b>DEL</b>	13 ans	6e année	
<b>CAR</b>	12 ans	4e année	
<b>NID</b>	12 ans	6e année	
<b>JUL</b>	12 ans	1re année	

<sup>6</sup> Les quatre premiers sujets du tableau sont membres de la classe analysée, les quatre derniers appartiennent au groupe témoin.

<sup>7</sup> La durée de l'apprentissage de la LE n'est pas déterminante pour le niveau de l'apprenant. Pour être admis dans une classe dans cette école les élèves doivent passer un examen portant sur les contenus des plans de cours correspondant au niveau dans lequel ils veulent être admis.

### 3.4. Les questionnaires

Nous avons mené des enquêtes auprès des professeurs et des élèves afin de pouvoir mieux cerner *l'input* didactique, conçu comme un ensemble complexe des variables linguistiques, discursives, didactiques et institutionnelles.

Au moyen de ces questionnaires, nous avons essayé de neutraliser ou de contrôler, dans cette analyse, d'autres facteurs socio-culturels et personnels qui peuvent influencer la performance en classe ou les résultats en classe, tels que les caractéristiques personnelles : aptitudes, motivations et attitudes, et des caractéristiques sociologiques. Voici quelques exemples des questions posées aux élèves enquêtés :

- *Aimez-vous étudier le français?*
- *Sentez-vous le besoin de suivre des cours de rattrapage ou de récupération en français? Indiquez si quelquefois vous l'avez fait.*
- *Auriez-vous choisi le cours de français s'il n'avait pas été obligatoire?*
- *Croyez-vous qu'apprendre le français vous sera utile pour faire face aux exigences du monde moderne? À quoi vous servirait-il d'apprendre le français? Donnez des exemples.*

Ces données nous semblent plus fiables et plus réalistes que l'enregistrement des déroulements de la classe qui peut être faussé par d'autres facteurs et qui n'est pas toujours facile à réaliser.

### 3.5. Le traitement des données

La méthodologie employée tient compte de deux niveaux d'analyse : une analyse macro-textuelle et une analyse micro-textuelle. On établit cette distinction en partant de la distinction des deux niveaux de description de l'information du texte, établie par van Dijk et Kintsch (1975 et 1978). D'après ces auteurs, un texte complexe est hiérarchisé : il est organisé en sections. L'organisation du texte entier en constituants textuels immédiats est appelée **macrostructure**. L'organisation de la plus petite unité textuelle, le microtexte, en phrases constitue la **microstructure**. Le type structurel d'un texte est déterminé par les relations sémantiques dominantes au niveau de la macrostructure.

La signification de ce qui est directement explicité par un texte va pouvoir être représentée par un réseau de propositions que Kintsch et van Dijk appellent microstructure. Mais le sens du texte est aussi représenté à un niveau plus global, celui de la macrostructure, qui peut rendre compte de significations et relations non directement explicitées. Ces deux niveaux de description de l'information du texte, micro- et macrostructure, représentent ce qui est qualifié comme la *base du texte*. Ils constituent des niveaux intermédiaires de représentation entre la structure de surface, d'une part, et le niveau du *modèle de situation* (van Dijk et Kintsch, 1983), d'autre part, représentation de l'ensemble de la situation évoquée par le texte, et intégrant des connaissances antérieures relatives à cette situation.

**L'analyse macro-textuelle** fait référence à la structuration globale du texte (dans notre cas le texte correspondant aux descriptions d'itinéraires) en fonction d'une représentation cognitive du contenu et d'une compétence textuelle déterminée.

**L'analyse micro-textuelle** concerne les énoncés, la formulation linguistique de l'information des différents domaines de référence.

### 3.5.1. L'analyse des descriptions d'itinéraires

Une description d'itinéraires est identifiable à une liste d'instructions en langage naturel par lesquelles un locuteur prescrit les actions qui doivent être accomplies par un utilisateur pour se rendre d'un point de départ à un point de destination. Il s'agit d'un type de discours au sein duquel peuvent être isolés deux composantes principales. Les premières sont des actes de discours assertant l'existence de *repères* : "Tu verras une *église*". Une seconde catégorie rassemble les actes de discours qui prescrivent des *actions* : "Avancez de 100 mètres et *tournez à droite*". Ce qui rend fonctionnelle une description d'itinéraires, c'est l'adéquation entre ces deux séries d'actes discursifs : *c'est à des points précis de l'environnement décrit par le locuteur que les actions prescrites devront être accomplies par l'utilisateur de la description* ( Denis et Briffault, 1997, p.135).

L'itinéraire le plus facile à décrire et le plus facile à suivre est sans doute celui qui se rapproche le plus de la ligne droite. Mais les itinéraires sont généralement constitués d'une suite de segments reliant des points où doivent être opérés des changements de direction.

Un itinéraire comporte donc des étapes. Du point de vue cognitif, les étapes peuvent être définies en termes de *vues locales* contenant un ou plusieurs repères, appréhendées sous une certaine perspective. Les tentatives de formalisation du discours descriptif consistent à structurer ces ensembles de repères en vue de construire des *descriptions locales* reliées entre elles par des *chemins*. Une description locale est composée : a) des repères présents dans le site; b) d'indices temporels reflétant la position du site dans la chronologie de l'itinéraire; c) de pointeurs vers les descriptions voisines.

### **Cadre d'analyse**

Denis (1994) propose une structure susceptible de résumer les "routines" utilisées par les locuteurs dans ce type de discours :

0. *Placer l'interlocuteur au point de départ de l'itinéraire* : Le fait de placer virtuellement l'interlocuteur au point de départ d'un itinéraire implique de la part du locuteur de :
  - a- définir ce point de manière non ambiguë et de s'assurer que l'interlocuteur s'y place lui-même cognitivement de façon correcte,
  - b- orienter l'interlocuteur dans la direction adéquate, par exemple en utilisant un repère visible, en général celui vers lequel il faut se diriger .

Ces deux conditions étant remplies, l'interlocuteur est supposé être placé sur un axe orienté vers le but à atteindre et la description se poursuit.

0. *Déclencher la progression*, c'est la première prescription d'action qui survient dans la description, mais elle est souvent implicite. L'exécution de cette action et

le changement progressif qui s'ensuit de la position du sujet dans l'environnement ont pour effet de modifier le tableau visuel que le sujet a de cet environnement. De nouveaux éléments apparaissent qui seront susceptibles de jouer le rôle de repères pour des futures descriptions. La progression se poursuit jusqu'à l'atteinte d'un tel repère.

1. *Annoncer un repère*; ce repère est visible depuis le point du départ ou bien il est apparu au cours de la progression. Le repère est utilisé comme signal de fin de progression selon l'orientation définie précédemment. Il sert de réorientation du sujet.
2. *Réorienter le sujet*; elle se fait généralement en utilisant le repère atteint et les alignements avec des repères additionnels.
3. *Déclencher de nouveau la progression*.
4. *Annoncer un nouveau repère*, etc.

Il est ainsi possible de rendre compte de la grande majorité des descriptions d'itinéraires par la répétition de ce *triplet d'instructions* : (a) (ré)orienter; (b) faire progresser; (c) mentionner un repère (qui signale à la fois la fin de la progression et le lieu de la prochaine orientation). La description se termine par la mention du dernier repère constituant le point d'arrivée.

Le *schéma prototypique de la séquence descriptive* proposé par Jean-Michel Adam (1992) vient compléter le cadre choisi pour l'analyse de textes produits par les apprenants ainsi que les textes fournis par *l'input*. En fait il s'agit d'un répertoire des opérations de constructions des macro-propositions elles-mêmes.

Voici les quatre procédures descriptives (ou macro-opérations) à la base du prototype :

**\*Procédure d’ancrage** : Par l’opération d’ancrage la séquence descriptive signale au moyen d’un nom : *Thème-titre*

- a) l’entrée de jeu, de qui ou de quoi il va être question, *ancrage* proprement dit;
  - b) ou bien, en fin de séquence, de qui ou de quoi il va être question, *affectation*;
  - c) ou encore, combinant les procédures d’ancrage et d’affectation, la séquence descriptive reprend, en le modifiant, le thème-titre initial : *reformulation*.
- Cette dernière opération peut également s’appliquer à d’autres unités apparues en cours de description.

**\*Procédure d’aspectualisation** : cette opération est la plus couramment admise comme base de la description, elle déclenche le “découpage en parties” auquel il faut ajouter la prise en considération des qualités ou propriétés du tout, éventuellement par le biais d’une nouvelle opération : la *sous-thématisation* des propriétés des parties envisagées.

**\*Procédure de mise en relation** : c’est une opération d’assimilation qui peut être soit comparative soit métaphorique soit simplement métonymique.

**\*Procédure d’enchâssement par sous-thématisation** : cette opération d’enchâssement d’une séquence dans une autre est à la source de l’expansion descriptive. Une partie sélectionnée par aspectualisation peut être choisie comme base d’une nouvelle séquence, prise comme nouveau thème-titre et, à son tour, considérée sous différents aspects : propriétés éventuelles et sous-parties. Par une opération facultative de thématization, n’importe quel élément peut se trouver, à

son tour, au point de départ d'une nouvelle procédure d'aspectualisation et/ou mise en situation, processus qui pourrait se poursuivre à l'infini. Enfin, quel que soit l'objet du discours (humain ou non, statique ou dynamique), il faut souligner qu'une même opération d'*ancrage* garantit l'unité sémantique de la séquence en mentionnant ce dont il est question sous la forme d'un thème-titre donné soit au début soit à la fin de la séquence. (Adam, 1992)

Adam considère que les guides d'itinéraires (autant que les recettes de cuisine, la notice de montage, les consignes et règlements et règles de jeux, le bulletin météorologique, parmi d'autres) constituent des actualisations singulières d'un même genre de description.

Les textes que certaines typologies désignent comme procéduraux ou programmatifs ou instructionnels ou encore injonctifs, ont en commun "de dire de faire" en prédisant un résultat, d'inciter très directement à l'action.

L'organisation des textes qui décrivent des itinéraires présentent une séquence linéaire qui est basée sur une procédure de hiérarchisation, très stricte, des actes successifs ou des actions qu'il faut exécuter pour arriver à l'endroit ciblé. Adam signale aussi que le type de texte programmatif introduit un mouvement dans la structure descriptive.

Il faut remarquer que ce type de texte répond à une *quaestio: comment faire pour aller à...?*. La réponse à cette *quaestio* (Klein et von Stutterheim, 1989) constitue donc un ensemble ordonné d'actes qui mènent à trouver l'endroit ciblé.

D'après Klein et von Stutterheim, chaque texte cohérent répond à une question générale qui n'est pas obligatoirement explicite. Souvent la question n'est

pas clairement posée et c'est l'interprétation d'un énoncé dans le contexte donné qui sollicite la réponse (le texte). Autrement dit, elle peut être le résultat d'un contexte communicatif. C'est pour cela qu'il est plus précis d'appeler cette question "*quaestio*" afin de souligner son caractère abstrait.

La notion de *quaestio* est à relier à celle de "tâche verbale complexe". Chaque tâche implique une *quaestio* qui la définit et co-détermine en grande partie la réalisation de la tâche et la structure du texte.

On ne peut pas exclure la possibilité d'avoir plusieurs interprétations pour la même consigne. La façon dont le locuteur réalise une tâche donnée varie selon la question. En ce qui concerne la tâche de descriptions d'itinéraires, si le sujet choisit de répondre à la question "où est X", il met l'accent sur la composante spatiale. En revanche, si le locuteur répond à la question "comment faire pour aller à X", c'est plutôt la composante modale (déontique) qui est visée.

Étant donné la nature de la tâche demandée aux apprenants, nous allons prendre en considération ces notions dans l'analyse de la relation entre les textes fournis par l'*input* et ceux que les élèves ont produit en classe, en situation d'évaluation, et hors du milieu scolaire.

### 3.5.2. L'analyse de la relation *input* / *performance*

Le fait d'analyser les textes fournis par l'*input* et de comparer les résultats avec ceux des analyses de textes produits par les élèves avant et après l'*input* nous permet de repérer des traces de l'*input* didactique dans les productions des apprenants. De cette façon, nous pouvons définir le rapport existant entre l'entrée des

données et les activités de production des apprenants aux trois niveaux, thématique, linguistique et celui de *savoir-faire discursifs*.

### **3.6. Les limites de cette recherche**

Il nous semble pertinent de signaler que pendant le développement des premières étapes de notre recherche nous avons dû faire face à quelques contraintes. D'une part, le recueil des données a été fait deux mois après une grève des enseignants des écoles publiques. Dans ce contexte, l'enseignant a été forcé d'accélérer le rythme de ses cours, afin d'essayer de couvrir, avant la fin de l'année scolaire, tous les contenus proposés dans le plan de cours correspondant. D'autre part, l'enseignant responsable de la classe à partir de laquelle nous avons constitué notre groupe témoin, bien qu'au début il ait accepté de collaborer avec nous, s'est montré par la suite plus réticent à nous permettre d'avoir accès au matériel que nous avions sollicité de sa part pour notre recherche.

## **DEUXIÈME PARTIE L'ANALYSE DES DONNÉES**

### **Chapitre 1 La situation d'enseignement**

#### **1.1. Le contexte d'enseignement/apprentissage**

Dans le cadre de la situation d'enseignement/apprentissage en milieu institutionnel isolé qui constitue le contexte d'enseignement/apprentissage analysé dans ce travail, se retrouvent, d'un côté, l'enseignant qui possède une connaissance réflexive de la LE et, de l'autre côté, les apprenants qui sont là pour acquérir une compétence en cette langue. Comme nous l'avons déjà signalé dans la première partie, un des traits qui caractérise ce type de classe est que l'objet même d'enseignement/apprentissage y est simultanément le moyen par lequel on enseigne et ce que l'on apprend (Besse et Porquier, 1984).

En milieu institutionnel et à cause des impératifs didactiques, la langue est avant tout objet d'étude; elle est présentée par l'enseignant avant qu'elle ne devienne un moyen de communication. L'*input* est donc pré-élaboré et préparé pédagogiquement en vue de l'acquisition.

Nous caractérisons la classe de LE, en reprenant Bange (1996), comme un lieu où l'apprentissage de la LE est proposé comme un but réalisable dans des conditions particulières :

- a) dans des situations où la communication exolingue spontanée ne peut exister;

- b) en échappant aux hasards et aux difficultés de la communication exolingue spontanée,
- c) selon un horaire réduit par rapport à ce qu' exige la communication en situation naturelle.

La finalité affichée est la maximisation de l'apprentissage, maximisation garantie par la relation enseigner/apprendre dans le cadre institutionnel. L'institution scolaire codifie les conduites qui sont censées mener à la réalisation de la finalité affichée. En effet, l'école a ses méthodes, ses curricula, ses manuels et les directives aux enseignants, qui reflètent la conscience que les membres de l'institution ont de ce qu'on y fait.

Dans la classe de langue, l'objet thématique de n'importe quelle instance de communication semble placé au second plan, et la communication est centrée sur la langue, c'est-à-dire sur le moyen de communication et non sur la communication elle-même et cela se vérifie même dans les approches communicatives. La représentation des activités est fortement métalinguistique. L'apprenant se voit limité dans ses possibilités discursives par la focalisation de la "forme correcte" qui est toujours rappelée par l'enseignant. D'après Bange (1992) *cette focalisation sur la forme modifie radicalement les conditions de la communication : si la correction est le critère ultime, si la faute est ce qu'il faut éviter à tout prix, alors mieux vaut se taire que dire une bêtise.*

Le contact avec la langue en tant qu'objet d'étude implique aussi la perception partielle d'un système linguistique. Il y a construction d'un *modèle* de la

langue cible en fonction du manuel de langue, qui fait toujours référence à la norme et à la description grammaticale, et indirectement au discours de l'enseignant.

## 1.2. Caractérisation de l'*input* didactique

Pendant la période d'observation de notre recherche, l'enseignant a développé la leçon 5 de l'unité 2 du manuel *Panorama I*. Ce manuel présente chaque leçon en quatre "double pages" organisées suivant les dominantes langagières : "grammaire"; "vocabulaire"; "civilisation", précédées d'une "Introduction aux contenus". Chaque unité est suivie d'un bilan.

Dans le "cahier d'exercices" on trouve: des exercices d'enrichissement lexical, des exercices complémentaires de grammaire, des exercices d'orthographe; des exercices de compréhension de l'écrit et des activités d'expression écrite<sup>8</sup>.

Le plan de cours a été élaboré par le groupe d'enseignants du département de français de l'école et il reprend les contenus des unités du manuel. L'enseignant suit d'une manière assez stricte ce plan, de même que la progression des contenus et les activités proposées par le manuel; il se permet très peu d'innovations à cet égard.

Il faut préciser qu' à notre demande le professeur a présenté une activité de description d'itinéraires pour obtenir des productions des élèves après l'approche pédagogique en classe (ces productions font partie aussi de notre corpus).

---

<sup>8</sup> Des CD et des cassettes audio et vidéo font partie du matériel de l'ensemble pédagogique mais ils n'ont pas été utilisés en classe.

### 1.2.1. L'unité didactique

En ce qui concerne les contenus, l'unité traitée en classe présente la séquence suivante :

#### **Unité 2 :**

#### **Savoir-faire (compréhension et expression orale et écrite)**

- Demander et donner des informations sur l'emploi du temps
- Situer dans le temps et dans l'espace
- S'orienter et indiquer un itinéraire
- Exprimer l'accord et le désaccord, le doute et la certitude.

#### **Savoirs culturels : *Découvrir***

- Une famille dans ses activités quotidiennes et professionnelles
- Les fêtes et les célébrations.

### 1.2.2. Les supports et les activités proposées dans le manuel

Des documents filtrés constituent des supports déclencheurs des opérations d'anticipation au moment de la sensibilisation aux thèmes qui vont être développés. Des documents authentiques sont inclus dans l'espace correspondant au déroulement des contenus culturels.

La tendance qui domine au moment d'aborder la morphosyntaxe est celle qui favorise les automatismes par le moyen des exercices de contrôle qui répondent à une grammaire explicite.

Pour l'acquisition des contenus lexicaux et culturels, les activités proposées sont en général variées et adaptées aux différentes divisions de la "leçon". Les auteurs

priorisent l'expression libre en même temps qu'ils favorisent une approche interculturelle aux moments de production et de prolongement.

En ce qui concerne les pratiques didactiques, les activités suggérées pour développer les quatre compétences langagières oscillent entre les exercices qui visent à l'acquisition d'automatismes (très visibles dans les activités du livre) et des pratiques de plus en plus plausibles et vraisemblables (proposées dans le cahier d'exercices).

