

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
Partie I : présentation du contexte d'enseignement	3
1.1. Le contexte sociolinguistique et éducatif	3
1.1.1. La politique linguistique et éducative en faveur des adultes migrants	3
1.1.2. Les enjeux d'un apprentissage en milieu homoglotte.....	8
1.2. Le contexte institutionnel	11
1.2.1. Présentation de l'association Mot à mot.....	11
1.2.2. La formation linguistique Des mots pour le code.....	13
Partie II. Cadre théorique et notionnel	26
2.1. Les apports de la didactique du lexique	26
2.1.1. Etat des lieux	26
2.1.2. La spécificité du lexique en FOS.....	28
2.2. L'agir professoral et l'analyse du discours pédagogique	29
2.2.1. Les processus d'explication et de compréhension	29
2.2.2. La multimodalité des procédés explicatifs	31
2.2.3. Les attitudes discursives de l'enseignant.....	34
Partie III. Méthodologie de recherche.....	36
3.1. Le paradigme socioconstructiviste	36
3.2. La recherche ethnographique associée à l'analyse multimodale.....	37
3.3. Les données en question.....	39
3.3.1. Méthodologie de recueil des données.....	39
3.3.2. Outils d'analyse des données.....	42
3.3.3. Traitement des données	43
Partie IV. Analyse des données	45
4.1. Les différents types d'explication du lexique.....	45
4.1.1. De la catégorisation du lexique aux stratégies d'enseignement adaptées.....	45
4.1.2. La posture de l'enseignant face à l'explication du lexique.....	61
4.1.3. La compréhension du lexique.....	76
4.2. Les contraintes et les limites de la recherche	84
CONCLUSION.....	87
BIBLIOGRAPHIE.....	89
INDEX DES NOTIONS.....	96
LISTE DES SIGLES ET DES ABBREVIATIONS	99
ANNEXES.....	100
RESUME.....	273

INTRODUCTION

Ce mémoire de master en didactique du français langue étrangère et seconde (FLE/S) en situation de plurilinguisme s'inscrit dans le cadre d'une réflexion autour des stratégies d'enseignement en interaction visant à faciliter l'appropriation du lexique. Cette formation linguistique portant sur le code de la route a lieu en milieu associatif à Marseille et intervient auprès d'apprenantes adultes en contexte migratoire.

L'explication relève de l'agir professoral de l'enseignant qui vise, par le biais de stratégies « verbales et non verbales, préconçues ou non » (Cicurel, 2011: 119) à « faire comprendre des éléments linguistiques nouveaux portés à la connaissance des apprenants » (Rançon, Dat & Spanghero-Gaillard & Billières 2008 : n.p). L'explication du lexique est caractéristique de la classe de langue mais s'avère d'autant plus centrale dans le cadre d'une formation relevant du français sur objectifs spécifiques (FOS), démarche dont « l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelles ou académiques » (Cuq, 2003 : 109-110). Le lexique pourrait être décrit comme étant la « clef de voûte du FOS » (Binon & Verlinde, 2004 : 272) de par sa complexité et son usage particulier. Considérant que le lexique du code de la route peut être observé comme une catégorie linguistique à part entière, j'entends par l'usage de ce terme « l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une [...] communauté linguistique » (Cuq, 2003 : 155) ou d'une « communauté discursive restreinte » et « constitué en sous-unités, les lexèmes, identifiés comme des unités de sens minimales, ou encore, comme des éléments significatifs appartenant au lexique » (Marin, n.d, n.p).

Le choix de mon sujet de recherche s'est confirmé assez rapidement suite à une période d'observation puisque je me suis aperçue que la compétence lexicale était centrale sur cette formation et qu'une acquisition effective passait avant tout par une explication adaptée au contexte et au type de lexique. Souhaitant initialement me pencher à la fois sur le processus d'explication et d'acquisition du lexique, j'ai finalement fait le choix de ne développer que l'activité de l'enseignant puisque ma problématique de recherche était trop vaste. De plus, ayant pu constater à plusieurs reprises des difficultés dans mes explications, j'ai souhaité développer à travers mon mémoire cette compétence propre à l'activité enseignante quelque soit le contexte d'enseignement. Compte tenu de la spécificité de l'usage du lexique de

spécialité, la tâche de l'enseignant est loin d'être aisée et nécessite une préparation des stratégies en amont et la mise en place d'une certaine diversité dans ses procédés explicatifs afin de viser l'ensemble du groupe-classe quelles que soient les « préférences modales » de chacun (Tellier, 2006 : 237).