Les contenus linguistiques sont présentés en fonction des besoins de la communication. Ils comportent une rubrique phonologique. Les thèmes abordés sont liés aux données anthropologiques.

Les pratiques qui mobilisent les savoirs culturels tiennent compte de la culture de l'apprenant à partir de la résolution de tâches de type interculturel. Les contenus de civilisation sont complétés par les données apportées par la vidéo faisant partie de l'ensemble pédagogique.

### **1.3. L'interaction dans la salle de classe**

L'observation des interactions en classe permet de voir de quelle manière une donnée rejoint le répertoire verbal des apprenants et d'en suivre le cheminement. La trajectoire de cette donnée, qui apparaît dans le cours de l'interaction, a pour but d'enrichir le savoir langagier de l'apprenant.

L'enseignant favorise l'interaction en centrant le modèle d'apprentissage sur la relation qui s'établit entre les participants. Il commence par stimuler la motivation pour susciter l'implication des apprenants.

Comme dans toute situation d'enseignement, la classe est un lieu d'échanges sociaux où le statut des participants génère des comportements type. Les interactions langagières se déroulent donc selon le rôle que joue le sujet parlant. Dans la classe, il y a des conventions communicatives qui assurent à l'enseignant un rôle de *directeur des échanges*; en effet, c'est lui qui gère la parole, qui décide du thème du cours, qui juge les productions langagières de ses élèves. Ceux-ci ont à accepter les tâches imposées et répondre aux attentes de l'enseignant : faire l'activité proposée ou répondre à ses questions, sous peine d'être "sanctionnés", la sanction pouvant prendre la forme d'une remarque approbative ou d'une notation négative.

La situation d'enseignement se caractérise donc par un **mode de parole**, un **système d'évaluation** et une **répartition des rôles** (Cicurel, 1990).

La *sollicitation* est un acte très fréquent dans une situation institutionnelle d'enseignement. Pour générer la parole, orale et écrite, l'enseignant a recours à un ensemble de sollicitations dont le questionnement est la forme la plus fréquente<sup>9</sup>:

P: Bien, ce sont des situations pour s'orienter par exemple dans la rue  
Vous êtes dans la rue...vous savez vous orienter?

EE: oui

P: par exemple si je vous demande,

P: je suis à la porte de l'école

P: et je veux aller à la cathédrale

P: comment je dois faire pour aller à la cathédrale?

E<sub>4</sub>: trouvez

P: trouvez?

EE: tournez

E<sub>5</sub>: vous prendre #prandr# la rue euh //

P: je suis à la porte de l'école

E<sub>4</sub>: vous prendre #prandr# la rue Muñecas

P: combien des mètres?

P: quels verbes vous devez employer pour m'orienter?

EE: continuer #kötinye#

<sup>9</sup> Pour les conventions de transcription utilisées veuillez vous référer à la liste de sigles et abréviations présentée au début du mémoire.

P: continuer  
 EE: traverser #traverse#  
 P: traverser  
 EE: marcher #mar|e#  
 P: marcher quel autre?  
 EE: tourner #turne#  
 P: tourner, très bien

[extrait 29 novembre 1999, cassette n°3]

Nous voyons ici que l'enseignant, afin de provoquer la prise de parole par les apprenants, encourage ceux-ci en les questionnant (Vous êtes dans la rue...**vous savez vous orienter?**, **quels verbes vous devez employer pour m'orienter?**, **comment je dois faire pour aller à la cathédrale?**) L'emploi recorrent des sollicitations obéit donc à la nécessité de faire produire du langage par les apprenants.

Un trait qui caractérise les échanges en classe est le fait que élèves et professeur doivent produire/faire produire du langage, mais selon des règles pré-établies. Dans cette **conversation didactique**, l'enseignant désigne souvent le locuteur :

P: et vous avez dans ce tableau les verbes?  
 P: quels sont les verbes Nicolas?

[extrait 29 novembre 1999, cassette n°3]

Le comportement et la réponse verbale de l'apprenant montrent qu'il possède une **compétence scolaire**, car il est capable de reconnaître la situation didactique dans laquelle il se trouve et de suivre le rituel de la classe :

E<sub>1</sub>: aller #aler#, continuer #kôtinwer#  
 P: oui, aller, continuer  
 P: tout droit (*intonation incitant à continuer à lire ce qui suit*)  
 E<sub>1</sub>: tout droit, jusqu'à la gare (*il lit ce qui est sur le livre*)  
 P: oui ++

[extrait 29 novembre 1999, cassette n°3]

Comme nous l'avons déjà signalé, la classe de LE instaure un type de communication complètement différente de la conversation ordinaire puisque la progression de l'interaction, le passage à l'unité suivante, dépend exclusivement de l'évaluation portée par l'enseignant sur le processus d'apprentissage des apprenants. Une évaluation négative entraîne l'arrêt de la progression et la reprise de certains éléments sur laquelle porte l'évaluation (Bange, 1996).

Dans l'extrait suivant le professeur arrête la description de l'itinéraire qui se déroule à ce moment-là et reformule la consigne de l'exercice que les élèves sont en train de réaliser, la compréhension est un souci de l'enseignant, il vise à ce que les élèves se comprennent entre eux et qu'ils comprennent ce qu'il explique et ce qu'il demande de faire. Cela nous renvoie aux affirmations de Cicurel qui dit que :

*...un individu mis en situation d'enseigner suit le rituel didactique même si la façon de le "pratiquer" varie (...) il lui incombe toujours de faire produire la parole étrangère (sous forme orale ou écrite) selon des normes (linguistiques et communicatives) et d'assurer la compréhension des divers discours rencontrés dans la classe. (Cicurel, 1990 pp.31-32)*

E<sub>s</sub>: après vous marchez ++

P: vous?

E<sub>s</sub>: traversez

EE: tournez

P: tournez à?

E<sub>s</sub>: à gauche

P: tournez à gauche?

EE: à droite madame à droite

**P: Regardez (le professeur montre le plan qui est dans le livre)**

**P: elle (en appuyant sa main sur l'épaule de l'élève chargée de la description) est à la rue Soufflot**

**P: ici (en signalant un point sur le plan du manuel)**

**P: vous êtes à la rue Soufflot, n'est-ce pas?**

**P: elle va faire un itinéraire**

**P: vous devez le suivre**

**P: alors, \*sigan lo que ella está diciendo\***

P: continue Jessica

E<sub>s</sub>: vous tournez euh à //

P: vous continuez cent mètres à gauche, oui?

P: vous tournez à droite

E<sub>a</sub>: vous tournez à droite  
P: bien

[extrait 29 novembre 1999, cassette n°3]

En classe de LE, il est habituel de trouver des séquences de reformulation destinées au traitement d'un problème formel, liés à la langue; l'attention se focalise donc normalement sur les problèmes formels. Du point de vue de la structure de communication, le but formel des séquences de reformulation devient le but principal de la communication en classe au lieu de rester un but subordonné à la réalisation de buts externes à la communication. La séquence de reformulation, qui a pour but de réparer les pannes dans la communication, devient la finalité de ce type de communication (Bange, 1996).

E<sub>s</sub>: et tu continues tout droit #drwat# //

**P: continues tout droit, à droite c'est quand vous tournez, sinon c'est tout droit, d'accord?**

E<sub>s</sub>: après tu tournez #turne# à droite

P: à droite

E<sub>s</sub>: et tu prends #pran# la rue \*Mendoza\*

P: oui, très bien

[extrait 29 novembre 1999, cassette n°3]

La communication semble réduite à un encodage grammaticalement correct et en conséquence elle est vidée de toute réalité substantielle. Le but de la communication est la correction de l'encodage. C'est dans cette intention que l'enseignant a fréquemment recours à des procédés de "reprises" des productions langagières des apprenants.

P: Maintenant on va lire ++

commence Nicolas...qu'est ce que tu vas lire sur le livre?

E<sub>1</sub>: Pour s'orienter

**P: pour s'orienter**

E<sub>1</sub>: pour s'orienter

.....

E<sub>1</sub>: c'est loin #lwã# de euh ++ près ++

P: **C'est loin de, c'est près de**

.....  
P: quels verbes vous devez employer pour m'orienter?

EE: continuer #kõtinye#

P: **continuer**

EE: traverser #traverse#

P: **traverser**

EE: marcher #marje#

P: **marcher** quel autre?

EE: tourner #turne#

P: **tourner**, très bien

[extrait 29 novembre 1999, cassette n°3]

En tenant compte du schéma du rituel communicatif des interactions dans la salle de classe, suggéré par Cicurel (cf. supra Cicurel,1990), nous analysons les opérations et les stratégies, qui font partie de ce que Cicurel appelle le *métacommunicatif pédagogique*, mises en oeuvre par l'enseignant dans la classe que nous avons observée. Les quatre opérations suggérées sont : l'attaque, la rétrospection, la mise en hiérarchie des contenus pédagogiques et la gestion des prises de parole.

#### a) L'attaque

Lorsque l'enseignant arrive dans sa classe, les premiers échanges sont consacrés à l'annonce de l'activité qui va suivre.

En ce qui concerne la classe observée, l'enseignant commence son cours généralement par une activité de lecture, soit individuelle soit dialogique :

P: **Maintenant on va lire ++**

**commence Nicolas...qu'est ce que tu vas lire sur le livre?**

E<sub>1</sub>: Pour s'orienter

P: **pour s'orienter**

E<sub>1</sub>: pour s'orienter

[extrait 29 novembre 1999, cassette n°3]

L'explication du contenu de la lecture n'a lieu qu'une fois que la lecture est finie : **“Bien, ce sont des situations pour s'orienter par exemple dans la rue”**.

Signalons aussi que les pratiques pédagogiques effectuées en classe privilégient surtout la réalisation des activités portant sur la syntaxe, le lexique et la phonologie (activités dites de “bas niveau”). En ce qui concerne la mise en contexte des formes grammaticales, la représentation sémantique fait référence à la mémoire des apprenants d'abord sur quelques termes en particulier et non pas sur la signification de l'ensemble de l'énoncé. L'enseignant préfère choisir des éléments de l'énoncé qu'il considère comme point d'ancrage significatif pour la compréhension du message, lorsque les termes paraissent compris, il focalise sur une signification plus globale. En effet, il fait intervenir l'acquisition grammaticale et syntaxique qui est liée à une construction de représentations, liées, à leur tour, à une signification plus globale qui comporte nécessairement des processus dits de “haut niveau”.

Diverses stratégies sont mises en oeuvre par l'enseignant afin que les apprenants acquièrent le schéma syntaxique de la langue à apprendre. L'enseignant précise : **“On va étudier la situation des objets dans l'espace”** afin d'explicitier et de délimiter le domaine grammatical qui va être traité. La reconnaissance de ce champ de référence est révélée aussi par des commentaires constatatifs relativisés : **“ces mots servent à situer les objets dans l'espace”**.

#### **b) La rétrospection**

La mémoire des apprenants est également sollicitée puisque l'enseignant situe en premier lieu leur degré d'implication par rapport au point en question du fonctionnement de la langue : **“est-ce que vous connaissez le vocabulaire de**

l'espace?" ; " je crois que vous le connaissez déjà..." , il fait donc référence aux connaissances antérieures déjà acquises dans ce domaine soit dans des années précédentes, soit dans des séances précédentes, éveillant la mémoire des apprenants afin que ces représentations soient à nouveau activées puisqu'on fait appel à des schémas morpho-syntaxiques et au lexique déjà intégrés. Il implique constamment les apprenants dans le travail de construction lorsqu'il introduit des énoncés par l'expression verbale "vous le savez" ou "vous le connaissez". Cette construction s'élabore à partir d'un passé singulier des apprenants mais aussi commun à l'enseignant qui partage avec eux un même vécu pédagogique, car enseignant et apprenants sont liés par un même savoir partagé qu'ils ont construit ensemble, ne serait-ce que par la progression des contenus du cours.

### c) La mise en hiérarchie des contenus pédagogiques

Dans le discours de l'enseignant, nous observons qu'il met en valeur des contenus pédagogiques qui seront exigés lors de l'évaluation. Ce type d'indications se traduit par des formes prescriptives :

"Vous avez bien compris comment fonctionnent ou comment vous devez employer leur et leur avec "s"?"

Parce que **vous devez savoir** comment les utiliser"

.....  
 "vous avez les verbes à la page cent quatre-vingt-sept  
**vous devez les étudier**, d'accord?"

[extrait 18 novembre 1999, cassette n°1]

À partir de l'observation de ce que l'enseignant cherche à mettre en relief, soit une règle, un usage, ou un mot, nous pouvons déduire l'objectif qu'il s'est fixé de manière plus ou moins consciente.

#### d) La gestion des prises de parole

Comme nous l'avons déjà dit, une des fonctions de l'enseignant consiste à gérer la parole en assurant la cohérence discursive des échanges. Il s'agit de la fonction métacommunative par excellence de l'enseignant, car c'est lui qui fait parler ou fait taire. Cette gestion de la parole se traduit par des pratiques variées :

- Lorsque l'enseignant donne la parole à un apprenant,

P: maintenant, Jessica tu demandes un itinéraire à Alfredo

E: comment?

P: pense à un endroit où tu veux aller près de l'école et demande l'itinéraire à Alfredo

.....  
P: un autre itinéraire

P: euh toi (*en s'adressant à une élève*)

P: je suis à la cathédrale et je veux arriver à Mufecas et Córdoba

P: comment est-ce que je dois faire?

[extrait 29 novembre 1999, cassette n°3]

- Lorsque l'enseignant donne la parole au groupe sans préciser qui doit répondre,

P: il y a des indications, n'est-ce pas?

P: pour montrer comment peut-on arriver à la maison de Monet

EE: oui

P: quelles sont ces indications?

.....  
P: par exemple si je vous demande,

P: je suis à la porte de l'école

P: et je veux aller à la cathédrale

P: comment je dois faire pour aller à la cathédrale?

[extrait 29 novembre 1999, cassette n°3]

- Lorsque l'enseignant fait taire ou juge qu'un sujet est épuisé et décide de passer à un autre sujet,

EE: prends #pren# la première rue #ru# à droite

P: prends la première rue à droite et?

EE: continue #kontinwe#

P: et continue/

P: on va voir bientôt comment est ce que vous devez faire pour indiquer un chemin

P: maintenant on va voir vos devoirs

P: qu'est-ce que vous deviez étudier pour aujourd'hui?

[extrait 29 novembre 1999, cassette n°3]

- Lorsque les apprenants prennent l'initiative en attendant ou sans attendre l'autorisation du professeur,

P: C'est loin de, c'est près de//

E<sub>2</sub>: Madame \* a principio de año hemos visto eso de " de la rue à droite" "en face"\*

P: \*si?\*

E<sub>2</sub>: \*si\*

EE: \*si\* XXX

P: Bien, ce sont des situations pour s'orienter par exemple dans la rue.

[extrait 29 novembre 1999, cassette n°3]

#### 1.4. Les réponses aux questionnaires

Les données obtenues par le biais des questionnaires<sup>10</sup> réalisés auprès de l'enseignant et auprès des élèves fournissent d'autres informations pertinentes à propos des pratiques pédagogiques en salle de classe. En effet, quelques réponses de l'enseignant concernent la représentation qu'il a de ses propres pratiques, *en tenant compte des compétences mentionnées, je me propose, dans mon enseignement, que mes élèves: aient un bon vocabulaire de base; connaissent et appliquent les règles de grammaire et d'orthographe; soient capables de comprendre l'opinion d'autrui dans une discussion; puissent suivre le déroulement d'une conversation; puissent comprendre des consignes et des directives; soient capables de participer à une discussion; expriment clairement leurs goûts, leurs besoins, leurs idées, etc.; puissent se débrouiller de manière satisfaisante dans diverses situations de la vie courante*

<sup>10</sup> La version originale des questionnaires est en espagnol

*dans un pays francophone* (réponse à la question 4 section D du questionnaire - enseignant).

À la question : “Comment mesurez-vous les résultats de ce que vous faites?” (question 9 section D) l’enseignant n’a pas donné de réponse.

La réponse à la question “Comment mesurez-vous les résultats de ce que vos élèves apprennent?” (question 10 section D) a été : *On peut voir les résultats constamment grâce à la communication qu’on peut (ou non) établir avec les élèves. On peut les voir aussi dans des cours successifs en connaissant auparavant comment ils se débrouillent en classe.*

À la question “Comment traitez-vous les résultats? Moments, instruments et types d’évaluation” (question 11 section D) l’enseignant a répondu: *L’évaluation est permanente à travers la création de la part des élèves des situations similaires à celles étudiées, à travers des questionnaires, des jeux de rôles, des simulations . Et aussi à travers des évaluations écrites structurées à la fin d’une unité.*

Les réponses de la part des apprenants enquêtés nous permettent de connaître leurs points de vue par rapport aux activités réalisées en classe. Ainsi signalent-ils les activités qui suivent comme étant celles qu’ils réalisent le plus souvent en classe : *exercices écrits de grammaire; exercices oraux en classe; lecture à voix haute; improvisation de dialogues.*

Considérons aussi les réponses données par les élèves à la question: “Lesquelles de ces activités vous semblent les plus utiles pour apprendre le français?” (question 2 section B) les élèves ont choisi surtout : *exercices oraux, exercices écrits de grammaire, et improvisations de dialogues.*

Par rapport à la question “Lesquelles de ces activités préférez-vous?” (question 3 section B) les réponses sont variées avec une préférence plus marquée pour les improvisations de dialogues et les exercices oraux.

L’analyse des réponses obtenues par le biais des questionnaires nous montre que la représentation que l’enseignant possède de ses propres pratiques et de ce qu’il se propose de faire est cohérente avec les activités pédagogiques qu’il réalise effectivement en salle de classe avec ses élèves. En ce qui concerne les réponses fournies par les élèves, nous observons que l’apprenant est assez conscient de son propre processus d’apprentissage et aussi du rôle qu’il joue dans ce processus.

La communication didactique présente des formes spécifiques et récurrentes que nous avons essayé de discerner. Diverses stratégies interactionnelles sont mises en oeuvre en classe, parmi lesquelles les stratégies de sollicitation et de reformulation qui sont les plus pratiquées par l’enseignant de cette classe. La répétition, une autre stratégie fréquemment utilisée dans le discours de l’enseignant, semble être une caractéristique d’une démarche pédagogique pour l’acquisition d’une langue en milieu institutionnel.

L’analyse de ces données et l’observation des interactions qui ont lieu dans la salle de classe nous permettent de constater l’importance accordée au développement des habiletés discursives et à la pratique langagière dans la salle de classe par rapport aux pratiques d’intervention de l’enseignant et d’interaction de celui-ci avec ses élèves. Cela nous permet aussi de comprendre dans quelle mesure et dans quelles conditions l’apprentissage transactionnel se réalise.