Ce constat m'amène à m'interroger sur les méthodes explicatives que l'enseignant de FLE/S met en place afin de faciliter l'appropriation du lexique du code de la route¹. Ainsi, ma question de recherche est la suivante : quels types d'explications adopter pour faciliter l'accès au sens du discours de spécialité du code de la route lors d'interactions didactiques sur une formation de français sur objectifs spécifiques (FOS) avec un public d'apprenantes en contexte migratoire ?

Afin d'y répondre, je m'interrogerai sur la place et les caractéristiques du lexique rencontré par les apprenantes sur cette formation linguistique relevant du FOS. Je chercherai également à déterminer en quoi consistent les stratégies de l'enseignant lors de l'explication orale du lexique et leur impact sur la compréhension. De même, j'essayerai de mettre en lumière les facteurs influant sur les méthodes explicatives de l'enseignant. Enfin, la posture de l'enseignant dans la tâche explicative sera examinée.

Pour cela, je présenterai tout d'abord les spécificités d'un enseignement en milieu homoglotte auprès d'adultes migrants avant de développer le contexte institutionnel dans lequel j'interviens ainsi que le public d'apprenantes concerné. J'aborderai ensuite le cadre théorique et notionnel de ma recherche qui s'inscrit dans le champ de la didactique du lexique et de l'analyse du discours pédagogique. Puis, je présenterai ma méthodologie de recherche, à la croisée de la recherche ethnographique et de l'analyse multimodale, ainsi que les données récoltées. Enfin, en tenant compte de tous ces éléments, je tenterai de répondre à ma problématique de recherche et déterminer les stratégies d'explication lexicale adaptées à mon contexte d'enseignement.

¹Voir annexe 1 pour la présentation détaillée de la question de recherche ; également disponible via le lien suivant : <https://mm.tt/1251964800?t=6uK2hp3Dgl>

Partie I : présentation du contexte d'enseignement

1.1. Le contexte sociolinguistique et éducatif

1.1.1. La politique linguistique et éducative en faveur des adultes migrants

Statut des langues en présence dans le pays d'accueil

La formation linguistique dont il est question dans le présent travail a lieu en France et plus précisément à Marseille, auprès d'apprenantes en contexte migratoire. Selon un rapport de l'Insee datant de 2018², la proportion d'immigrés en France métropolitaine représenterait 9,3% de la population, et la majorité serait originaire du continent africain (44,6%), avec une proportion plus importante pour certains pays du Maghreb (respectivement Algérie (12,8%), Maroc (12%) et Tunisie (4,4%)). Parallèlement, d'après les statistiques du ministère de l'intérieur, la région Sud, anciennement Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA) est la troisième région de France à accueillir le plus de population migrante dont les principaux pays d'origine sont respectivement l'Algérie, le Maroc et l'Italie³. La ville de Marseille, souvent qualifiée de carrefour de la méditerranée, a la particularité d'accueillir un nombre important de migrants de part, notamment, sa situation géographique et son port. Selon un rapport de l'Insee datant de 2012⁴, un dixième des habitants de la région PACA serait immigré, avec une proportion majoritaire provenant du Maghreb (42%). De même, on constate une présence importante de personnes originaires de pays d'Afrique subsaharienne ayant été autrefois sous administration française tels que les Comores. Pourtant, bien que souvent populairement qualifiée de ville ou capitale comorienne, Marseille accueille trente fois moins de personnes d'origine comorienne que maghrébine².

Compte tenu du fait que la langue française soit l'unique langue *de jure* et *de facto* en France, la caractéristique sociolinguistique de la société française pourrait être décrite comme « un type de plurilinguisme à langue dominante unique » (Calvet, 1999 cité par Adami, 2009b : 31). En effet, de par son statut de langue officielle et nationale, le français occupe une « position hégémonique » (Adami, 2009a : 161) puisque il s'agit de la langue première de scolarisation et la principale langue véhiculaire de la population en France métropolitaine. Toutefois, il s'agit

² Source web consultable via ce lien : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>

³ Source web consultable via ce lien : <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Etudes/Etudes/Infos-migrations>

⁴ Source web consultable via ce lien : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1292675>

d'un « monolinguisme relatif » au sens de « parler approximativement la même langue, c'est-à-dire la même norme de référence » (Baggioni, 1997 : 38), compte tenu des réertoires langagiers de chacun, des langues régionales en usage et des langues de l'immigration.

Au cours de son histoire, la France a subi divers décrets linguistiques visant à uniformiser les usages linguistiques des populations au profil de l'unilinguisme. Initialement imposé dans un souci d'«homogénéisation linguistique du territoire » (Baggioni, 1997 : 189) pour des raisons principalement politiques, le «monolinguisme territorial » (Baggioni, 1997 : 22) avait pour but d'assurer le rayonnement interne de la langue française et de faire front à l'expansion de l'anglais dans le monde en formant « un état-nation », « une république une et indivisible» (Abbé Grégoire, 1794 : 164). En parallèle, cette politique « de francisation conduite par l'Ecole publique » (Boyer, 1990 : 4) a eu pour effet de provoquer un « ethnocide » linguistique (Manzano, 2003 : 58) visant les langues vernaculaires en usage sur le territoire.

Depuis 2008, les langues régionales ont le statut de patrimoine culturel national. Selon un rapport du ministère de la culture datant de 2013, seules six langues régionales seraient encore pratiquées au quotidien en France (Paumier, 2013 : 10). Il s'agit de l'alsacien-francique-mosellan, du basque, du breton, du catalan, du corse et de l'occitan. Pourtant, les efforts pour leur promotion restent secondaires et essentiellement symboliques. En effet, « les mesures gouvernementales en faveur de leur enseignement ou les décisions officielles diverses peuvent difficilement être interprétées comme une concession au plurilinguisme » (Baggioni, 1997 : 35). Dans le contexte marseillais, l'unique langue régionale reconnue est le provençal, une variété de l'occitan. Cette dernière, bien que sa vitalité ne soit pas officiellement en danger, est néanmoins peu présente dans le paysage linguistique public : hormis quelques panneaux routiers bilingues ou des événements culturels occasionnels, le provençal n'échappe pas à l'effacement et à la marginalisation.

La charte européenne des langues régionales et minoritaires (Conseil de l'Europe, 1992), signée mais non ratifiée, proposait alors de promouvoir les langues régionales à différents niveaux (éducation, médias, etc.) en leur accordant davantage de droits. Cependant, la ratification de la charte n'a à ce jour toujours pas eu lieu car elle nécessite une modification de la constitution, ce qui serait «contraire aux principes d'indivisibilité de la République» (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010 : 106). Ainsi, elles subissent la politique linguistique de la « procrastination », ce qui met en jeu leur vitalité (Agresti, 2014 : 4). Il est néanmoins important de constater que selon la charte (Conseil de l'Europe, 1992), les langues régionales et minoritaires « ne sont ni des

dialectes, ni des langues officielles de cet état, ni des langues de populations migrantes [...] » (p. 2). Pourtant, selon une récente étude de l'institut national d'études démographiques (INED), « les langues les plus pratiquées en France en dehors du français, [...] sont l'arabe dialectal (3 ou 4 millions de locuteurs), les créoles et le berbère (près de deux millions), l'alsacien (548 000), l'occitan (526 000), le breton (304 000), les langues d'oïl (204 000), le francique mosellan ou lorrain (78 000), le corse (60 000), le basque (44 000) » (DGLFLF, 2016 : 3). Ce qui a également participé à suspendre la ratification de la charte européenne des langues régionales et minoritaires est le rapport Cerquiglini (1999) concernant les langues de France, puisqu'il en recensait alors soixante-quinze, dont certaines des populations migrantes qu'il jugeait important d'intégrer à la charte :

« Ce rapport a une particularité au regard de la définition des langues régionales ou minoritaires : la *Charte*, de manière explicite, exclut de son champ d'application les langues des populations migrantes. B. Cerquiglini pense, au contraire, qu'au nom de principes républicains, il convient d'en intégrer certaines. La rupture est importante. Alors que l'on avait toujours parlé de moins d'une dizaine de langues, c'est 75 (ou 76 selon les versions) qui sont identifiées ». (Beacco & Cherkaoui Messin, 2010 : 105).