## Chapitre 2 La référence à l'espace en LE

### 2.1. Les textes fournis par l'*input*

A partir du schéma de la séquence descriptive de Adam (1992) nous avons analysé les textes de la méthode qui demandent la description d'un itinéraire (à l'aide d'un plan dans le premier cas), la situation de simulation est dialogale; elle suppose toujours la présence d'au moins deux actants.

Le premier texte présenté dans le livre répond à la *quaestio* (implicite): *comment aller à la maison de Monet?* La réponse à cette *quaestio* constitue donc un ensemble ordonné d'actes qui mènent au point d'arrivée .

Le couple question/réponse: *où on va? Voir la maison de Monet* constitue le **thème-titre** et correspond à l'opération d'ancrage. Il est évident qu'il y a une **thématisation** de base donnée par l'ancrage: *la maison de Monet*.

À partir d'une séquentialisation de l'action (ce qui correspondrait à l'**opération d'aspectualisation**) on sélectionne un autre thème-titre: *la Seine*, au moyen d'une série de procédures d'enchâssement et de sous-thématisation.

*C'est par là.*

*Traverse la Seine!*

*Prends la première route à droite et continue!*

Cela correspondrait aux routines "annoncer un repère" et "réorienter le sujet" selon le schéma proposé par Denis (cf. supra Première partie - chapitre 3).

La mise en relation est donnée par les indications d'orientation à travers des locutions prépositionnelles, adverbiales, déictiques (*c'est par là*), et par l'emploi des verbes qui représentent les actions à exécuter, telles que: *traverser, prendre, continuer*.

La dernière opération (**affectation**) ferme la séquence en revenant sur le thème-titre: à gauche, *vous avez la maison de Monet*.

Le deuxième texte du manuel présente le schéma suivant:

*Pardon madame, vous pouvez m'aider? Je suis perdu. Je cherche la rue de Rivoli.*

On constate une thématisation de base donnée par l'opération d'ancrage, le thème-titre est défini par la question implicite: *comment faire pour aller à la rue de Rivoli?*

Par la suite, il y a des indications des actes à exécuter qui déclenchent la progression de la description de l'itinéraire: *continuez tout droit. Faites deux cents mètres. Tournez à gauche*. Notons que cette progression est interrompue par le besoin d'une réorientation qui déclencherait une nouvelle progression afin de trouver le lieu cherché: *et demandez*.

## **2.2. Les textes produits par les apprenants**

Quant aux productions écrites des apprenants en instance d'évaluation sommative, la consigne est la suivante: "S'orienter: Un touriste veut aller de la banque au musée. Il demande son chemin à un policier. Rédigez le dialogue".

Il faut signaler que les textes produits répondent à la *quaestio* posée par le même thème-titre: *Pardon monsieur, pour aller au musée?* qui correspond à

l'opération d'ancrage. La formulation de la question présente très peu de variantes d'une production à une autre :

*Pardon monsieur, comment je vais au musée?*

*Pour aller au musée?*

*Vous pouvez indiquer ( ) de la banque au musée?*

La séquence continue avec une série d'indications qui correspondent aux actions à réaliser pour aller à l'endroit sollicité. Dans le texte produit par SAB, nous observons qu'il y a une séquentialisation de l'action (ce qui correspondrait à **l'opération d'aspectualisation**); elle sélectionne d'autres thèmes-titres au moyen d'une série de procédures d'enchâssement et de sous-thématisation :

*Traversez la Place de la Liberté et prenez la rue de Paris. Vous devez #tournez# à droite et vous prenez la rue Racine. Traversez la rue Racine et vous devez marcher jusqu'à la rue Pascal. Vous devez #continuez# tout droit jusqu'à le# boulevard Victor-Hugo, vous devez #traversez# le boulevard.*

La mise en relation est indiquée, comme dans les modèles donnés par la méthode, par les expressions : *à droite* , *tout droit*, dont les traits principaux sont la direction latérale et la perpendiculaire par rapport à une orientation générale donnée par "la direction frontale, la ligne du regard, et la direction du mouvement" (Vandeloise, 1986).

La dernière opération qui ferme la séquence reprend le thème-titre: *et vous arrivez #a le# musée.*

En ce qui concerne la production orale spontanée de cette même apprenante en interaction avec l'enquêtrice, nous observons que l'apprenante répète à peu près le

même schéma qu'elle produit en situation d'évaluation; nous devons distinguer ici deux moments de productions des textes : "avant et après l'input".

Avant

Après

\* opération d'ancrage: thème-titre implicite (la pharmacie) = SAB11: *s'il vous plaît, tu peux #pø# acheter #afâe# un #yn# tube d'aspirine*

\* opération d'ancrage: thème-titre implicite (la pharmacie)= SAB54: *vous devez #debe# acheter #afâe# un tube #tubç# d'aspirine, un pain, euh + non non*

SAB55: *un tube #tjubç# d'aspirine, un cahier #kajer# et un kilo de tomates #tomats#*

\* opération d'aspectualisation ou de démultiplication des actes successifs à réaliser:

SAB12: *par + \*para\* acheter #afâe# le tube d'aspirine tu dois #dwa# euh \*cómo era cruzar?\**

A: *traverser*

SAB13: *traverser #traverse# la rue de la Préfecture*

\* opération d'aspectualisation ou de démultiplication des actes successifs à réaliser:

SAB56: *pour acheter #afâe# un tube #tubç# d'aspirine*

SAB57: *vous devez #deve# traverser #traverse# la rue de la Préfecture*

\*opération d'affectation du thème-titre en fin de séquence,

SAB14: *et tu entres #ãtre# à la pharmacie*

\*opération d'affectation du thème-titre en fin de séquence,

SAB58: *et tu #tu# arrives #arrive# à la pharmacie #farmacie#*

Examinons les textes produits par un autre élève, ALF, en situation d'évaluation écrite. La question qui déclenche la séquence descriptive signale, par une procédure d'ancrage, le thème-titre dont il va être question et place l'interlocuteur au point de départ de l'itinéraire : *Vous pouvez indiquer ( ) de la banque au musée?*, le blanc laissé par l'apprenant manifeste certaines limitations de son IL - en est-il conscient ou

est-ce qu'il recherchait le terme juste? - concernant le repertoire lexical qu'il possède en LE.

Par une procédure d'aspectualisation, l'élève indique quelles sont les actions à exécuter pour atteindre le point d'arrivée : *Oui, vous #traverséz# la Place de la Liberté. Vous prenez la rue de Paris. Vous continuez jusqu'à la rue Racine et vous #tournéz# à droite. Vous continuez 50m. et #tournéz# à gauche #pour# la rue Pascal, et vous traversez #la# boulevard Victor-Hugo.* Il faut remarquer que les locutions prépositionnelles, adverbiales et déictiques utilisées par l'apprenant lui permettent de structurer un trajet donné suivant les repères qu'il a sélectionnés pour la description.

La dernière opération marque la fin de la séquence dont l'unité sémantique est assurée par la mention du même thème-titre : *et vous #arrivéz# au musée.*

L'analyse des productions de ce même apprenant obtenues hors du milieu scolaire nous permet d'observer l'emploi d'une procédure d'enchâssement par sous-thématisation, qui permet d'enchâsser une séquence dans une autre à travers la succession de repères sélectionnés. La description d'itinéraire qui en résulte est, d'une part, de nature descriptive car l'apprenant, dans son discours, spécifie les relations topologiques entre les repères et l'orientation de son interlocuteur par rapport à ceux-ci, et, d'autre part, de nature prescriptive, car l'apprenant prescrit les actions qui devront être accomplies par l'utilisateur de la description.

En comparant les descriptions d'itinéraires produites par cet apprenant "avant et après l'input" nous obtenons les deux séquences qui suivent :

Avant	Après
ALF41: <b>et</b> + entrez #âtre# à la photographe ++ euh photographe	ALF105: <b>puis</b> vous prenez #pran# le rue d'Auguste #dogost# Renoir
ALF42: tu acheter #afeter# un euh une pellicule #pelikl# vingt-quatre pour #por# trente six couleur	ALF106: <b>et</b> vous continuez #kõtiny# tout droit jusqu'à la rue de la Poste
ALF43: tu sortir #sortir# euh de la photographe	ALF107: vous traversez #traverse# euh la rue de la Poste
ALF44: tu continues #kõtiny# tout droit #tudrwat# pour #pur# la rue de la Préfecture	ALF108: <b>et</b> vous prenez #prande# la rue de la Préfecture
ALF45: tu euh tu *hasta la* * cómo se dice hasta?*	ALF109: vous entrez #âtre# à la au photographie
A: jusqu'à	ALF110: <b>et</b> achetez #afeter# un pellicule #pelikl# de vingt quatre pour trente six couleur
ALF46: jusqu'à de rue des Ecoles #rwedekol#	ALF111: vous devez #deve# prendre #pran# la rue de la Préfecture
ALF47: tu entres #âtre# à la boucherie	ALF112: <b>et</b> continuez #kõtiny# tout droit #drwat# jusqu'à la place de la Liberté
ALF48: <b>et</b> tu acheter #afeter# quatre steaks #estik#	ALF113: vous entrez #âtre# à la boucherie
	ALF114: <b>et</b> vous achetez #afeter# euh ++ (il regarde la liste) quatre steaks #stik#

Nous observons dans la première production la construction des énoncés juxtaposés et l'emploi très restreint de connecteurs. On perçoit un accroissement des moyens linguistiques dans la deuxième production qui montre une segmentation spatiale plus fine, par exemple nous remarquons l'emploi d'un connecteur "puis" qui fonctionne au niveau local, en reliant les différentes actions prescrites.

Les textes des descriptions d'itinéraires analysées ci-dessus ont été construits par les apprenants à l'aide d'un plan; nous avons demandé aussi des indications

d'autres itinéraires sans le recours à un plan. Pour réaliser cette tâche les élèves ont dû *activer une représentation interne du territoire au sein duquel doit s'effectuer le déplacement qui fait l'objet de la requête* (Denis et Briffault, 1997). Pour accomplir la tâche, l'apprenant doit circonscrire mentalement un domaine de référence, en n'activant, parmi l'ensemble des connaissances que la fraction pertinente de celles-ci.

Avant	Après
*opération d'ancrage: A: <i>et pour venir à l'école?</i>	*opération d'ancrage : A: <i>Comment est-ce que tu fais pour venir à l'école?</i>
*opération d'aspectualisation: ROS42: <i>je prends #pran# je prends #prande# euh dans le même lieu le collective #lekolectiv# euh dix sept</i>	*opération d'aspectualisation: ROS83: <i>je viens #vjen# #en# autobus</i>
ROS43: <i>et je euh... je euh *cómo se dice yo bajo?*</i>	ROS84: <i>je prends #prã# l'autobus dix-sept</i>
A: <i>je descends</i>	ROS85: <i>et il me *deja?*</i>
ROS44: <i>je descends #desan# à Crisóstomo</i>	A: <i>tu descends</i>
ROS45: <i>je marche #marf# ++ quatre cents mètres.</i>	ROS86: <i>je descends #desã# à *crisóstomo*</i>
A: <i>vers la droite ou vers la gauche?</i>	ROS87: <i>je marche #marf# quatre cent mètres</i>
ROS46: <i>tout droit.</i>	*opération d'affectation du thème-titre en fin de séquence: ROS88: <i>et j'arrive #zariv# à l'école</i>

Nous constatons que les descriptions présentent des schémas similaires à ceux de descriptions produites à l'aide d'un plan. Il faut signaler que les différences entre le texte produit "avant l'input" et le texte produit "après" ne sont pas très significatives. Cependant, notons que dans le second texte l'apprenante reprend le thème-titre pour indiquer la fin de la description et l'atteinte du point d'arrivée, ce qu'elle n'avait pas fait dans sa première production. En ce qui concerne le lexique,

les différences entre les deux textes ne sont pas très marquées; cependant nous avons l'impression que l'élève produit le second texte plus aisément.

### 2.3. Les traces de l'*input* didactique

Il faut signaler aussi que le lexique et les structures linguistiques "figées" du type: *tourner à droite; tourner à gauche, continuer tout droit*, etc., qui ont été enseignés par le professeur et apparaissent dans le manuel, sont réutilisés par les apprenants dans leurs productions "*après l'input*", surtout lorsqu'il s'agit de textes produits en situation d'évaluation. Cependant quelques formes verbales ainsi que les locutions prépositionnelles, adverbiales et déictiques fournies par l'*input* apparaissent déjà dans les textes produits par les apprenants hors du milieu scolaire "*avant l'input*" sauf dans les productions des élèves qui ont commencé leurs études dans cette école l'année précédente. On peut trouver des traces d'un travail préalable sur ce lexique, ce qui nous fait penser que les élèves ont déjà eu accès à ce type de tâche, car ces "formes figées" semblent être connues par les apprenants qui sont à l'école depuis leur première année d'études.

En ce qui concerne la construction de la description d'itinéraires et le fonctionnement global du texte, presque tous les apprenants sont capables de construire un texte cohérent, même ceux qui sont censés ne pas avoir été soumis aux effets de l'*input* préalable.

Si nous comparons par exemple les productions de MAR, qui étudie à cette école depuis l'année précédente, on peut observer que pour la première production la plupart des formes verbales sont fournies par l'enquêtrice, par contre dans le

deuxième texte le vocabulaire sollicité par l'apprenante à l'enquêtrice est plus réduit :

Avant

MAR10: tu achètes #tia3ete# un tube #tub# d'aspirine  
 MAR11: tu dois #tido# tu dois #tidwa# euh tourner #turner# le ruc de la Préfecture #rwideprefektur#  
 MAR12: et tu as #tia# tu es #tie# à la pharmacie #farmas#  
 MAR13: et un++ tu achètes #tia3ete# un kilo de pain  
 MAR14: tu dois #dwa# tourner #turner# pour #pur# le #le# rue #rwi# rue #ru# de la poste  
 MAR15: et tu es #tie# la boulangerie  
 MAR16: tu as #tia# une rose #ynros#  
 MAR17: et ti euh++ \*cómo se decía cruzar\*?  
 A: tu traverses  
 MAR18: tu traverses #tiatravers# la rue de la poste  
 MAR19: Euh \*llegar\*?  
 A: tu arrives  
 MAR20: et tu arrives #tiariv# à la rue des Ecoles #dekol#  
 MAR21: et tu es #tie# en #ā# la fleuriste #florist#  
 MAR22: tu as #tia# un kilo de tomates  
 MAR23: euh tu achètes #tia3ete#  
 MAR24: en #en# tournes #turne# pour #pur# la rue de poste  
 [17 novembre 2000 cassette I]

Après

MAR53: j'ai acheté #jea3ete# une #yn# tube #tub# d'aspirine + un pain + et euh un kilo de tomates  
 MAR54: bon, tu prends #prā# la rue de la Préfecture  
 MAR55: et tu ++ \*cómo se decía cruzar\*?  
 A: traverser  
 MAR56: tu traverses #traverse# euh la rue de la Préfecture  
 MAR57: et tu es #e# à la pharmacie #farmace#  
 MAR58: et euh un pain \*aqui\* (*en signalant sur le plan*)  
 MAR59: bon, tu prends #prā# la rue de la Préfecture  
 MAR60: tourner #turner# par pour la rue de la Poste  
 MAR61: et tu es #e# dans la boulangerie  
 MAR62: et euh ah un kilo de tomates  
 MAR63: euh tu prends #prā# la rue de la Préfecture  
 MAR64: et tourner #turner# par la rue de la Poste  
 MAR65: marcher #mar3er# euh pour la rue Auguste Renoir #agystrenwar#  
 MAR66: jusqu'à les fruits et légumes #legum#  
 MAR67: et euh euh \*ahi\* tu peux #pe# acheter #a3ete# le kilo de tomates  
 A: et pour rentrer à la maison?  
 MAR68: et tu prends #prā# la rue de Auguste Renoir #agystrenwar# jusqu'à la rue de la poste  
 MAR69: et tourner #turner# #por# la rue de la Préfecture  
 MAR70: et #cami# euh marcher #mar3e# euh cinquante mètres  
 MAR71: et tu es #e# à ma maison à chez moi  
 [10 juin 2000 cassette II]

En résumé, nous pouvons affirmer qu'en général, les apprenants repètent le schéma du modèle donné par le professeur dans les cours, car c'est celui qui est sollicité dans les situations d'évaluation (Avila, Blunda et al., 2000). Mais cela ne

nous empêche pas de penser que ce schéma correspond à celui que les apprenants utiliseraient en LM (Blunda, 1999 et 2000).

Il faut remarquer que la représentation d'un texte instructif possède une macro-structure organisée selon divers types de relations des parties avec le tout, temporelles, téléologiques (orientées vers une finalité ou un objectif).

L'obtention de textes de description d'itinéraires cohérents et cohésifs en LE serait en rapport avec la connaissance pragmatique de la procédure. Cette situation suppose donc une diminution de l'effort nécessaire dans les opérations de "haut-niveau" (qui interviennent dans la construction de la macro-structure du texte) et cela permet une meilleure "performance" dans la réalisation des opérations de "bas-niveau" (qui sont en rapport avec la micro-structure textuelle). Tout cela suppose aussi que le sujet énonciateur, lorsqu'il produit son texte en LE, met en oeuvre des moyens de régulation du processus à verbaliser déjà acquis en langue maternelle : planification, schématisation et linéarisation.

## TROISIÈME PARTIE CONCLUSION

### LES RÉSULTATS DE CETTE RECHERCHE

Comme nous l'avons déjà exposé au début de ce travail, notre recherche a été motivée par le désir de prouver l'efficacité de l'enseignement en milieu scolaire dans le processus d'acquisition d'une LE. Nous croyons effectivement que la classe de LE fournit l'occasion de contrôler très précisément la nature de l'*input* auquel les apprenants sont exposés.

Les résultats obtenus à partir des analyses que nous avons effectuées nous permettent de vérifier la validité de nos hypothèses et de répondre aux questions que nous nous sommes posées au départ de cette étude, concernant les dimensions psycholinguistique et didactique du processus d'enseignement/apprentissage étudié.

Nous constatons que les textes écrits, obtenus dans des situations d'évaluation, répondent à des modèles textuels descriptifs dans lesquels les apprenants réutilisent des structures linguistiques étudiées dans le cours de français. Cela se manifeste à travers une reproduction de la micro-structure du modèle des textes présentés.

Cependant les productions orales sollicitées en dehors du milieu institutionnel quelques mois après montrent que les apprenants privilégient le fonctionnement global du texte: ils le construisent en fonction de la question formulée par l'interlocuteur (*quaestio*).