Depuis 2008, certaines langues de l'immigration ont une reconnaissance administrative par la délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) comme *langues de France non territoriales*. Par *langues de France*, on entend « les langues régionales ou minoritaires parlées par des citoyens français sur le territoire de la République depuis assez longtemps pour faire partie du patrimoine culturel national, et ne sont langue officielle d'aucun État »⁵. Ainsi, font partie de ces langues « non-territoriales », au même titre que le provençal, ce que la DGLFLF qualifie d'*arabe dialectal* par exemple, qui englobe en réalité diverses langues véhiculaires largement partagées par mon public d'apprenantes. Leur promotion sur le territoire est cependant elle aussi marginale. En effet, « si la médiatisation et l'emploi de l'arabe maghrébin dans la création artistique française sont indéniables, la reconnaissance scolaire et institutionnelle est largement à la traîne » (Barontini, 2010 : 106).

On peut constater que « plurilinguisme et état-nation ne font pas bon ménage » (Baggioni, 1997 : 34) et que la promotion de la diversité linguistique dans un pays avec une idéologie monolingue forte s'avère délicate à mener. Selon Manzano (2003), « Toutes les situations bilingues que l'on rencontre en France sont des diglossies » (p.52). Ainsi, à la situation

⁵D'après le site internet du ministère de la culture : <http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-de-France>

diglossique entre langue française et langues régionales viennent s'ajouter les langues de l'immigration. Pour Van Den Avenne (2001), « le plurilinguisme en France est relégué au rang de plurilinguisme individuel, privé, il est à la marge. Dès lors, il est vécu, individuellement, sur un mode diglossique » (p.634). C'est pourquoi, l'intégration des migrants en France passe nécessairement par une acculturation linguistique.

Les interventions didactiques proposées

La formation linguistique des migrants a pendant longtemps été un secteur marginal et peu structuré (Leclercq, 2012 : 19). Fortement dépendante du contexte politique et institutionnel, le champ linguistique des migrants s'est construit de façon empirique. Le premier référentiel remonte aux années 1980 et proposait alors une formation linguistique de base dans une approche communicative. Mais c'est la loi pour le droit à la formation du 4 mai 2004, dont les migrants bénéficièrent indirectement, qui permit de « parachever le processus global [...] par la prise en compte législative des besoins spécifiques des migrants en matière de maîtrise de la langue » (Adami, 2009b : 25).

De par le contexte sociolinguistique dans lequel a lieu l'apprentissage des migrants, le champ didactique concerné est le français langue seconde (FLS). Cependant cette appellation pose des problèmes d'ordre « terminologique et conceptuel » (Adami & André, 2012 : 282) puisque les migrants sont généralement plurilingues et que le français n'est donc pas second du point de vue de l'ordre d'acquisition des langues. Selon Adami (2009a), « l'utilisation du FLS pour les migrants est une façon de tordre la notion pour y inclure les apprenants migrants [...]. On pourrait dire qu'il s'agit d'apprenants de français langue étrangère dans une situation sociodidactique de français langue seconde » (p.101). Ainsi, « une personne qui n'a pas le français pour langue première et qui suit une formation linguistique en France est, de fait, un apprenant de français langue seconde, quelque soit le niveau de scolarisation » (Cuq, 2003 : 27).

Pour remplacer ces dénominations et améliorer la qualité de formation, le label français langue d'intégration (FLI) a vu le jour en 2001. Cependant, ce dernier a été largement discuté de par « l'idéologie assimilationniste » sous-jacente et le « nationalisme linguistique » véhiculé (Bruneau, Castellotti, Goï & Huver, 2012 : n.p.). En effet, pour Bruneau et al. (2012), il est anormal que la compétence linguistique précède le processus d'intégration et que l'évaluation soit considérée comme un « simple élément formatif et certificatif ». Selon les auteurs, «conditionner l'obtention de la nationalité à un degré de maîtrise du français et/ou de faire de la maîtrise du français une condition préalable à l'obtention de la nationalité » (n.p.) n'a pas de

fondement d'un point de vue scientifique. Le rejet des langues des migrants au profit de la langue du pays d'accueil est également pointé du doigt, de même que le fait de devoir approuver les valeurs de la république. En effet, ce qui pourrait être assimilé à une « conversion culturelle » vise à « devoir partager et adhérer aux principes de la république comme étant des valeurs universelles, atemporelles et partagées par tous, ce qui va à l'encontre d'une démarche interculturelle » (Bruneau et al., 2012 : n.p.). On peut constater que l'assimilation par la langue n'est pas une notion nouvelle puisqu'elle a été l'un des leviers de l'uniformisation linguistique en France et l'acculturation linguistique a également été centrale auprès des pays colonisés, ce qui s'avère particulièrement délicat pour des migrants plurilingues.