D'après ce qu'on observe on pourrait affirmer que les structures linguistiques et le lexique, qui font partie de l'*input* didactique, sont emmagasinés consciemment

par les étudiants dans la mémoire à court terme dans le but de les utiliser ou de les réemployer dans des situations d'évaluation. Cependant, les résultats des analyses montrent que les apprenants sont capables de construire, à long terme, le même type de texte, en conservant l'organisation de la macro-structure, en fonction d'une représentation globale.

Cela met en évidence le fait que les apprenants ont mis en oeuvre des opérations cognitives déjà acquises en LM - car la tâche exécutée a été elle-même acquise dans le processus d'acquisition de la LM - en rapport avec le fonctionnement des représentations de certains modèles textuels. Ils conceptualisent la tâche en fonction des moyens linguistiques les plus opératoires disponibles dans leur interlangue car, comme tout locuteur, les apprenants n'ont pas le loisir de se référer à d'autres connaissances dont ils pourraient disposer sur la langue dans laquelle ils s'expriment. Cela leur a permis, dans cette étape de l'acquisition de la LE, de faire un plan de texte cohérent au niveau global. Autrement dit, les apprenants ont été capables de résoudre une tâche linguistique donnée en LE sans avoir encore acquis la totalité des moyens linguistiques adéquats. Cela montre que dans l'exécution de ce type de tâches pratiques familières, pour lesquelles des schèmes d'action sont déjà intériorisés, mobilisant surtout le *bas niveau* (cf. p.22), l'effort mental investi sera d'autant moindre. Et, c'est dans ce sens-là que l'enseignant doit orienter la progression du processus d'enseignement/apprentissage de la LE. Il faut, en effet, une adéquation des tâches d'apprentissage par rapport aux schèmes d'action et aux opérations effectivement mises en oeuvre dans l'utilisation de la LE. La réalisation de ce type de tâches fournit un contexte favorable à l'acquisition de la "grammaire" de

la LE afin que les apprenants puissent exécuter ces mêmes tâches dans la langue qu'ils étudient.

Nous remarquons, que tant au plan global qu'au plan local, la structuration des textes produits par les apprenants répond aux principes pragmatiques et discursifs, même si les sujets étudiés n'ont pas accès à l'interaction avec des natifs francophones. Ces principes obéissent à un transfert de la macrostructure de la LM à la LE. Les apprenants s'appuient d'avantage sur leur LM laquelle fonctionne comme une espèce de filtre de la LE.

Bref, nos analyses nous font réfléchir sur le rôle des situations d'évaluation en milieu scolaire. Celles-ci conduisent l'étudiant à emmagasiner, dans la mémoire à court terme, les données langagières fournies par l'*input* qui vont probablement disparaître dans la mémoire à long terme. On sait que la forme littérale d'un message fait l'objet d'un oubli rapide. C'est surtout le sens du message qui est stocké et conservé en mémoire. Par conséquent, les tâches qui mobilisent un traitement sémantique des structures linguistiques seront plus efficaces pour l'apprentissage de ces structures. Étant donné que les structures linguistiques ont tendance à disparaître, on peut affirmer qu'il serait prioritaire de mettre en fonctionnement les capacités d'organisation textuelle que les apprenants possèdent déjà dans leur LM pour réaliser ce type de tâches dans le but d'intégrer, d'une manière plus rentable, des expressions linguistiques adéquates dans la LE.

Il serait alors recommandable d'améliorer et de tirer le meilleur parti des capacités d'organisation textuelle et discursive que les apprenants possèdent déjà en LM afin d'assurer une intériorisation efficace des éléments linguistiques de la LE.

Il faut remarquer que la dimension communicative de la tâche linguistique, lorsqu'il s'agit d'obtenir des productions en LE, est fondamentale si on veut orienter le processus d'apprentissage vers l'acquisition des compétences communicatives.

En outre, nous pensons que la sélection des textes qui sont présentés dans le cours de LE devrait être en rapport plus étroit avec les types de textes qui seront sollicités aux étudiants dans des tâches de production si le but recherché est de réaliser des activités linguistiques les plus rentables possibles.

L'enseignant devrait devenir un "chercheur de la salle de classe" en se permettant un éclectisme consistant en un ensemble des pratiques ouvertes, négociables et négociées, dirigées vers un but préalablement défini, mais contrôlées, ajustées en fonction de leur efficacité et donc finalement validées par les résultats qu'elles permettent d'obtenir.

Il est important de tenir compte des caractéristiques de la situation d'enseignement/apprentissage du français, qui sont assez spéciales, étant donné que les possibilités d'avoir des contacts avec des locuteurs francophones ou avec des moyens de communication francophones sont très réduites (aussi bien pour les étudiants que pour la plupart des professeurs). Tout cela nous amène à nous interroger sur la dimension communicative de l'enseignement de la LE. Cependant, on peut dire que les meilleurs résultats sont obtenus à partir de la mise en pratique des interactions discursives plausibles même si celles-ci se présentent dans des contextes fictifs et forcés en fonction du cours de langue.

Au moment de définir un objectif d'apprentissage il serait recommandable de définir la dimension de l'unité didactique de façon à éviter que cela ne mène qu'à un

apprentissage parcellaire des contenus lorsque les textes sont réduits ou que le vocabulaire et la syntaxe sont proposés indépendamment des textes. Il faut que l'acquisition puisse se développer au moyen des activités qui vont de la compréhension à la production plus ou moins libre, en renforçant la mémorisation à chaque étape du développement de l'unité didactique.

Finalement, nous tenons à affirmer que la classe est le lieu où le processus d'apprentissage est accéléré. Nous constatons que le rapport entre les données (*input*) et les activités de production (*output*) proposées aux étudiants existe non seulement au niveau thématique et linguistique mais aussi au niveau des savoir-faire discursifs. L'organisation d'un discours donné ne peut s'apprendre qu'à travers des activités bien précises qui la rendent possible.

D'un point de vue méthodologique, il y a des leçons à tirer : notre recherche a été limitée par certains inconvénients surtout en ce qui concerne les difficultés pour avoir accès à certaines données du groupe témoin. Mais quand même, nous tenons à signaler parmi les aspects bénéfiques à notre démarche la bienveillance de l'institution scolaire et les dispositions favorables du groupe étudié. D'une part, l'enseignant nous a permis de bon gré d'observer et d'enregistrer ses cours et d'avoir accès aux évaluations écrites des élèves et, d'autre part, les élèves ont participé avec enthousiasme à cette expérience.

Nous espérons ainsi que notre étude constituera un nouvel apport aux recherches qui se font à propos des effets de l'*input* didactique dans le processus d'acquisition d'une LE en milieu scolaire.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADAM, J-M. (1992) : *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.

ALLWRIGHT, R. (1984) : "The importance of interaction in classroom language learning", in *Applied Linguistics* 5 : 156-71.

AVILA, M., BLUNDA, A., ESTURO DE PAROLO, B., VILLECCO, M.E., (2000) : "Modelos textuales y competencias efectivamente adquiridas en lengua extranjera en medio institucional", in *Aspectos de la Adquisición y de la didáctica de las Lenguas*, INSIL, Dpto de Francés y Dpto de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

BANGE, P. (1992) : "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles", dans *Aile* 1, Association Encrages Université de Paris VIII : 53-86.

BANGE, P. (1996) : "Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère", dans Cicurel et Blondel (éds.) 1996. (voir infra)

BESSE, H. et GALISSON, R. (1980) : *Polémique en didactique. Du renouveau en question*, Paris, CLE International.

BESSE H. (1980, b) : "Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère" dans *Langue Française* n° 47.

BESSE H. et PORQUIER, R. (1984) : *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier – CREDIF.

BIALYSTOK, E. (1982) : "On the relationship between knowing and using forms", in *Applied Linguistics* 3: 181-206.

BLUNDA, A. (1999) : "L'acquisition des verbes de mouvement et la représentation de l'espace en langue étrangère", *Recherches sur l'acquisition des Langues en Amérique Latine- Symposium sur l'acquisition du F.L.E. aux SEDIFRALE X*, Dpto de Francés de la Universidad Nacional de Tucumán.

BLUNDA, A. (2000) : "Conceptualización y representación lingüística del espacio en el proceso de adquisición de una lengua extranjera por aprendientes adolescentes en medio institucional" in *Aspectos de la Adquisición y de la didáctica de las Lenguas*, INSIL, Dpto de Francés y Dpto de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

BRONCKART, J.P. (1977) : *Théories du langage*, Bruxelles, Mardaga.

BRUMFIT, C. et MITCHELL, R. (eds.) (1990) : "Research in the Language Classroom", in *ELT Documents* 133 : Modern English Publications.

CICUREL, F. (1990) : "Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement", dans Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid, Foerster (éds.) 1990 (voir infra).

CICUREL, F. et BLONDEL, E. (eds) ( 1996) : *La construction interactive des discours de la classe de langue*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

COIRIER, P., GAONACH, D., PASSERAULT, J-M. (1996) : *Psycholinguistique textuelle: une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin.

CORDER, S. P. (1980) : "Second Language Acquisition Research and the Teaching of Grammar" in *BAAL Newsletter* 10.

CROOKES, G. (1989) : "Planning and interlanguage variability", in *Studies in Second Language Acquisition* 11: 367-83.

DABÈNE, L. (1987) : "Langue maternelle, langue étrangère, quelques réflexions", dans *Les langues modernes*, n° 1.

DABÈNE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M.-C., FOERSTER, C. (1990) : *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier - CRÉDIF

DENIS, M. (1994) : "La description d'itinéraires : des repères pour des actions", dans *Notes et Documents du LIMSI*, N° 94.

DENIS, M. (ed) (1997): *Langage et cognition spatiale*, Paris, Masson.

DENIS, M. et BRIFFAULT, X. (1997) : "Les aides verbales à la navigation", dans *Langage et Cognition Spatiale*, Denis, M. (éd.) 1997 (voir supra).

DOUGHTY, C. (1988) : The effect of instruction on the acquisition on relativization in ESL. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Pennsylvania.

ELLIS, R. (1985) : *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press.

ELLIS, Rod, (1990): "Instructed Second Language Acquisition", in David Cristal & Keith Johnson (eds.), Oxford, Blackwell Publishers 1990.

ELLIS, R.(1993) : “Second Language Acquisition and the Structural Syllabus”, in *TESOL Quarterly* 27, 91-113.

ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.

GAONACH, D. (1982) : “Psychologie cognitive et approche communicative en didactique de langues étrangères” dans *Revue de Phonétique Appliquée* n° 61, 62, 63.

GAONACH, D. (1987) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier- CREDIF.

GAONACH, D., (éd.) (1990) : *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, Le Français dans le Monde - Recherches et applications*. Paris, Hachette.

GARAT, M. J. (1996) *L'acquisition de la Temporalité par des apprenants argentins en milieu institutionnel, futurs professeurs de F.L.E.: étude longitudinale*. Thèse de doctorat, Université de Paris X.

GIACOBBE, J. et LUCAS, M. (1980): “Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle – systèmes intermédiaires à propos d’une étude sur l’acquisition des verbes *ser* et *estar* par des adultes francophones” dans *Encrages*, n° spécial.

GIACOBBE, J. (1989): *Construction de mots et construction de sens. Cognition et interaction dans l'acquisition du français par des adultes hispanophones*. Thèse de doctorat, Université de Paris VII.

GIACOBBE, J. (1990): “Le recours à la langue première, une approche cognitive”. *Le français dans le monde - Recherches et applications*. février - mars, 115-123.

GIACOBBE, J. (1991): “L’acquisition des verbes de mouvement et la représentation de l’espace en langue 2: étude d’un récit”. *VIIIème. Colloque International "Acquisition des Langues Perspectives et Recherches*. Université Stendhal .Grenoble III.

HATCH, E. (ed) (1978) : *Second Language Acquisition*, Rowley Mass., Newbury House.

KLEIN, W. (1984/1989) : *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.

KRAMSCH, C. (1984) : *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier –CREDIF.

KRASHEN, S. et SCARCELLA, R. (1978) : "On routines and patterns in language acquisition and performance", in *Language Learning* 28, 283-300.

KRASHEN, S. (1982) : *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.

LABOV, W. (1976) : *Sociolinguistique*, Paris, Éd. de Minuit.

LARSEN-FREEMAN, D. et LONG, M. (1991) : *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London, Longman.

LEROT, J. (1993) : *Précis de Linguistique Générale*, Paris, Éd. de Minuit.

LEVELT, W.J.M. (1976) : "Skill theory and language teaching", in S. P. Corder & E. Roulet (eds): *Theoretical approaches in applied linguistics*, Paris, Bruxelles, AIMAV.

LEVELT, W.J.M., (1981) : "The speaker's linearisation problem", in *Philological transactions of the Royal Society of London*, serie B, n295, 305-315.

LEVELT, W.J.M. (1982) : "Linearisation in describing spatial networks", in Hattori S., Inoue, K.,(éds.), *Proceeding of the XIIIth International Congress of Linguistics*, Tokyo-La Haye, CiPh, 199-220.

LEVELT, W.J.M. (1984) : "Some perceptual limitations on talking about space", in van Doorn, A., van Grind, W., et Koenderink, J., (éds.), *Limits in Perception*, VNU Science Press Utrecht, 323-358.

LEVELT, W.J.M. (1989): *Speaking: From Intention to Articulation*, Cambridge, Mass., MIT Press.

LIGHTBOWN, P. (1985) : "Great expectations: second language acquisition research and classroom teaching", in *Applied Linguistics* 6 : 173-89.

LONG, M. (1980) : "Inside the "black box" : methodological issues in classroom research on language learning", in *Language Learning* 30, 1-42.

LONG, M. (1983) : "Does second language instruction make a difference? A review of the research", in *TESOL Quarterly* 17: 359-82.

LONG, M. (1990) : "Second language classroom research and teacher education", in Brumfit and Mitchell (eds.) *Research in the Language classroom, ELT Documents* 133 : Modern English Publications, 1990.

- MCLAUGHLIN, B. (1978) : "The monitor model: some methodological considerations", in *Language Learning* 28: 257-72.
- NUNAN, D. (1990) : "The teacher as a researcher" in Brumfit and Mitchell (eds.) 1990 (voir supra).
- NUNAN, D. (1991) : "Methods in second language classroom-oriented research: a critical review", in *Studies in Second Language Acquisition* 13: 249-74
- PIAGET, J. (1979) : "Schème d'action et apprentissage du langage", dans Piatelli-Palmarini, M. (éd.) *Théories du langage, théories de l'apprentissage: le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Paris, Seuil, 1979.
- PORQUIER, R. (1984) : "Communication exolingue et apprentissage des langues", dans *Encrages*, numéro spécial sur l'acquisition d'une langue étrangère III, P.U.V., Université de Neuchâtel.
- PY, B. et ALBER, J-L. (1986) : "Interlangue et communication exolingue", dans Giacomini et Véronique (éds.) *Acquisition d'une langue étrangère* (t. I) Université de Provence 1986.
- RUTHERFORD, W. et SHARWORD-SMITH, M.(1988) : *Grammar and Second Language Teaching: a book of readings*, Rowly / New York, Newbury House / Harper.
- SCARCELLA, R. et S. KRASCHEN. (eds.) (1980): *Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.
- SELIGER H. W. et LONG, M. (eds) (1983) : *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass, Newbury House.
- STEVICK, E. (1980) : "The Levertov Machine", in Scarcella and Krashen (eds) 1980.
- STUTTERHEIM, Ch. von, KLEIN, W. (1989): "Referential movement in descriptive and narrative discourse" in Dietrich & Graumann (éds.): *Language Processing in Social Context*. Amsterdam, J. Benjamins, 67-92., 1989
- TARONE, E., COHEN, A. et DUMAS, G. (1976) : "A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies", in *Working Papers on Bilingualism* 9: 76-90.
- VANDELOISE, C. (1986) : *L'espace en français*, Paris, Ed du Seuil.

VANDELOISE, C., BOONS, J-P., LAMIROY, B., LANGACKER, R.W.(éds.) (1987): "L'expression du mouvement", dans *Langue Française* 76, Paris, Larousse.

VAN DIJK, T. A. et KINTSCH, W. (1975) : "Comment on se rappelle et on résume des histoires", dans *Langages* 40, 98-116.

VAN DIJK, T. A. et KINTSCH, W. (1978) : Towards a model of discourse comprehension and production, in *Psychological Review*, 85, 363-94.

VAN DIJK, T. A. et KINTSCH, W. (1983) : *Strategies of Discourse Comprehension*, New York, Academic Press.

VILLECCO, M. E. (1997) : *Acquisition de la temporalité dans le récit chez une hispanophone apprenante de français*. Mémoire de DEA, Université de Paris X.

WIDDOWSON, H. (1990) : *Aspects of Language Teaching*, Oxford University Press.

## **ANNEXES**

**ANNEXE I**  
**Les questionnaires**

## CUESTIONARIO -“PROFESORES”

Gracias por haber aceptado responder a este cuestionario. Sus respuestas serán útiles en la encuesta que realizamos acerca de la enseñanza del francés.

No se trata de un cuestionario para evaluar sus conocimientos o su trabajo. Lo que queremos es su opinión. Salvo los encuestadores, nadie verá sus respuestas.

Puesto que nos interesa conocer su opinión, trate de responder de la manera más franca y sincera posible.

Muchas gracias por su colaboración.

## Representaciones y Discurso del Profesor

Acerca de la formación profesional y la experiencia pedagógica del profesor

1- ¿Tiene Ud. una formación especializada en francés?

- Si su respuesta es Sí, indique de qué nivel:

- *Universitario* .....
- *Superior no-universitario* .....
- *Otros*  
.....

1- ¿Realiza o ha realizado cursos de perfeccionamiento relacionados con la enseñanza del francés lengua extranjera?

- *Si* .....

- *No* .....

2- Diga cuántos años de experiencia tiene en la enseñanza del francés.

3- ¿En qué niveles enseña? Detalle cuáles son los grados a su cargo.

4- Indique el número de grupos de alumnos: .....

5- Indique el número total de alumnos: .....

### **Acerca del francés en el medio social y cultural argentino**

1- ¿Cómo calificaría Ud. la situación actual de la enseñanza del francés en Argentina?

- *Muy satisfactoria* .....

- *Satisfactoria* .....

- *Regular* .....

- *Poco satisfactoria* .....

- *Deplorable* .....

- *Otras*  
.....

2- ¿Cree Ud. que esta situación podrá modificarse en los próximos años? ¿Porqué?

### Acerca de la enseñanza del francés en la escuela

1- En su opinión qué es más importante como objetivo de aprendizaje *¿hacerse comprender o hablar correctamente?*

2- *¿Piensa Ud. que actualmente es más importante saber escribir bien en Francés Lengua Extranjera que saber hablar bien?*

3- Según Ud. *hablar bien* supone sobre todo:  
(Numere estos elementos según el orden de importancia que Ud. les atribuye)

- *Expresarse claramente* .....
- *Tener un buen vocabulario* .....
- *Tener una buena pronunciación* .....
- *Otros* .....

1- Si los alumnos de la clase de 7º 2ª tienen diferente nivel de aptitud para el aprendizaje del francés, según su experiencia y su opinión indique cuál sería el porcentaje de cada una de las categorías de estudiantes con respecto al conjunto:

a- *Estudiantes fuertes (aprenden sin dificultad)*  
 .....%

b- *Estudiantes de aptitud media (logran aprender)*  
 .....%

c- *Estudiantes débiles (dificilmente aprenden)*  
 .....%

d- *Estudiantes irrecuperables (totalmente ineptos para aprender)*  
 .....%

### El francés en el aula

1- En su opinión, ¿qué fin tiene la enseñanza-aprendizaje de una LE a niños o adolescentes en la escuela?

2-¿Qué se propone la escuela ?

(Asigne un valor del 1 al 10 de acuerdo a la importancia que, según Ud., la escuela da a cada una de las competencias citadas a continuación)

- *Lea y comprenda diversos tipos de texto* .....

- *Lea y comprenda las preguntas de los exámenes* .....

- *Sea capaz de comprender la opinión de otros en una discusión* .....

- *Pueda seguir el desarrollo de una conversación* .....

- *Pueda comprender consignas y directivas* .....
- *Tenga un buen vocabulario de base* .....
- *Sea capaz de participar en una discusión* .....
- *Pueda relatar un hecho siguiendo un orden lógico* .....
- *Sea capaz de realizar descripciones* .....
- *Sea capaz de adaptar su lenguaje según la situación* .....
- *Expresa claramente sus gustos, sus necesidades, sus ideas, etc.* .....
- *Tenga una buena pronunciación* .....
- *Sea capaz de defender su punto de vista* .....
- *Sea capaz de planificar y organizar sus ideas* .....
- *Pueda escribir diferentes tipos de textos* .....
- *Conozca y aplique las reglas de gramática y de ortografía* .....
- *Pueda desenvolverse satisfactoriamente en diversas situaciones de la vida cotidiana en un país francófono* .....

1- Según su opinión ¿sobre cuál o cuáles de los elementos arriba mencionados la escuela debería poner mayor énfasis?

2- ¿Qué se propone Ud. personalmente en su tarea de enseñar? (Tenga en cuenta las competencias mencionadas en D-2)

3- Antes de responder a la pregunta D-6 reflexione sobre las cuestiones siguientes: (no es necesario que escriba sus respuestas)

a- ¿Qué enseña Ud.?

b- ¿Qué hace Ud.?

c- ¿Qué hacen sus alumnos?

d- ¿Qué usa Ud. en sus clases?

e- ¿Qué usan sus alumnos en clase?

1- ¿En vista de sus propósitos en sus tareas cotidianas, con qué frecuencia ha realizado con sus alumnos durante el presente año lectivo las siguientes actividades:

<b>A diario</b>	<b>alg. veces/</b>	<b>1 vez/</b>	<b>alg. veces/</b>	<b>1 vez</b>	<b>Nunca</b>
	<b>semana</b>	<b>semana</b>	<b>semana</b>	<b>mes</b>	

a) *ejercicios escritos de gramática* .....

b) *ejercicios orales* .....

c) *discusiones y trabajo en grupo* .....

d) *lectura en voz alta* .....

e) *dramatización de diálogos ejercicios de memoria* .....

f) *improvisaciones de diálogos* .....

g) *presentación de documentos auténticos (diarios, revistas, libros, programas de radio y de televisión, videos, films, etc)* .....

h) *otras*.....  
 .....  
 .....

1- ¿Qué comentarios puede hacer acerca de los conjuntos pedagógicos que Ud. emplea en clase? Piensa que son:

SI - BASTANTE - NO BASTANTE - NO

- <i>apropiados a sus necesidades y sus expectativas</i>	.....	.....	.....	.....
- <i>apropiados a las necesidades y expectativas de sus alumnos</i>	.....	.....	.....	.....
- <i>de fácil consulta</i>	.....	.....	.....	.....
- <i>de precio accesible</i>	.....	.....	.....	.....

2- ¿ Siente necesidad de enriquecerlos elaborando o añadiendo otro tipo de material para alguna de las tareas que se propone realizar?

3- ¿Cómo mide los resultados de lo que Ud. hace?

- 4- ¿Cómo mide los resultados de lo que aprenden sus alumnos?
- 5- ¿Cómo procesa Ud. los resultados? Momentos, instrumentos y tipos de evaluación.
- 6- Fuera de la instancia institucional, cómo evalúa Ud. el desempeño de sus alumnos en ocasión de un intercambio espontáneo con locutores francoparlantes? (viajes organizados por la escuela a países de habla francesa – intercambio epistolar con alumnos de escuelas de países francoparlantes, etc.)

**E- Relación del profesor con la institución**

- 1- En qué medida, la organización diseñada por la escuela contribuye a lograr los objetivos que Ud. se propone? .

*Distribución horaria- organización departamental- sistema evaluativo institucional- relación con el departamento de medios audiovisuales o el laboratorio de lenguas - asesoría pedagógica- relación con los padres de los alumnos - clases de apoyo- sentimiento de pertenencia a la institución.*

- 2- ¿Qué le parecería necesario modificar o mejorar?

- 3- ¿Qué comentarios podría hacer sobre los problemas del diseño curricular jurisdiccional?

## CUESTIONARIO “ALUMNOS”

Gracias por haber aceptado responder a este cuestionario. Tus respuestas serán útiles en la encuesta que realizamos acerca de la enseñanza del francés.

No se trata de un cuestionario para evaluar tus conocimientos o tu trabajo. Lo que queremos es tu opinión. Salvo los encuestadores, nadie verá tus respuestas.

Puesto que nos interesa conocer tu opinión, trata de responder de la manera más franca y sincera posible.

Muchas gracias por tu colaboración.

A- Informaciones generales

- 1- ¿En qué año naciste? 19 .....
- 2- Sexo:  
Masculino .....
- Femenino .....
- 3- ¿Cuántos años hace que estudias en esta escuela?
- 4- ¿Cuántos años hace que aprendes francés?
- 5- Aparte de tus cursos obligatorios de francés ¿Sigues o has seguido cursos de francés fuera del ámbito de la escuela?
- 6- Si no ¿Te interesaría poder hacerlo?
- 7- Además del francés ¿Estudias otra lengua extranjera?

- 8- ¿Sientes o has sentido la necesidad de seguir cursos de apoyo o de recuperación en francés? Indica si lo hiciste en alguna oportunidad.
- 9- Durante este año escolar ¿Cuánto tiempo por semana dedicas al estudio del francés fuera de las horas de clase? Indica el tiempo de manera aproximada.
- 10- ¿Te gusta estudiar francés o simplemente lo haces para cumplir con una exigencia de la escuela?
- 11- ¿Hubieras elegido estudiar francés aunque no hubiese sido una materia obligatoria?

12- ¿Has tenido o tienes la oportunidad de escuchar hablar francés o de hablar en francés con alguien fuera del ámbito de la escuela?

13- ¿Crees que aprender francés te será de alguna utilidad para enfrentar ciertas exigencias del mundo moderno?

14- ¿Para qué te serviría aprender francés? Menciona algunos ejemplos.

A- Las clases de francés

1- ¿Cuáles de las siguientes actividades se realizan durante las clases de francés?  
(marca con una cruz)

- a) *ejercicios escritos de gramática* .....
  - b) *ejercicios orales* .....
  - c) *discusiones y trabajo en grupo* .....
  - d) *lectura en voz alta* .....
  - e) *dramatización de diálogos* .....
  - f) *ejercicios de memoria* .....
  - g) *improvisaciones de diálogos* .....
  - h) *otras*.....
- .....
- .....

1- ¿ Cuáles de estas actividades mencionadas arriba consideras que son más útiles para aprender francés?

3- En las actividades de lectura o de escritura ¿utilizas un diccionario?

4- ¿Qué piensas del libro y del cuaderno de ejercicios que utilizan en la clase de francés?

5- ¿Qué piensas acerca de la utilidad de los deberes o tareas de francés que debes hacer en tu casa?

7- Según tu opinión qué es lo más importante aprender en la escuela cuando se aprende una lengua extranjera: aprender a **Leer, a Escribir, a Hablar, a Escuchar y Comprender**.

Ordénalos según su importancia:

*El más importante* .....

*El 2° en importancia* .....

*El 3° en importancia* .....

*El menos importante* .....

8-¿Cómo definirías a tu profesor? (marca con una cruz)

- *Demasiado exigente* .....

- *Razonablemente exigente* .....

- *Poco exigente* .....

- *Otros* .....

## QUESTIONNAIRE “ENSEIGNANTS”

### Représentations et discours du professeur

#### A- La formation professionnelle et l’expérience pédagogique du professeur

1- Avez-vous une formation spécialisée en français?

Si oui, de quel niveau?

- *Universitaire* .....
- *Supérieur non universitaire* .....
- *Autres* .....

2- Avez-vous suivi ou suivez-vous des cours de perfectionnement en rapport avec l’enseignement du français langue étrangère?

- *Oui* .....
- *Non* .....

3- Depuis combien d’années enseignez-vous le français?

4- Indiquez les niveaux (années) dans lesquels vous enseignez

5- Indiquez le nombre de groupes d’élèves .....

6- Indiquez le nombre total d’élèves .....

## **B- Le français dans le milieu social et culturel argentin**

1- Comment qualifieriez-vous la situation actuelle de l'enseignement du français en Argentine?

- *Très satisfaisante* .....
- *Satisfaisante* .....
- *Passable* .....
- *Peu satisfaisante* .....
- *Déplorable* .....
- *Autre* .....

2- Croyez-vous que cette situation pourrait se modifier dans les années prochaines? Pourquoi?

## **C- L'enseignement du français à l'école**

1- À votre avis quel est l'objectif d'apprentissage le plus important : *se faire comprendre* ou *parler correctement* ?

2- À votre avis qu'est-ce qui est plus important actuellement : *savoir bien écrire en Français Langue Étrangère* ou *savoir bien parler* ?

3- D'après vous, *bien parler* est-ce surtout

- *S'exprimer clairement* .....
- *Avoir un bon vocabulaire* .....
- *Avoir une bonne prononciation* .....

Ordonnez ces éléments selon l'importance que vous leur accordez.

1- Si les élèves de la classe de 7<sup>o</sup> 2de n'ont pas le même niveau d'aptitude pour l'apprentissage du français, selon votre jugement et votre expérience indiquez quel serait le pourcentage de chacune des catégories d'étudiants par rapport à l'ensemble:

- a- *Étudiants forts (apprenant sans difficulté)* .....
- b- *Étudiants d'aptitude moyenne (réussissent à apprendre)* .....
- c- *Étudiants faibles (apprennent difficilement)* .....
- d- *Étudiants "irrécupérables" (totalement inaptes à apprendre)* .....

#### **D- Le français dans la salle de classe**

1- Quelle est la finalité de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère aux enfants ou adolescents à l'école?

2- Que vise l'école?

Quel degré d'importance faudrait-il accorder aux différentes compétences pour que les élèves à la fin de leur scolarité : (Notez une valeur de 1 à 10 selon l'importance, que d'après vous, l'école accorde à chacune des compétences citées ci-dessous)

- *Lisent et comprennent divers types de textes* .....
- *Lisent et comprennent les questions d'examens* .....
- *Soient capables de comprendre l'opinion d'autrui dans une discussion* .....
- *Puissent suivre le déroulement d'une conversation* .....

- *Puissent comprendre des consignes et des directives* .....
- *Aient un bon vocabulaire de base* .....
- *Soient capables de participer à une discussion* .....
- *Puissent raconter un événement en suivant un ordre logique* .....
- *Soient capables d'adapter leur langage selon la situation (registres de langues)* .....
- *Expriment clairement leurs goûts, leurs besoins, leurs idées, etc.* .....
- *Aient une bonne prononciation* .....
- *Soient capables de défendre leur point de vue* .....
- *Soient capables de faire un plan et d'organiser leurs idées* .....
- *Écrivent lisiblement différents types de textes* .....
- *Connaissent et appliquent les règles de grammaire et d'orthographe* .....
- *Puissent se débrouiller de manière satisfaisante dans diverses situations de la vie courante dans un pays francophone* .....

- 1- À votre avis, y a-t-il un ou des éléments mentionnés ci-dessus sur lesquels l'école devrait mettre l'accent?
  
- 2- Que visez-vous personnellement dans votre enseignement? (Tenez en compte les compétences mentionnées dans la question D-2).
  
- 3- Avant de répondre à la question D-6 réfléchissez bien aux points suivants (il ne faut pas écrire):
  - a- Qu'enseignez-vous?
  - b- Que faites-vous?
  - c- Qu'est-ce que vos élèves font?

- d- Qu'utilisez-vous dans vos cours?  
 e- Qu'est-ce que vos élèves utilisent dans les cours?

4- Selon les objectifs de votre travail quotidien, à quelle fréquence avez-vous fait faire à vos élèves les activités suivantes pendant la présente année:

	Chaque jour	Qq. fois/ semaine	1 fois/ semaine	Qq. fois/ mois	1 fois	Jamais
a) <i>exercices écrits de grammaire</i> .....						
b) <i>exercices oraux en classe</i> .....						
c) <i>discussion et travail en groupe</i> .....						
d) <i>lecture à voix haute en classe</i> .....						
e) <i>dramatisation de dialogues</i> .....						
f) <i>exercices de mémoire</i> .....						
g) <i>improvisations de dialogues</i> .....						
h) <i>présentation des documents authentiques</i> <i>(journaux, revues, livres, émissions de radio et de télévision., vidéo, films, etc.)</i> .....						
i) <i>Autres</i> .....						
.....						
.....						
.....						

7- Quels commentaires pouvez-vous faire à propos des ensembles pédagogiques que vous utilisez dans vos cours:

Croyez-vous qu'ils sont:

	OUI	ASSEZ	PAS ASSEZ	NON
- <i>appropriés à vos besoins et à vos attentes</i> .....				
- <i>appropriés aux besoins et aux attentes de vos élèves</i> .....				
- <i>faciles à consulter</i> .....				
- <i>d'un prix abordable</i> .....				

8- Avez-vous besoin de les enrichir en élaborant ou en ajoutant d'autre type de matériel pour les tâches que vous vous proposez de réaliser?

9- Comment mesurez-vous les résultats de ce que vous faites?

10- Comment mesurez-vous les résultats de ce que vos élèves apprennent?

11- Comment traitez-vous les résultats? Moments, instruments et types d'évaluation.

12- En dehors du milieu institutionnel, comment évaluez-vous la performance de vos élèves à l'occasion des échanges avec des locuteurs francophones? (voyages organisés par l'école en pays francophones, échange de correspondance avec des élèves d'écoles de pays francophones, etc.)

## **E- Les rapports professeur- institution**

1- Dans quelle mesure l'organisation proposée par l'école contribue-t-elle à atteindre les objectifs que vous vous proposez?

Répartition horaire – organisation départementale- système évaluatif institutionnel- rapport avec le département de support audiovisuel ou le laboratoire de langues- conseil pédagogique- rapport avec les parents des élèves- cours de rattrapage ou de récupération- sentiment d'appartenance à l'institution.

2- Que faudrait-il modifier ou améliorer?

3- Quels commentaires pouvez-vous faire sur les problèmes de l'organisation du cursus juridictionnel

## QUESTIONNAIRE "ÉLÈVES"

### A- Informations générales

1- En quelle année êtes-vous né? 19.....

1- Votre sexe:

Féminin .....

Masculin .....

2- Depuis combien d'années étudiez-vous dans cette école?

3- Depuis quand apprenez-vous le français?

4- Suivez-vous ou avez-vous suivi des cours de français en dehors des cours de l'école?

5- Sinon, aimeriez-vous le faire?

- 6- En dehors du français étudiez-vous une autre langue étrangère?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 7- Sentez-vous le besoin de suivre des cours de rattrapage ou de récupération en français? Indiquez si quelquefois vous l'avez fait
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 8- Pendant l'année scolaire, combien de temps à peu près par semaine consacrez-vous à l'étude du français en dehors de vos heures de cours en classe?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 9- Aimez-vous étudier le français?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 10- Auriez-vous choisi le cours de français s'il n'avait pas été obligatoire?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 11- Avez-vous ou avez-vous eu l'occasion d'écouter le français ou de parler le français en dehors de l'école?

12- Croyez-vous qu'apprendre le français vous sera utile pour faire face aux exigences du monde moderne? À quoi vous servirait-il d'apprendre le français? Donnez des exemples.

### B- Les cours de français

1- Dans la liste d'activités qui suivent, quelles sont celles que vous réalisez en classe?

- a) *exercices écrits de grammaire* .....
- b) *exercices oraux en classe* .....
- c) *discussion et travail en groupe* .....
- d) *lecture à voix haute en classe* .....
- e) *dramatisation de dialogues* .....
- f) *exercices de mémoire* .....
- g) *improvisation de dialogues* .....
- h) *Autres* .....

1- Lesquelles des activités que nous venons de mentionner vous semble-t-il être les plus utiles pour apprendre le français?

2- Lesquelles des ces activités préférez-vous?

- 3- Utilisez-vous le dictionnaire dans les activités de lecture ou d'écriture?
- 4- Quel commentaire pouvez-vous faire sur le livre et le cahier d'exercices que vous employez dans les cours de français?
- 5- Donnez votre opinion sur l'utilité des devoirs et des leçons en français à faire à la maison?
- 6- D'après vous, qu'est-ce qui est le plus important d'apprendre à l'école quand on apprend une langue étrangère: à Lire, à Écrire, à Parler, à Écouter et Comprendre

Classez-les par ordre d'importance:

- Le plus important .....
- Le 2<sup>o</sup> en importance .....
- Le 3<sup>o</sup> en importance .....
- Le moins important .....

7- Comment définiriez-vous votre professeur?

- Trop exigeant .....
- Raisonnement exigeant .....
- Peu exigeant .....
- Autres .....

**ANNEXE II**  
**Corpus**

**EXTRAITS DU CORPUS**  
(TRANSCRIPTIONS)

ROS

12 ans

7e année

apprend le français depuis la 1re année. Alliance française: 3e année

17 novembre 1999

A: Bonjour

ROS1: Bonjour

A: Tu t'appelles comment?