Depuis 2009, les primo-arrivants sont pris en charge par l'office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) qui leur propose, via le Contrat d'intégration républicaine (CIR), une formation linguistique de base d'une durée de 400 heures maximum permettant d'acquérir le niveau A.1.1 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), niveau conçu spécialement pour ce public. Ils peuvent également passer le diplôme d'initiation à la langue française (DILF) pour valider officiellement ce niveau qui leur permet de développer principalement des compétences orales, qui représentent 70% par rapport à l'écrit (Vendermeulen, 2012 : 253).

On distingue donc les formations dites CIR des formations hors CIR, pour ceux qui souhaiteraient par exemple faire une demande de naturalisation française, et qui vise le niveau B1 via la validation du test de connaissance du français (TCF). Pourtant, il semblerait que près de la moitié des primo-arrivants ne suivent pas de formation linguistique dans le cadre du CIR, soit qu'ils ne souhaitent pas y participer de manière spontanée, soit que le niveau en langue cible est jugé suffisant comme dans l'extrait suivant, où une apprenante relate son expérience personnelle lors de son arrivée en France (annexe 2 : 1.67-73)⁶:

ISM euh alors moi quand je rentre [en France] je fais une parce que pour faire des démarches de papiers ils demandent comment tu parles et tout §§§ moi quand je veux aller là bas j'ai fais un rendez-vous j'ai fais presque trois séances elle a dit je n'ai pas besoin §§§ parce que j'ai fais comme ça un entretien §§§ un entretien même elle a donné moi des choses écrire et des choses elle a dit moi des grammaires et tout elle a dit c'est bien

⁶ Les extraits mentionnés en annexe 2 correspondent aux entretiens individuels menés auprès d'apprenantes. Les numéros de lignes afférents sont indiqués entre parenthèse. Pour plus d'information sur la méthodologie de transcription, se référer à la partie III, chapitre 3.3.

Selon le rapport d'activité 2017 de l'OFII⁷, en région PACA, 54,4% des signataires se voient prescrire une formation linguistique. C'est la troisième région de France derrière la région Ile de France et Rhône Alpes à en prescrire le plus. En 2017, les signataires du CIR les plus nombreux sont respectivement d'origine marocaine, algérienne et tunisienne, avec une part majoritaire pour la gente féminine.

Différentes structures interviennent dans le cadre de la formation linguistique pour adultes en contexte migratoire. Mis à part les Organismes de formations (OF) conventionnés qui gèrent le quasi-monopole du marché - car il s'agit bien d'un marché où les institutions répondent à des appels d'offre (Adami & André, 2012 : 279), des structures associatives telles que Mot à mot proposent des interventions didactiques variées et non qualifiantes.

1.1.2. Les enjeux d'un apprentissage en milieu homoglotte

L'acquisition du français en milieu naturel

Dans le cas d'un apprentissage en milieu naturel ou social, l'acquisition de la langue cible se fait dans le pays d'accueil, où l'exposition à cette dernière est quotidienne et intense. Le temps de formation, s'il a lieu, est très court en comparaison à l'acquisition en milieu social. C'est pourquoi, dans ce cas de figure, « il n'existe pas de frontières étanches entre acquisition et apprentissage, entre apprentissage guidé et non guidé, mais [il s'agit] plutôt un continuum » (Adami, 2009a : 162). Adami (2012) reprend ingénieusement la notion problématique du *bain linguistique* pour illustrer la particularité d'un apprentissage en milieu naturel par les migrants :

« Dans le cas de l'immersion linguistique telle que la connaissent les migrants, le simple fait d'être plongé dans le bain linguistique ne suffit pas à développer les compétences par une sorte d'effet de capillarité [...]. En effet, [...] si la société d'accueil est un grand bain, ce n'est en tout cas pas une piscine olympique mais un littoral découpé, avec ses trous d'eau, ses courants et ses marées où il n'est pas facile d'apprendre à nager. La métaphore de l'immersion linguistique [...] est bien trop évasive pour rendre compte du processus d'apprentissage de la langue dominante. Les migrants n'acquièrent pas la langue par simple contact, comme des récipiendaires passifs, mais par le biais de tactiques empiriques et actives d'apprentissage [...] orientées par un objectif essentiel : comprendre et se faire comprendre dans les multiples situations de communications de la vie quotidienne » (p. 54).

De même, contrairement à des apprenants qui expérimentent un apprentissage en milieu guidé lors duquel ils « apprennent à communiquer », les migrants « apprennent en communiquant » (Adami, 2012 : 56). Confrontés principalement à des échanges verbaux dans des situations de la

⁷ Selon le rapport d'activité 2017 de l'OFII disponible via le lien suivant : http://www.ofii.fr/IMG/pdf/ofii_raa_2017.pdf

vie quotidienne, ils « ne sont pas confrontés à un système linguistique mais à des pratiques langagières » (Adami, 2012 : 58). Cette manière d'acquérir la langue cible a une incidence directe sur son appropriation, ou son « acculturation» (Adami, 2009b : 29). Les migrants, évoluant en contexte non guidé, développent alors des « tactiques d'apprentissage » pour faire face aux différentes situations de communication. Selon Adami (2012), parler de « stratégies d'apprentissage » n'est pas tout à fait adapté car il s'agit là d'un processus non conscientisé à des fins d'acquisition afin de satisfaire un « besoin communicationnel immédiat » (p.56). Les acquis sont ainsi en « construction-déconstruction-reconstruction permanente » et l'interlangue est en constante évolution (Adami, 2012 : 56).

En parallèle, dans les pays ayant été autrefois sous administration française dont sont majoritairement issus les migrants tels que certains pays du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne, la langue française côtoie les nombreuses langues vernaculaires en usage dans des pays principalement plurilingues. Elle a souvent un statut ambivalent puisqu'il s'agit de la langue de l'ancien colonisateur : qu'elle ait le statut de langue officielle aux Comores ou de langue officieuse en Algérie, en Tunisie ou au Maroc, il s'agit rarement d'une langue totalement nouvelle pour les migrants qui y ont été confrontés dans leurs pays d'origine à différents niveaux tels que l'administration ou l'éducation. Dans des entretiens menés auprès des apprenantes, la place du français dans l'enseignement est centrale, comme en témoignent les extraits suivants, concernant le contexte algérien puis comorien (annexe 2 : 1.35 et 15-20):

ISM il y a la langue français ça commence la quatrième année en Algérie + ça commence avant quatrième quatrième ça veut dire l'année comme on dit ici CP CE1 CE2 CM1 + en CM1 on commence à gérer le français

MAR à l'école on apprend en français §§§ on rajoute la langue arabe mais tous les professeurs il apprend en français §§§ un seul prof en arabe un seul en anglais

Ainsi, compte tenu des caractéristiques d'un apprentissage en milieu social telle que la surexposition à la langue cible, apparait la nécessité de contextualiser l'enseignement. En effet, selon Adami (2009a), la didactisation de documents authentiques et contextualisés est indiscutable puisque les migrants sont « confrontés quotidiennement à des formes très variées d'oral spontané » : les supports d'enseignement « ne sont pas utilisés comme moyen mais comme objectif à part entière » (p.167).