ROS2: je m'appelle #mapel# ROS

A: depuis quand tu étudies à cette école?

ROS3: hum + première + première année

A: ça veut dire que tu apprends le français depuis longtemps

ROS4: oui

A: est-ce que tu aimes le français?

ROS5: oui, j'aime #3em# beaucoup

A: et tu parles beaucoup? Par exemple dans les cours de français //

ROS6: oui, je parle #parl@# beaucoup

A: et tu as l'occasion de parler le français avec d'autres personnes, hors de l'école?

ROS7: oui, je euh je parle #parl@#français avec \*el\* directeur de l'Alliance Française.

A: de l'Alliance française, alors tu étudies à l'Alliance//

ROS8: je suis #syi# euh au #o# troisième année de l'Alliance.

[cassette I]

ROS

Description d'itinéraire

(à l'aide d'un plan)

17 novembre 1999

ROS9: Vous avez #ave# aller #ale# à acheter #a]ote# un tube d'aspirine au #o# pharmacie

ROS10: que #ke# est #e# sur la rue de la Préfecture à côté de euh photographe

ROS11: et puis euh un kilo de riz et un kilo de tomates au rue Auguste #gost# Renoir

ROS12: vous traversez #traverse# le rue de la Poste

ROS13: c'est #se# le deuxième maison ++

ROS14: et un #ë# pellicule de vingt-quatre pour trente-six couleur #color# au photographe

ROS15: que #ke# c'est #se# à côté de la pharmacie

ROS16: \*y\* six roses rouges au ++ le fleuriste

ROS17: que #ke# est #e# dans le rue des écoles

ROS18: c'est #se# la troisième maison

- ROS19: et un roman policier au tabac-journaux  
 A: Comment est-ce que je fais pour arriver là?  
 ROS20: C'est #sɛ# au milieu de euh au milieu de + au milieu /  
 ROS21: c'est un #setɛ# \*ay no me sale\*  
 A: est ce que c'est à droite ou à gauche de la rue du fleuriste?  
 ROS22: c'est #sɛ# euh c'est #set# à droit de la rue des écoles.  
 ROS23: et six éclairs #ekaljer# de chocolat au #o# charcuterie  
 ROS24: que #ke# c'est #sɛ# à côté de fruits et légumes #legumã# dans la rue  
 Auguste #agyst# Renoir euh +  
 ROS25: et une cahier à la librairie  
 ROS26: que #ke# c'est #sɛ# dans la rue de la Poste,  
 ROS27: avant de la rue de la Poste,  
 ROS28: à côté de le #dele# euh +  
 ROS 29: à gauche de la charcuterie ++  
 A: et après,?  
 ROS30: vous prenez #prene# la rue de la Préfecture  
 ROS31: et tourner #turne# à droite,  
 ROS32: vous traverser #traverse# la rue de la Poste  
 ROS33: et vous arriver #arive# à la librairie.  
 A: et après?  
 ROS34: c'est #sɛ# tout

[cassette I]

ROS

Description d'itinéraire

17 novembre 1999

- A: tu habites loin de l'école?  
 ROS35: non.  
 A: où est ce que tu habites?  
 ROS36: j'habite #ʒeabito# \*avenida Alem mil siete cincuenta y ocho séptimo b\*  
 A: Comment est-ce que tu fais pour venir à l'école?  
 ROS37: je prends #prande# l'autobus \*diecisiete\* en #en# la avenue #laaveny# Salta  
 A: et tu descends où?  
 ROS38: et je descends #desã# en la avenue Alem et Pasaje Lavaisse  
 A: et comment fais tu pour arriver chez toi?  
 ROS39: je marche #marf# euh cent mètres  
 ROS40: et j'arrive #ʒearive#  
 ROS41: C'est #set# un euh édifice #edifis#  
 A: et pour venir à l'école?  
 ROS42: je prends #pran# je prends #prande# euh dans le même lieu le collective  
 #lekolectiv# euh dix sept  
 ROS43: et je euh... je euh \*cómo se dice yo bajo?\*
 A: je descends  
 ROS44: je descends #desan# à Crisóstomo

ROS45: je marche #marʃ# ++ quatre cents mètres.

A: vers la droite ou vers la gauche?

ROS46: tout droit.

[cassette I]

ROS

13 ans

10 juin 2000

ROS47: je m'appelle #mapɛl# ROS

ROS48: je viens #vjɛ̃# à l'école Normale

ROS49: euh je suis #syi# étudiante

ROS50: et je parle #parl# deux langues le français et le portugais

ROS51: et j'ai #ʒe# treize ans

[cassette II]

ROS

Description d'itinéraire

(à l'aide d'un plan)

10 juin 2000

ROS52: en face de ma maison vu pouvez #puve# acheter #aʃete# un tube d'aspirine euh à le #le# pharmacie

ROS53: à côté vous pouvez #puve# acheter #aʃete# un #ɛ̃# pellicule #pelikul# de vingt-quatre pour trente-six couleur

ROS54: et vous traversez #traverse# la rue Chateaubriand

ROS55: à côté du banque il y a #ilja# une boucherie

ROS56: à côté du #du# boucherie il y a #ilja# une fleuriste

ROS57: vous pouvez #puve# acheter #aʃete# six roses rouges

ROS58: vous traversez #traverse# la rue d'écoles #dekol# euh la rue d'Auguste #dargust#

ROS59: vous pouvez #puve# acheter #aʃete# il y a #ilja# un kilo de tomates et un kilo de riz #ris#

ROS60: après vous euh vous euh \*doblar cómo se decía? \*

A: tourner

ROS61: vous tournez #turne#

ROS62: à gauche il y a #ilja# une librairie

ROS63: pouvez #puve# acheter #aʃete# un roman policier

A: et c'est tout?

ROS64: tout

A: et pour rentrer chez toi?

ROS65: vous traversez #traverse# la rue de la Poste

ROS66: vous marchez #marʃe# soixante mètres

ROS67: vous tournez #turne# à gauche

ROS68: et vous euh vous tournez #turne# à gauche

ROS69: et en face de la pharmacie il y a #ilja# ma maison

[cassette II]

ROS

Description d'itinéraire

10 juin 2000

A: Pourrais tu m'indiquer comment est-ce que je fais pour aller de l'école à la cathédrale?

ROS70: bon, vous marchez #marʃe# cinquante mètres à euh à euh à gauche

ROS71: vous tournez #turne# à gauche

ROS72: et aussi vous marchez #marʃe# euh cent mètres

ROS73: vous traversez #traverse# euh la rue \*muñecas\*

ROS74: et vous marchez #marʃe# cent mètres

ROS75: et vous rencontrez #rākōtre# la cathédrale

ROS76: mais aussi vous pouvez #puve# marchez #marʃe# cent cinquante mètres

ROS77: je crois#krwa#

ROS78: jusqu'à \*casa tía\*

ROS79: vous tournez #turne# à gauche

ROS80: vous marchez #marʃe# cent mètres

ROS81: et au coin il y a #ilja# euh

ROS82: vous arrivez #vuarive# à la cathédrale

[cassette II]

A: Comment est-ce que tu fais pour venir à l'école?

ROS83: je viens #vjẽ# #en# autobus

ROS84: je prends #prã# l'autobus dix-sept

ROS85: et il me \*deja?\*

A: tu descends

ROS86: je descends #desã# à \*crisóstomo\*

ROS87: je marche #marʃ# quatre cent mètres

ROS88: et j'arrive #ʒariv# à l'école

[cassette II]

SAB

12 ans

7e année

apprend le français depuis la 1re année

17 novembre 1999

A: Bonjour

SAB1: Bonjour

A: tu t'appelles comment?

SAB2: je m'appelle #mapɛl# SAB

A: depuis quand tu viens à cette école?

SAB3: j'ai entré #ʒea~tre# à l'école euh en première année.

A: Alors, tu apprends le français depuis ta première année d'école...

SAB4: oui

A: tu aimes le français?

SAB5: oui j'aime #ʒem# le français.

A: et tu parles le français seulement à l'école ou tu as l'occasion de parler avec d'autres personnes?

SAB6: Non, je parle #parl# à l'école.

A: seulement à l'école.

SAB7: mon père travaillait #travaje# à #musik# \*esperanza\* de Miguel Angel Estrella.

A: oui?

SAB8: \*por eso\* je parlais #ʒɔparle# avec trois Français.

A: avec trois Français, c'est bien!

SAB9: oui

A: tu as aimé parlé en français

SAB10: oui j'aime #ʒem# le français.

[cassette I]

SAB

Description d'itinéraire:

(à l'aide d'un plan)

17 novembre 1999

A: SAB, qu'est ce que tu voudrais que j'achète?

SAB11: s'il vous plaît, tu peux #pø# acheter #aʃɔte# un #yn# tube d'aspirine

SAB12: par + \*para\* acheter #aʃɔte# le tube d'aspirine tu dois #dwa# euh \*cómo era cruzar?\*

A: traverser

SAB13: traverser #traverse# la rue de la Préfecture

SAB14: et tu entres #âtre# à la pharmacie

SAB15: et tu dois #dwa# acheter #aʃɔte# un #yn# kilo de tomates

SAB16: tu ++ \*caminar, cómo era?\*

A: tu marches

SAB17: tu marches #marʃ# par la rue de la Préfecture

SAB18: tu euh (*geste indiquant de tourner*)

A: tu tournes

SAB19: tu tournes #turn#

A: à droite ou à gauche?

SAB20: à droite + non euh à droite + ou à gauche? (*geste signalant vers la gauche*)

\*no sé\* ++ à gauche

SAB21: tu tournes #turne# à gauche

SAB22: tu prends #pre~# la rue Auguste #agust# Renoir

SAB23: tu entres #entre# à fruits et légumes ++  
 A: et après  
 SAB24: tu achètes #a]ôte# un #yn# cahier  
 SAB25: par acheter #a]ôte# le cahier  
 SAB26: tu dois #dwa# traverser #traverse# la rue de la Préfecture  
 SAB27: marcher #mar]e#  
 SAB28: et tourner #turne# à droite \*por\* le rue Chateaubriand  
 SAB29: tu entres #e~tre# à l'épicerie  
 SAB30: et tu achètes #a]ôte# le cahier.  
 A: c'est tout?  
 SAB31: \*qué son huîtres?\*
 A: ostras  
 SAB32: tu achète #a]ôte # euh une douzaine de huîtres  
 SAB33: par acheter #a]ôte#  
 SAB34: tu dois #dwa# marchez #mar]e# par la rue de la Préfecture,  
 SAB35: tu dois #dwa# tourner #turne# à gauche par la rue de la Poste  
 A: mais j'étais à l'épicerie, alors comment est-ce que je fais pour aller là-bas?  
 SAB36: tu traverses #traverse# la rue de la Préfecture  
 SAB37: et toi marches # mar]e# par la rue de la Poste  
 A: d'accord  
 SAB38: et toi entres #ãtre# en la Poissonerie  
 A:d'accord  
 SAB39: et toi rentres #rãtre# à ma maison  
 Comment est ce que je fais?  
 SAB40: vous marchez #mar]e# pour la rue de la Poste #tu tu# euh  
 SAB41: tu tournes #turne# à droite de la rue de la Prefecture.  
 A: Voilà ...et j'arrive.  
 SAB42: oui.  
 A: alors, c'est tout?  
 SAB43: euh...oui, c'est #se# tout.

[cassette I]

SAB

Description d'itinéraire

17 novembre 1999

A: Dis moi SAB, où est-ce que tu habites?

SAB44: j'habite #3eabite# à \*pasaje como se decia en francés? \* passage #pasa3# Miguel Cané

A: tu peux utiliser le mot rue

SAB45: j'habite #3eabit# deux mille euh ++ cent cinq++ euh quatre vingt euh quatre

A: deux mille cinq cent quatre-vingt-quatre...

A: dans quelle rue tu avais dit?

SAB44: de la rue \*pasaje miguel cané\*

A: Comment est ce que tu fais pour venir à l'école?

SAB45: je viens #vjẽ# à l'école euh \*en\* l'autobus

A: en autobus. Et tu prends quelle ligne?

SAB46: euh le #le# ligne cinq #sã# euh cinq #sẽ#

A: la ligne cinq

SAB47: et je rentre #rentre# à ma maison \*en\* la euh l'autobus \*en\* la ligne quatre

A: et quand tu viens à l'école, où est ce que tu descends de l'autobus?

SAB48: je descends #desã# en la rue san juan et la rue muñecas

SAB49: je marche #mar# por la rue muñecas tout droit #tutdroi# euh tout droit euh \*hasta que llego a la escuela\*

[cassette II]

SAB

13 ans

10 juin 2000

SAB50: je m'appelle #mapel# SAB

SAB51: je vais #ve# à l'école Normale

SAB52: je suis #syi# étudiant de \*octavo segunda\*

SAB53: et je #3ð# euh je a #3ða# treize ans

SAB

Description d'itinéraire

(à l'aide d'un plan)

10 juin 2000

SAB54: vous devez #deve# acheter #a]ðte# un tube #tubð# d'aspirine,  
un pain, euh + non non

SAB55: un tube #tjubð# d'aspirines, un cahier #kajer# et un kilo de tomates #tomats#

A: et comment je fais //

SAB56: pour acheter #a]ðte# un tube #tubð# d'aspirines

SAB57: vous devez #deve# traverser #traverse# la rue de la Préfecture

SAB58: et tu #tu# arrives #arive# à la pharmacie #farmacie#

SAB59: après vous devez #deve# euh /

\*directamente de la farmacia? \*

A: oui, mais je ne connais pas le quartier, c'est toi qui le connais

SAB60: après pour acheter #a]ðter# le cahier #kajer#

SAB61: vous devez #deve# tourner #turner# à euh à gauche (*geste signalant la gauche*)

SAB62: et vous prenez #prene# la rue de la Poste

SAB63: euh continues #kõtiny# tout droit cinquante #sãkãtr# mètres

SAB64: et tu arrives #arive# à la librairie

SAB65: ici, vous achetez #a]ðte# le le cahier #kajer#

SAB66: après pur acheter #a]ðter# un kilo de tomates #tomate#

SAB67: vous continuez #kõtínwe# tout droit non \*sí\*

SAB68: continuez #kɔ̃tinwe# tout droit jusqu'à la charcuterie #tʃarkuteri#  
 SAB69: tournez #turne# à + à gauche \*sí\*  
 SAB70: et prenez #prene# la rue Auguste #agust# Renoir #renwa#  
 SAB71: vous faites #fete# quarante mètres  
 SAB72: et vous arrivez #arive# à euh fruits et légumes  
 SAB73: et ici tu arrives #arive# un kilo de tomates  
 SAB74: \* después para volver\*  
 SAB75: vous prenez #prene# la rue Auguste #agust# Renoir #renwa#  
 SAB76: et continues #kɔ̃tiny# tout droit jusqu'à ++ (*elle regarde le plan*) la rue de la Poste  
 SAB77: tournez #turne# à droite  
 SAB78: et vous arrivez #arive#

[cassette II]

SAB  
 Description d'itinéraire  
 10 juin 2000

A: Comment est-ce que tu fais pour venir à l'école?  
 SAB79: je euh j'habite #ʒabit# en #en# \*buenos aires\* et \*crisóstomo\*  
 SAB80: je prends #pren# la rue \*buenos aires\*  
 SAB81: et je continue #kɔ̃tiny# tout droit trois cents mètres non quatre cents mètres  
 SAB82: et \*bueno\* et j'arrive #ʒearive# à l'école

A: Dis-moi comment faire pour aller de l'école à la place \*Independencia\*  
 SAB83: je prends #pren# la rue \*muñecas\*  
 SAB84: je continue #kɔ̃tiny# tout droit jusqu'à la rue \*san martin\*  
 SAB85: je tourne #turne# à gauche  
 SAB86: et je fais #fe# cent mètres  
 SAB87: après je tourne #turne# à gauche (*gestes*) non à droite à droite  
 SAB88: et j'arrive #ʒearive# à la place

[cassette II]

ALF  
 13 ans  
 7e année  
 apprend le français depuis la 1re année

17 novembre 1999

A: Bonjour, comment est-ce que tu t'appelles?

ALF1: je m'appelle #mapel# ALF

A: tu viens à cette école depuis longtemps?

ALF2: oui, de cinq ans

A: ça veut dire que tu avais cinq ans quand tu as commencé à étudier le français?

ALF3: \* si \*

A: à la maternelle

ALF4: oui

A: alors, tu dois parler très bien

ALF5: oui

A: Est ce que tu aimes le français?

ALF6: Euh ++

A: \*te gusta el francés\*

ALF7: si...oui

A: est ce que tu étudies le français seulement à l'école ou tu vas à l'Alliance française?

ALF8: non j'étudies #3etydje# français à l'école

A: Tu as eu l'occasion de parler français hors de tes heures d'école, avec d'autres personnes?

ALF9: euh \*mi\* + ma #ma# frère #etudje# français à l'école

A: alors, tu parles français avec ton frère?

ALF10: oui

A: il est plus âgé que toi?

ALF11: \*¿cómo?\*

A: \*¿es más grande que vos?\*

ALF12: oui...\*si\*

A: il a quel âge?

ALF13: euh...quatorze

A: ça veut dire qu'il vient à l'école, lui aussi?

ALF14: oui

A: est ce que tu as un seul frère?

ALF15: et un #ẽ# petite euh

A: une petite soeur?

ALF16: soeur oui

A: vous êtes trois donc

ALF17: oui, trois

A: est ce que ta soeur vient à l'école?

ALF18: non  
 A: pas encore, elle est trop petite  
 ALF19: trois ans

[cassette I]

Description d'itinéraire  
 (à l'aide d'un plan)  
 17 novembre 1999

ALF20: tu dois #dwa# sortir #sortir# de ta maison  
 ALF21: et tu prends #prãdr# la rue de la Préfecture  
 ALF22: tu continues #kõtiny# tout droit #tudrwat#  
 ALF23: euh tu tournes #turne# au #o# gauche  
 ALF24: et tu entres #entre#?  
 A: tu entres  
 ALF25: tu entres #ãtre# à la boulangerie euh acheter #afeter# un pain  
 ALF26: tu + euh ++  
 A: tu sors  
 ALF27: tu sorti #sorti#  
 ALF28: et tu #kruser#?  
 A: tu traverses  
 ALF29: tu traverses #traverse# la rue de la Poste  
 ALF30: et entres #ãtre# à la librairie #librɛr#  
 ALF31: et achetez #afeter# euh un cahier #kajer#  
 ALF32: tu sortir #sortir# de la librairie #librɛr#  
 ALF33: tu continues #kõtiny# tout droit #tudrwat# pour #pur# la rue de la Poste  
 ALF34: \*hacia...cómo se dice hacia\*  
 A: vers  
 ALF35: vers la rue de Chateaubriand #fatebrjand#  
 ALF36: tu entres #ãtrer# à l'épicerie #lepiserie# euh  
 ALF37: acheter #afeter# ++ (il regarde la liste) un kilo de riz  
 ALF38: et tu sortir #sortir# de l'épicerie #lepiseri#  
 ALF39: tu continues #kõtiny# tout droit #tudrwat# pour #pur# la rue Chateaubriand  
 #fatebrjã#  
 ALF40: et tu tournes #turne# à gauche  
 ALF41: et + entrez #ãtre# à la photographe ++ euh photographe  
 ALF42: tu acheter #afeter# un euh une pellicule #pelikl# vingt-quatre pour #por#  
 trente-six couleur  
 ALF43: tu sortir #sortir# euh de la photographe  
 ALF44: tu continues #kõtiny# tout droit #tudrwat# pour #pur# la rue de la Préfecture  
 ALF45: tu euh tu \*hasta la\* \* cómo se dice hasta?\*

A: jusqu'à

- ALF46: jusqu'à de rue des Écoles #rwedekol#  
 ALF47: tu entres #ãtre# à la boucherie  
 ALF48: et tu acheter #afeter# quatre steaks#estik#  
 ALF49: tu traverser #traverser# le#le# rue des Écoles #rydekol# euh des écoles à la place de la Liberté  
 ALF50: et tu acheter #afeter# euh un roman policier #polisjer# à la quincaillerie #kinkajer#  
 A: à la quincaillerie?  
 ALF51: \*qué quiere decir eso?\*
 A: la ferreteria  
 ALF52: ah non, euh tu traverser #traverser# la place de la Liberté  
 ALF53: et traverser #traverser# la rue d'Auguste #dogust# Renoir #reno#  
 ALF54: et tu entres #ãtre# à fruits #frwit# et légumes #legum#  
 ALF55: et tu acheter #afeter# euh + un kilo de tomates  
 ALF56: et tu euh tu sortir #sortir# de la fruits et légumes #frwielegum#  
 ALF57: et continues #kõtiny# tout droit #tudrwat# pour #pur# le rue d'Auguste Renoir #dogostrenor#  
 ALF58: tu tournes #turn# à droite à la librairie #librer#  
 ALF59: euh et entrer #ãtrer# à la librairie #librer#  
 ALF60: et acheter #afeter# un roman policier #polisjer#  
 ALF61: tu sorti #sorti# de la librairie #librer#  
 ALF62: et continues#kõtiny# tout droit #tudrwat# pour #pur# la rue de la Poste  
 ALF63: et tournez #turne# à gauche euh rue des Ecoles  
 ALF64: et tu continues #kõtiny# tout droit #tudrwat#  
 ALF65: entrer #ãtrer# à fleuriste  
 ALF66: et acheter #afeter# six #siks# roses #rus# rouges  
 ALF67: et tu sorti #sorti#  
 ALF68: tu prends #prãde# la rue des Écoles  
 ALF69: et tu continues #kõtiny# tout droit #tudrwat# jusque #zyskð# à la rue de la Préfecture  
 ALF70: et tu continues #kõtiny# tout droit #tudrwat#  
 ALF71: et entre #ãtre# à ta maison

[cassette I]

ALF

Description d'itinéraire

17 novembre 1999

A: Où est ce que tu habites ALF?

ALF72: j'habite #zabit# à San Miguel de Tucumán,

ALF73: à la rue \*la rioja\* #tresmilsetsãtres#

A: alors, c'est loin de l'école,

Comment est-ce que tu fais pour venir à l'école?

ALF74: je prends #prã# la rue \*la rioja\*

ALF75: et je continue #kõtiner# jusque #zysky# la rue \*M T de Alvear\*

ALF76: je prends #prẽde# la rue euh \*alvear\*

ALF77: et je continue #kõtiner# tout droit #tudrwat# \*hasta\* la rue \*jujuy\*

ALF78: euh en #en# la rue \*jujuy je prend #prãde# le euh \*omnibus\*

A: l'autobus?

ALF79: l'autobus euh ++

A: quelle ligne?

ALF80: onze #õse#

A: et tu descends où?

ALF81: je descends #desã# à la rue \*crisostomo\*

ALF82: je prend #prãde# la rue \*buenosaires\*

A: à droite ou à gauche?

ALF83: à gauche

ALF84: je continue #kõtiner# tout droit #tudrwat# pour #pur# la rue \*buenosaires\*

ALF85: et je prends #prãde# euh

ALF86: je traverser #traverser# la rue \*veinticuatro\*

ALF87: et reprends #reprãde# la rue \*muñecas\*

ALF88: je continue #kõtiner# tout droit #tudrwat#

ALF89: et je traverser #traverser# la rue \*san martin\*

ALF90: et je continue #kõtiner# tout droit #tudrwat# pour #pur# la rue \*muñecas\*

ALF91: et je traverser #traverser# la rue \*mendoza\*

ALF92: euh \*llegar a la escuela\* ?

A: et tu arrives à l'école

ALF93: et j'arrive #zariv# à l'école

[cassette I]

ALF

14 ans

10 juin 2000

ALF94: mon nom est #ε# ALF

ALF95: j'ai #ε# quatorze ans

ALF96: j'habite #abit# à Tucumán

ALF97: j'ai #ε# deux frères

ALF98: j'étudie #etydi# à l'école Normale

ALF99: et je pratique #pratik# football

[cassette II]

ALF

Description d'itinéraire

10 juin 2000

ALF100: j'habite #abit# à la rue Auguste Renoir #ogostrenwar#

ALF101: vous devez prendre #debe# #pran# la rue d'Auguste Renoir #dogostrenwar#

ALF102: vous marchez #marje# vingt mètres

ALF103: et vous entrez #âtre# aux fruits et légumes #legum#

ALF104: et vous achetez #ajeter# un kilo de tomates une salade et un kilo de riz

ALF105: puis vous prenez #pran# le rue d'Auguste #dogost# Renoir

ALF106: et vous continuez #kõtiny# tout droit jusqu'à la rue de la Poste

ALF107: vous traversez #traverse# euh la rue de la Poste

ALF108: et vous prenez #prande# la rue de la Préfecture

ALF109: vous entrez #âtre# à la au photographie

ALF110: et achetez #ajeter# un pellicule #pelikl# de vingt-quatre pour trente-six couleur

ALF111: vous devez #deve# prendre #pran# la rue de la Préfecture

ALF112: et continuez #kõtiny# tout droit #drwat# jusqu'à la place de la Liberté

ALF113: vous entrez #âtre# à la boucherie

ALF114: et vous achetez #ajeter# euh ++ (*il regarde la liste*) quatre steaks #stik#

ALF115: vous devez #deve# prendre #pran# la rue des Écoles

ALF116: et vous continuez #kõtiny# tout droit jusqu'à la rue Chateaubriand

ALF117: vous tournez #turne# à gauche+ oui gauche

ALF118: et vous entrez #âtre# à la horlogerie

ALF119: vous prenez #pran# un euh un tube d'aspirine

ALF120: non, vous prenez #pran# un réveille-matin

ALF121: Puis vous prenez #pran# la rue Chateaubriand

ALF122: et traversez #traverse# la rue de la Préfecture jusqu'à la rue de la Poste

ALF123: vous tournez #turne# à droite

ALF124: et vous entrez #âtre# au tabac-journaux #taba3urne#

ALF125: vous achetez #ajeter# un roman policier #polisjer#

ALF126: et puis vous prenez #pran# la rue d'Auguste #dogost# Renoir

ALF127: et vous devez #deve# venir #venir# à ma maison

[cassette II]

ALF

Description d'itinéraire

10 juin 2000

A: Pourrais-tu m'indiquer comment est-ce que je fais pour aller de l'école à la cathédrale?

ALF128: oui  
 ALF129: vous devez #deve# sortir #sortir# de l'école  
 ALF130: et vous prenez #pran# la rue de + \*muñecas\* à gauche  
 ALF131: puis vous devez #debe# continuer #kõtiny# tout droit jusqu'à la rue \*veinticuatro\*  
 ALF132: et traversez #traverse# les rues \*mendoza y san martin\*  
 ALF133: vous prenez #pran# la rue \*veinticuatro\*  
 ALF134: et vous tournez #turne# à gauche  
 ALF135: vous continuez #kõtiny# tout droit deux cents #sjẽ# mètres  
 ALF136: et vous arrivez #arive# à la cathédrale

[cassette II]

A: Comment est-ce que tu fais pour venir à l'école?  
 ALF137: je prends #pran# l'autobus #otoby#  
 ALF138: et je euh sors #sortir# de l'autobus #otoby# en la rue \*crisóstomo\*  
 ALF139: je continue #kõtiner# euh  
 ALF140: je prends #pran# la rue \*crisóstomo\* à gauche  
 ALF141: et je continue #kõtiner# jusqu'à la rue \*buenos aires\*  
 ALF142: je continue #kõtiny# tout droit pour la rue \*buenos aires\* à droite jusqu'à la rue \*veinticuatro\*  
 ALF143: je traverse #traverse# la rue \*veinticuatro\*  
 ALF144: et prends #pran# la rue \*muñecas\*  
 ALF145: puis je continue #kõtiny# deux cents cinquante mètres  
 ALF146: et j'arrive #3arive# à l'école

[cassette II]

MAR  
 12 ans  
 7e année  
 apprend le français depuis la sixième année

17 novembre 1999  
 A: Bonjour  
 MAR1: Bonjour  
 A: Tu t'appelles comment?  
 MAR2: je m'appelle #mapel# MAR  
 A: Marianne, depuis quand tu étudies à cette école?  
 MAR3: j'ai venu #3eveny# à l'école euh jusqu'à #3yska# \*este año\*  
 A: alors, tu apprends le français depuis cette année, depuis quand?  
 MAR4: \*cómo?\*
 A: \* desde cuando aprendes francés\*?  
 MAR5: euh jusqu'à #3yska# juillet #3yljet# \*del año pasado\*  
 A: alors depuis juillet de l'année passée

A: et avant est ce que tu apprenais une autre langue étrangère?  
 MAR6: non  
 A: alors tu as passé un examen pour entrer à cette école?  
 MAR7: oui  
 A: et est-ce que tu aimes le français?  
 MAR8: oui  
 A: est-ce que tu as déjà eu l'occasion de parler en français avec d'autres personnes, ou seulement à l'école?  
 MAR9: je \*le enseño\* à mes amis \*lo que\* je apprends #aprende# à l'école  
 [cassette I]

Description d'itinéraire  
 (à l'aide d'un plan)  
 17 novembre 1999

MAR10: tu achètes #tia3ete# un tube #tub# d'aspirines  
 MAR11: tu dois #tido# tu dois #tidwa# euh tourner #turner# le rue de la Préfecture  
 #rwideprefektur#  
 MAR12: et tu as #tia# tu es #tie# à le pharmacie #farmas#  
 MAR13: et un++ tu achètes #tia3ete# un kilo de pain  
 MAR14: tu dois #dwa# tourner #turner# pour #pur# le #le# rue #rwi# rue #ru# de la  
 poste  
 MAR15: et tu es #tie# la boulangerie  
 MAR16: tu as #tia# une rose #ynros#  
 MAR17: et ti euh++ \*cómo se decía cruzar\*?  
 A: tu traverses  
 MAR18: tu traverses #tiatravers# la rue de la poste  
 MAR19: Euh \*llegar\*?  
 A: tu arrives  
 MAR20: et tu arrives #tiariv# à la rue des Ecoles #dekol#  
 MAR21: et tu es #tie# en #ã# la fleuriste #florist#  
 MAR22: tu as #tia# un kilo de tomates  
 MAR23: euh tu achètes #tiafete#  
 MAR24: en #en# tournes #turne# pour #pur# la rue de poste  
 A: oui, mais je suis à la rue des Écoles...  
 MAR25: ah oui, tu devez #tideve# arriver #arive# \*cruzar\*?  
 A: traverser  
 MAR26: traverser #traverse# #traverse#  
 MAR27: et jusqu'à le rue Auguste Renoir #augusrenor#  
 MAR28: et tu es #tie# en #en# la fruits #frwi# et légumes #legumes#  
 MAR29: euh tu achètes #tiafete# un cahier #kajer#  
 MAR30: tu devez #tideve# euh tu dois #tidwa# touner #turner# pour #pur# le rue de  
 la poste ++  
 A: à droite ou à gauche?

MAR31: houm...(geste) euh à droite à droite

MAR32: et tu es #tie# en #an# la librairie

A: c'est tout?

MAR33: c'est tout #setu#

A: et pour rentrer à ta maison, comment est-ce que je dois faire?

MAR34: euh #ty# ++ tu traverses #tytraverse# la rue de la poste

MAR35: et tu #ti# euh tournes #turner# à droite pour #pur# la rue de la Préfecture

MAR36: et tu es #tie# en #en# ma en #en# mon maison

[cassette I]

MAR

Description d'itinéraire

17 novembre 1999

A: Où est-ce que tu habites MAR?

MAR37: j'habite #3abit# en #en# la rue \*nueve veinte lamadrid\*

A: et comment est ce que tu fais pour venir à l'école?

MAR38: \* cómo se dice ir derecho\*?

A: marcher tout droit

MAR39: je marche #mar# tout droit #tudrwa# jusqu'à le #le# euh rue \*veinticuatro de septiembre\*

A: tout droit, mais ce sont deux rues parallèles

MAR40: ah non marche #mar# non je marche #mar# à droite #3us#/ pour #pur# le #le# rue \*salta euh no... jujuy\*

A: tu tournes à droite ou à gauche?

MAR41: ah à droite (geste) \*no a ver?\* (geste) à gauche à gauche

MAR42: et pour #pur# le #le# rue Jujuy jusqu'à #3uska# le #le# rue \*veinticuatro de setiembre\*

MAR43: eumh \*despues\* je marche #3@mar# à droite jusqu'à #3uska# le #le# rue \*muñecas\*

MAR44: et je tourne #3@turne# pour euh à droite je tourne #3@turne# à droite

MAR45: et eumh je marche #3@mar# cinq kilomètres

A: cinq kilomètres?

MAR46: cinq kilomètres \*más o menos euh a ver ++ no sé\*

A: peut être cinq cent mètres?

MAR47: #katrekadr# \* cuatro cuabras\*

A: alors à peu près quatre cents mètres

MAR48: quatre cents mètres

MAR49: et eumh je suis #3@syi# à l'école

[cassette I]

MAR  
13 ans  
10 juin 2000

MAR50: je m'appelle #femapel# MAR

MAR51: euh j'ai #je# treize ans

MAR52: et je viens #jevje# à l'école Normale à \*octavo segunda\*

[cassette II]

MAR  
Description d'itinéraire  
(à l'aide d'un plan)  
10 juin 2000

MAR53: j'ai acheté #jeafete# une #yn# tube #tub# d'aspirines + un pain + et euh un kilo de tomates

MAR54: bon, tu prends #prã# la rue de la Préfecture

MAR55: et tu ++ \*cómo se decía cruzar?\*

A: traverser

MAR56: tu traverses #traverse# euh la rue de la Préfecture

MAR57: et tu es #e# à la pharmacie #farmace#

MAR58: et euh un pain \*aquí\* (*en signalant sur le plan*)

MAR59: bon, tu prends #prã# la rue de la Préfecture

MAR60: tourner #turner# par pour la rue de la Poste

MAR61: et tu es #e# dans la boulangerie

MAR62: et euh ah un kilo de tomates

MAR63: euh tu prends #prã# la rue de la Préfecture

MAR64: et tourner #turner# par la rue de la Poste

MAR65: marcher #marjer# euh pour la rue Auguste Renoir #agystrenwar#

MAR66: jusqu'à les fruits et légumes #legum#

MAR67: et euh euh \*ahí\* tu peux #pe# acheter #afete# le kilo de tomates

A: et pour rentrer à la maison?

MAR68: et tu prends #prã# la rue de Auguste Renoir #agystrenwar# jusqu'à la rue de la poste

MAR69: et tourner #turner# #por# la rue de la Préfecture

MAR70: et #cami# euh marcher #marje# euh cinquante mètres

MAR71: et tu es #e# à ma maison à chez moi

[cassette II]

MAR

Description d'itinéraire

(à l'aide d'un plan)

10 juin 2000

MAR72: tu #tu# traverses #traverse# la rue #ru# de la Préfecture #perfectyr#  
(*interruption*)

MAR73: je traverse #traverse# la rue #ru# de la Préfecture #perfectyr#

MAR74: et je euh il y a #ilja# une pharmacie

MAR75: et je achète #a]ete# un tube d'aspirine

MAR76: et je euh à droite à droite ou à gauche (*gestes*) non à droite il y a #ilja# un  
euh photographie

MAR77: et je achète #a]ete# un pellicule #pelikl# euh vingt-quatre pour tente-six  
couleur

MAR78: et je achète #a]ete#

/// (*interruption*)

MAR79: et vous sorti #sorti#

MAR80: et #ve# #aler# à l'épicerie

MAR81: et vous achetez #a]ete# un kilo de riz

MAR82: et vous sorti #sorti# de l'épicerie

MAR83: et vous euh aussi vous traversez #traverse# la rue de la Préfecture

MAR84: ici euh il y a #ilja# la maison

[cassette II]

MAR

Description d'itinéraire

10 juin 2000

A: Pourrais tu m'indiquer comment est-ce que je fais pour aller de l'école à la  
cathédrale?

MAR85: Oui, tu prends #prã# la rue \*Córdoba\*

MAR86: non tu prends #prã# la rue \*Mendoza\*

MAR87: et marches #mar]e# \*cuántas cuadras?\*

MAR88: tu marches #mar]e# cent mètres

MAR89: et tu es #e# à le #le# rue \*veinticinco de mayo\*

MAR90: tourner #turner# jusqu'à la place \*independencia\*

A: à droite ou à gauche

MAR91: et euh hum (*geste*) à droite jusqu'à la place \*independencia\*

MAR92: et traverses #traverse# euh jusqu'à \* ay! Qué calle era?\*

MAR93: bon, tourner #turner# et tu es #e# à la cathédrale

A: je dois tourner à droite ou à gauche?

MAR94: euh (*geste*) à droite \*creo\*

A: Comment est-ce que tu fais pour venir à l'école?