La primauté des besoins et l'urgence sociale

L'apprentissage en milieu naturel est «surdéterminé par les besoins sociaux qui construisent et façonnent l'apprentissage » (Adami, 2012 : 55). Il est donc nécessaire pour les migrants d'acquérir une base linguistique solide afin de gagner une certaine autonomie sociale dans un premier temps, voire professionnelle. Selon Adami (2009a), « le français n'est pas un objectif en soi [...] mais une nécessité, un moyen, parce qu'il est la condition incontournable de l'intégration économique, sociale et culturelle » (p.4) et « l'appropriation de la langue cible est une “nécessité dictée par les impératifs de la vie en milieu exolingue” et non un but en soi: c'est un moyen d'intégration. » (Adami, 2009b : 38). La maîtrise de la langue cible devient alors une question de « survie sociale » et d'intégration » (Adami, 2009b : 38). De plus, bien que l'acquisition de la langue orale soit fondamentale, dans une société « hautement scripturalisée » (Adami, 2009b : 59) telle que la France, l'exposition à la langue écrite est également fortement présente au quotidien. Qu'il s'agisse de comprendre une notice, de vérifier les horaires des transports en commun, de lire un panneau ou de compléter un formulaire, la capacité à déchiffrer des informations est importante. Cependant, d'après Biichlet (2007), une part importante de migrant n'a bénéficié que d'une scolarisation minimale dans le pays d'origine, et par exemple, « les taux d'analphabétisme au Maghreb [sont] de 48% au Maroc en 1999, 26,5% en Algérie en 2002, 27% en Tunisie en 1999 » (p. 270).

Les parcours individuels des migrants, caractérisés par leur hétérogénéité notamment d'un point de vue des origines sociolinguistiques et des répertoires langagiers, doivent également être pris en compte. Afin de contextualiser l'enseignement et répondre aux besoins spécifiques du public cible, il est nécessaire d'analyser précisément les biographies sociolangagières des apprenants et les situations de communications auxquelles ils sont confrontés. On y trouve donc la notion d'urgence et, dans le cadre de l'apprentissage guidé, la nécessité d'adapter l'enseignement aux besoins et de le contextualiser, ce qui rejoint en partie la méthodologie du FOS, comme nous le verrons par la suite.

1.2. Le contexte institutionnel

1.2.1. Présentation de l'association Mot à mot

Le statut de l'association

L'association Mot à mot, créée en 2011 à Marseille, propose des interventions didactiques auprès d'adultes migrants sur divers ateliers sociolinguistiques. Implantée dans le quartier de la Belle de Mai dans le troisième arrondissement, cette association à but non lucratif est subventionnée par l'état, la ville de Marseille, la politique de la ville et le département. Disposant de moyens modestes, l'association ne dispose pas de locaux adaptés à l'accueil de ses publics. Les formations ont donc lieu dans des structures partenaires associatives ou institutionnelles du premier et troisième arrondissement marseillais⁸. Le quartier de la Belle de Mai est un quartier populaire particulièrement cosmopolite caractérisé par la richesse de sa vie associative sur le plan culturel, artistique et social. C'est dans le troisième arrondissement qu'ont lieu la plupart des ateliers linguistiques de l'association Mot à mot. Celui que j'anime, intitulé *Des mots pour le code*, a lieu à la Friche de la Belle de Mai. Ancienne manufacture de tabac, ce complexe est le symbole du renouveau économique du quartier et c'est en son sein que diverses associations artistiques, culturelles et sociales se partagent les locaux.

Les trois salariées de la structure sont également les enseignantes, toutes trois qualifiées en français langue étrangère (FLE). Il n'y a pas de hiérarchie entre les formatrices et leurs fonctions: elles travaillent de manière coopérative avec le même statut et les mêmes marges de manœuvre, et se repartissent les différents ateliers linguistique par roulement afin que les apprenants soient confrontés à des styles d'enseignement différents et soient amenés à sortir de leur zone de confort⁹. Elle est administrée par un collectif d'administration (CA) pour les questions administratives et budgétaires. En parallèle, toute personne souhaitant soutenir l'association peut y adhérer, participer à la vie associative et assister aux conseils d'administration. De plus, Mot à mot accueille régulièrement des stagiaires et des bénévoles qui sont invités à co-animer les différentes formations linguistiques, ce qui permet une meilleure gestion de l'hétérogénéité et d'encadrer, en petits groupes ou individuellement, les apprenants qui ont besoin d'un accompagnement personnalisé. Les apprenants s'y inscrivent spontanément ou sont redirigés vers Mot à mot par le biais de centres sociaux, d'accompagnateurs sociaux, de

⁸ Pour en citer quelques uns : La maison pour tous, l'API, la Friche de la Belle de Mai, au sein de collèges, etc.

⁹ Information recueillie lors d'échanges informels avec le corps enseignant

Pôle Emploi ou d'autres associations. Bien que les formations ne soient pas qualifiantes, les missions de Mot à mot sont néanmoins très variées.