MAR95: je prends #prã# euh je traverse #traverse# l'avenue \*belgrano\*

MAR96: et je prends #prã# l'autobus neuf ou septiembre

MAR97: et je descends #desendre# en #en# la rue \*crisóstomo\*

MAR98: je traverse #traverse# euh \*hasta\* la rue \*buenos aires\*

MAR99: et je marche #mar[e# trois #tre# non cinq #sẽ# mètres jusqu'à l'école

Normale

[cassette II]

**L'interaction en salle de classe**  
Transcriptions

29 novembre 1999 :

P: il y a des indications, n'est ce pas?

P: pour montrer comment peut on arriver à la maison de Monet

EE: oui

P: quelles sont ces indications?

E<sub>0</sub>: c'est par

E<sub>0</sub>: traverse #le# Seine

P: c'est par là

P: traverse la Seine

EE: prends #pren# la première rue #ru# à droite

P: prends la première rue à droite et?

EE: continue #kontinwe#

P: et continue

P: on va voir bientôt comment est-ce que vous devez faire pour indiquer un chemin...

P: maintenant on va voir vos devoirs

P: qu'est-ce que vous deviez étudier pour aujourd'hui?

EE: XXXX

P: qu'est-ce qu'il y a à la page quarante-quatre?

P: toi Marina

E<sub>2</sub>: les adjectifs possessifs et euh ++

P: et démonstratifs

P: à quoi pensez vous servent les adjectifs démonstratifs?

EE: XXXX

P: sert à montrer quelque chose

P: et quels sont les adjectifs démonstratifs?

.....

[ 29 novembre 1999 – cassette n° 3 ]

P: Maintenant on va lire ++

commence Nicolas...qu'est ce que tu vas lire sur le livre?

E<sub>1</sub>: Pour s'orienter

P: pour s'orienter

E<sub>1</sub>: pour s'orienter

E<sub>1</sub>: Pardon pour aller à...

E<sub>1</sub>: euh a tour la tour la tour Eiffel + c'est par là?

E<sub>1</sub>: c'est loin #lwã# de euh ++ près ++

P: C'est loin de, c'est près de//

E<sub>2</sub>: Madame \*a principio de año hemos visto eso de "de la rue à droite" "en face"\*

P: \*si?\*

E<sub>2</sub>: \*si\*

EE: \*si\* XXX

P: Bien, ce sont des situations pour s'orienter par exemple dans la rue  
Vous êtes dans la rue...vous savez vous orienter?

EE: oui

P: par exemple si je vous demande,

P: je suis à la porte de l'école

P: et je veux aller à la cathédrale

P: comment je dois faire pour aller à la cathédrale?

E<sub>4</sub>: trouvez

P: trouvez?

EE: tournez

E<sub>5</sub>: vous prendre #prandr# la rue euh //

P: je suis à la porte de l'école

E<sub>4</sub>: vous prendre #prandr# la rue Muñecas

P: combien de mètres?

P: quels verbes vous devez employer pour m'orienter?

EE: continuer #kõtinye#

P: continuer EE: traverser #traverse#

P: traverser

EE: marcher #mar|e#

P: marcher quel autre?

EE: tourner #turne#

P: tourner, très bien

P: tourner à gauche ou à droite

P: quel autre verbe/

P: le verbe prendre, le verbe traverser, continuer (*le professeur commence à faire une liste des verbes au tableau*)

EE: marcher, XXXXX

P: et vous avez dans ce tableau les verbes? (*en montrant la liste sur le manuel*)

P: quels sont les verbes Nicolas?

E<sub>1</sub>: aller #aler#, continuer #kõtiner#

P: oui, aller, continuer

P: tout droit (*intonation incitant à continuer à lire ce qui suit*)

E<sub>1</sub>: tout droit, jusqu'à la gare (*il lit ce qui est sur le livre*)

P: oui ++

P: tourner

E<sub>1</sub>: tourner #turne# à droite à ++

P: à gauche

E<sub>1</sub>: prendre//

P: prendre, avec le numéro dix-neuf (on trouve une liste de verbes conjugués dans les dernières pages du manuel)

E<sub>1</sub>: prendre la première rue à ++

P: à droite ++

P: \* vamos Nicolas!\*

E<sub>1</sub>: faire deux cents mètres euh un #un# +  
 P: un kilomètre  
 E<sub>1</sub>: un kilomètre  
 E<sub>1</sub>: prenez à droite euh après le feu  
 P: qu'est ce que c'est le feu?  
 E<sub>4</sub>: \*el semáforo\*  
 P: \*el semáforo\*  
 P: continues Nicolas/  
 P: traverser  
 E<sub>1</sub>: traverser  
 P: il y a un autre verbe  
 EE: suivre  
 P: suivre, vous avez le verbe suivre avec le numéro quarante-deux  
 P: que signifie suivre?  
 EE: \*seguir\*  
 P: suivez comme continuez  
 P: vous avez les verbes à la page cent quatre-vingt-sept  
 P: vous devez les étudier, d'accord?  
 EE: oui  
 P: alors, on va reprendre  
 P: je suis un touriste  
 P: et je suis à la porte de l'école  
 P: je veux arriver à la cathédrale  
 P: qu'est-ce que je dois faire?  
 P: Alfredo? (en s'adressant à un des élèves)  
 E<sub>4</sub>: euh ++  
 P: je ne sais pas comment aller à la cathédrale  
 P: qu'est-ce que je dois faire?  
 E<sub>4</sub>: XXXX  
 P: un autre  
 E<sub>5</sub>: vous prenez la rue \*Muñecas\*  
 P: combien de mètres?  
 EE: cent  
 EE: non, cinquante  
 P: cinquante  
 P: après?  
 EE: tournez  
 P: tournez à?  
 EE: à gauche  
 P: à gauche  
 EE: et vous continuez tout droit  
 P: continuez tout droit  
 P: combien de mètres?  
 EE: cinquante  
 EE: cent mètres

P: cent mètres et?  
 E<sub>2</sub>: et trouvez  
 P: trouvez non  
 E<sub>5</sub>: traversez  
 EE: tournez  
 P: tournez à?  
 EE: à droite  
 P: à droite  
 E<sub>6</sub>: et marchez par la rue  
 P: et marchez  
 P: quelle rue?  
 EE: \*veinticinco\*  
 P: combien de mètres?  
 EE: cent  
 P: cent mètres jusqu'à?  
 E<sub>5</sub>: jusqu'à la rue \*veinticuatro\*  
 P: \*veinticuatro\* oui  
 P: et après vous?  
 EE: vous tournez à gauche ++  
 P: oui  
 P: et  
 E<sub>5</sub>: vous continuez tout droit  
 P: bien, et?  
 EE: xxx  
 P: et vous arrivez

.....

P: maintenant, Jessica tu demandes un itinéraire à Alfredo  
 E<sub>3</sub>: comment?  
 P: pense à un endroit où tu veux aller près de l'école et demande l'itinéraire à Alfredo  
 P: tu commences comment?  
 E<sub>3</sub>: euh ++  
 P: pardon pour aller...?  
 E<sub>3</sub>: pardon pour aller à ++ à \*"tienda San Juan"\*?  
 P: elle est à "winner" et elle veut aller à \*"tienda San Juan"\* (le professeur change le point de départ car \*"tienda San Juan"\* se trouve juste en face de l'école)  
 E<sub>5</sub>: tu prends #pran# la rue \*veinticinco\*  
 P: oui  
 E<sub>5</sub>: et tu continues tout droit #drwat# //  
 P: continues tout droit, à droite c'est quand vous tournez, sinon c'est tout droit, d'accord?  
 E<sub>5</sub>: après tu tournez #turne# à droite  
 P: à droite  
 E<sub>5</sub>: et tu prends #pran# la rue \*Mendoza\*

P: oui, très bien  
 E<sub>5</sub>: tu continues #kõtiny# tout droit euh cent mètres?  
 P: oui  
 E<sub>5</sub>: jusqu'à la rue \*Muñecas\*  
 P: très bien  
 E<sub>5</sub>: tu traverser #traverser# la rue \*Muñecas\*  
 E<sub>5</sub>: et  
 P: et?  
 E<sub>5</sub>: arriver #ariver# arrivez #arive#  
 P: bien  
 P: un autre itinéraire  
 P: euh toi (*en s'adressant à une élève*)  
 P: je suis à la cathédrale et je veux arriver à Muñecas et Córdoba  
 P: comment est ce que je dois faire?  
 E<sub>6</sub>: euh vous euh vous continuez non  
 E<sub>6</sub>: oui vous continuez tout droit ++  
 P: cent mètres, deux cents mètres?  
 P; vous continuez?  
 E<sub>6</sub>: cents mètres  
 P: cent mètres  
 E<sub>6</sub>: et vous tournez cent mètres  
 P: tournez  
 P: tournez à  
 E<sub>6</sub>: et oui vous tournez à euh à droite  
 E<sub>6</sub>: non tournez à gauche  
 P: à gauche, et?  
 E<sub>6</sub>: cent #sjen# mètres  
 P: cent mètres  
 E<sub>6</sub>: et vous euh++  
 EE: vous traversez  
 P: vous traversez la rue \*San Martín\*  
 P: après  
 E<sub>6</sub>: après vous continuez tout droit  
 P: tout droit  
 EE: deux cents  
 P: deux cents mètres  
 P: oui, alors  
 EE: et vous arrivez  
 P: vous arrivez aux rues \*Muñecas et Córdoba\*

[ 29 novembre 1999 – cassette n° 3 ]

- Activité proposée dans le manuel: demander- décrire un itinéraire à l'aide d'un plan du quartier Saint-Michel à Paris.

P: je vous demande d'indiquer le chemin de la rue Soufflot jusqu'à la Place Saint-Michel

P: cherchez la Place Saint-Michel

+++

P: vous êtes prêts?

EE: non Madame

EE: oui

EE: oral Madame?

P: oui, oral

EE: moi Madame moi Madame

*(le professeur choisit un élève )*

E<sub>8</sub>: euh vous tournez euh + à gauche?

P: comment? comment?

P: tu es à la rue Soufflot, alors//

E<sub>8</sub>: prendre

P: prend, marche, continue

E<sub>8</sub>: marchez cent #sen# mètres

P: marchez cent mètres à gauche ou à droite?

E<sub>8</sub>: à gauche

P: à gauche

P: bien, après

E<sub>8</sub>: après vous marchez ++

P: vous

E<sub>8</sub>: traversez

EE: tournez

P: tournez à?

E<sub>8</sub>: à gauche

P: tournez à gauche?

EE: à droite madame à droite

P: Regardez *(le professeur montre le plan qui est dans le livre)*

P: elle *(en appuyant sa main sur l'épaule d'une élève)* est à la rue Soufflot

P: ici *(en signalant un point sur le plan du manuel)*

P: vous êtes à la rue Soufflot, n'est-ce pas?

P: elle va faire un itinéraire

P: vous devez le suivre

P: alors, \*sigan lo que ella está diciendo\*

P: continues XXX

E<sub>8</sub>: vous tournez euh à //

P: vous continuez cent mètres à gauche, oui?

P: vous tournez à droite

E<sub>8</sub>: vous tournez à droite

P: bien

E<sub>a</sub>: pour le boulevard Saint-Michel  
 P: par le boulevard Saint-Michel  
 E<sub>a</sub>: et vous vous marchez//  
 P: et vous marchez ou vous continuez comment?  
 EE: tout droit  
 P: tout droit  
 E<sub>a</sub>: jusqu'à XXX //  
 P: trois cents mètres jusqu'à  
 EE: \*¿cuánto?\*
 E<sub>a</sub>: jusqu'à la Place Saint-Michel  
 P: jusqu'à la Place Saint-Michel  
 EE: XXXX

[ 29 novembre 1999 – cassette n° 3 ]

#### Description d'itinéraires

Le professeur a présenté à la classe le plan et la liste utilisés dans les enquêtes individuelles par l'enquêtrice. Le professeur donne des explications concernant surtout le vocabulaire à employer (les noms des rues, des magasins, des objets à acheter dans ces magasins là, etc.) et concernant aussi en quoi consiste l'activité qu'ils doivent développer.

La tâche demandée aux élèves est la même que l'enquêtrice a demandé au groupe des élèves enquêtés, l'activité implique une variante car dans le cas l'interaction en classe ce sont deux élèves qui simulent une situation en LE.

[1er décembre 1999 – cassette n°4]

I-

E<sub>a</sub>: Bonjour Nicolas

E<sub>b</sub>: Bonjour

E<sub>a</sub>: comment ça va?

E<sub>b</sub>: ça va bien

E<sub>a</sub>: s'il vous plaît Nicolas, vous pouvez acheter les trois premières choses de la liste?

E<sub>b</sub>: oui

E<sub>b</sub>: oui mais si c'est #se# loin #lwan#?

E<sub>a</sub>: non ce n'est pas loin

E<sub>a</sub>: vous prenez la rue de la Préfecture

E<sub>a</sub>: et euh pour le tube d'aspirine vous rencontrez le pharmacie

E<sub>a</sub>: le pharmacie est entre la pâtisserie et la photographie

E<sub>a</sub>: après pour le pain vous prenez la rue de la Préfecture

E<sub>a</sub>: jusqu'à la rue de la Poste jusqu'à le coin

E<sub>a</sub>: le boulangerie c'est ici

E<sub>a</sub>: après euh pour le quatre steaks #stik#

E<sub>a</sub>: vous prenez la rue Auguste #agyst# Renoir cent mètres jusqu'à le tabac #tabak# journal

E<sub>a</sub>: tournez à droite

E<sub>a</sub>: et le boucherie est entre le banque et le fleuriste

E<sub>a</sub>: d'accord?

E<sub>b</sub>: oui

II-

E<sub>a</sub>: Bonjour

E<sub>b</sub>: Bonjour, comment ça va?

E<sub>a</sub>: ça va très bien et toi?

E<sub>b</sub>: ça va mal,

E<sub>a</sub>: pourquoi?

E<sub>b</sub>: je suis malade (*rires*)

E<sub>a</sub>: \*después de un momento\*

E<sub>b</sub>: vous pouvez acheter ces choses de la liste?

E<sub>a</sub>: mais oui

(*rires*)

E<sub>a</sub>: où je peux acheter ces choses?

E<sub>b</sub>: le douzaine de huîtres et les six timbres #timbr# à trois francs en face de ma maison

E<sub>b</sub>: le six timbres #timbr# en face à la poste

E<sub>b</sub>: le douzaine de huîtres à gauche de la poste au poissonier #pwasonje#

E<sub>b</sub>: puis vous traversez la rue de la Poste jusqu'à la rue Auguste #agyst# Renoir

E<sub>b</sub>: à côté de la charcuterie vous pouvez acheter un kilo de tomates

E<sub>a</sub>: \*aplaudan vamos aplausos!\*(*rires*)

III-

E<sub>a</sub>: Pardon Mademoiselle je ne suis pas de la ville

E<sub>a</sub>: pour aller acheter un kilo de tomates non un kilo de riz

E<sub>a</sub>: \*nosotras estamos al lado de la libreria\* (*explication au public*)

E<sub>b</sub>: vous traversez la rue de le Poste

E<sub>b</sub>: et vous tournez \*a la vereda del frente\*

P: traversez

E<sub>b</sub>: vous traversez la rue de le Poste

E<sub>b</sub>: et vous tournez à gauche cent mètres

E<sub>b</sub>: et traversez la rue de la Préfecture

E<sub>b</sub>: et marchez cent mètres XXX

E<sub>b</sub>: et pour arriver à "fruits et légumes" par acheter un kilo de tomates et une salade

E<sub>b</sub>: vous tournez à gauche

E<sub>b</sub>: et marchez cinquante mètres

E<sub>a</sub>: bon merci

E<sub>b</sub>: Au revoir

IV-

E<sub>a</sub>: \*ella es mi empleada\*

E<sub>a</sub>: vous pouvez aller acheter un tube d'aspirine à la pharmacie?

E<sub>b</sub>: oui

E<sub>b</sub>: où est #es# la pharmacie #farmas#?

E<sub>a</sub>: elle est en face de ma maison

E<sub>b</sub>: une autre chose?

E<sub>a</sub>: oui, un pain

E<sub>b</sub>: vous avez faim?

E<sub>a</sub>: oui j'ai beaucoup de faim

E<sub>b</sub>: où est la fleuriste?

(*rires*)

E<sub>a</sub>: et aller #aler# acheter six rose rouges (*rires*)

E<sub>b</sub>: où est la fleuriste

E<sub>a</sub>: traversez la rue Chateaubriand

E<sub>a</sub>: continuez \*por\* la rue des Écoles

E<sub>a</sub>: et à côté de le boucherie c'est la fleuriste

E<sub>b</sub>: oui

**ANNEXE III**  
**Les supports**



42 • Quarante-deux

**B**

*Ce sont les vacances de Pâques. Les Delvaux sont en Normandie dans la famille de Nathalie.*

Nathalie : C'est par là. Traverse la Seine ! Prends la première route à droite et continue !

Damien : Où on va ?

Nathalie : Voir la maison de Monet.

Damien : C'est un ami de papa ?

Gérard : Non, mon chéri, papa a horreur des peintres impressionnistes.

Nathalie : N'écoutez pas votre père ! Monet est un grand peintre. Regardez comme c'est joli ! À gauche, vous avez la maison de Monet. À droite, le célèbre bassin des nymphéas...

Gérard : Et derrière la maison, le célèbre parking avec sa cafétéria et ses cars de touristes !

## 1 Pour s'orienter

- Pardon..., pour aller à...
- La tour Eiffel, c'est par là ?
- C'est loin (de) / près (de)



Pardon madame,  
vous pouvez m'aider ?  
Je suis perdu.  
Je cherche la rue de Rivoli.

Continuez tout droit.  
Faites deux cents mètres.  
Tournez à gauche  
et demandez.



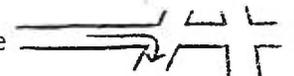
- aller } tout droit  
continuer } jusqu'à la gare



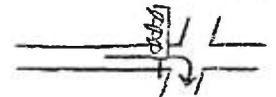
- tourner à droite / à gauche



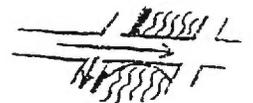
- prendre (19) la première rue à droite



- faire 200 mètres, 1 kilomètre
- prenez à droite, après le feu



- traverser
- suivre (42) la flèche, la Seine



À VOUS !

Acheter :

- un tube d'aspirine
- un pain
- 4 steaks
- Le Monde
- un paquet de Gauloises légères
- une réveille-matin
- une douzaine d'huîtres
- 6 timbres à 3 F
- un kilo de tomates
- une salade
- un kilo de riz
- 6 éclairs au chocolat
- un cahier
- un roman policier
- une pellicule 24x36 couleurs
- 6 roses rouges -