Les missions de l'association

L'association Mot à mot entend lutter contre toute forme de dépendance souvent associée à des parcours migratoires difficiles en permettant à ses apprenants de gagner en indépendance à travers différents ateliers linguistiques :

« Mot à Mot souhaite permettre à ses participants de retrouver l'autonomie qu'ils avaient dans leur pays d'origine et qu'ils ont perdue dans le contexte migratoire, ou l'autonomie à laquelle ils n'ont pas accédée de part les difficultés linguistiques. Plus généralement, ses actions entendent lutter contre tout système de dépendance et contre toute forme d'exclusion qu'elle soit professionnelle, sociale ou économique, engendrée par la non-maîtrise de la langue française écrite ou orale. Pour ce faire Mot à Mot propose d'agir dans le domaine de la formation, en inscrivant ses actions dans les valeurs de l'éducation populaire, considérant que pour que l'inégalité face au savoir n'entraîne pas une inégalité face aux droits, il est nécessaire que tous soient instruits »¹⁰.

Pour cela, cette association a mis en place divers ateliers sociolinguistiques sur une base hebdomadaire d'une durée de deux heures à raison d'un à deux ateliers par semaine. On y trouve des *passerelles langagières*, composées d'ateliers sociolinguistiques oraux divisés en deux groupes de niveaux (infra A1- A1 et A2-B1), et d'ateliers sociolinguistiques écrits, destinés aux apprenants souhaitant acquérir des compétences en lecture et en écriture. Mot à mot propose également des ateliers sur objectifs spécifiques : l'atelier « des mots pour le code », que j'anime, à raison de quatre heures par semaine est destiné à l'acquisition d'actes de parole, du vocabulaire, de la grammaire et de la syntaxe propre au code de la route pour faciliter l'obtention de l'examen du code de la route et du permis de conduire. L'association propose également une formation linguistique de préparation aux métiers des services à la personne qui s'adresse à ceux et celles souhaitant travailler dans ce domaine d'activité en leur permettant d'acquérir les connaissances linguistiques en lien avec ce métier et le monde du travail en général (comprendre une fiche de paie, rédiger une liste de course, etc.). D'autre part, l'association Mot à mot anime des *passerelles écolières* à destination de parents d'élèves et de mineurs isolés. Cette première a pour vocation d'accompagner et d'intégrer les parents d'élèves dans le parcours scolaire de leurs enfants tandis que la seconde est destinée au perfectionnement de compétences orales et écrites des jeunes afin de faciliter leur scolarité. Enfin, la *passerelle imaginaire* est un atelier d'écriture destiné à des apprenants de niveau oral plutôt avancé (B1

¹⁰ Informations consultables via le site web de l'association : www.associationmotamot.org/

minimum) et laisse place à la créativité et au développement de l'imagination à travers l'écriture avec un temps d'autocorrection et d'accompagnement personnalisé par les formatrices et les bénévoles.

Ainsi, compte tenu de la variété des formations proposées, le public cible est hétérogène aussi bien du point de vue du niveau linguistique que du parcours individuel. Cependant, les apprenants inscrits à Mot à mot viennent principalement du Maghreb et des Comores. La plupart d'entre eux n'ont que peu, voire jamais, été scolarisés dans leur pays d'origine. Néanmoins, la langue française constitue généralement la première et l'unique langue étrangère apprise à l'école, sans parler de la présence prédominante du français dans ces pays anciennement colonisés. Tandis que certains sont en France depuis peu de temps, d'autres y vivent depuis plusieurs années et ressentent aujourd'hui le besoin d'avancer et de progresser pour diverses raisons. Lors de l'inscription, ils complètent à l'aide d'une des formatrices une fiche d'accueil qui permet au corps enseignant de prendre connaissance du parcours personnel global de l'apprenant et de ses attentes. Après une évaluation initiale qui permet de positionner l'apprenant sur un groupe de niveau adapté, différents ateliers sont proposés selon ses objectifs, pour l'acquisition et le développement de nouvelles compétences avec toujours en filigrane, comme objectif commun à tous les ateliers, le développement de l'autonomie et de la confiance en soi par l'accès à la langue et à la culture pour tous.

1.2.2. La formation linguistique Des mots pour le code

Présentation de la formation : spécificités et enjeux

Parmi les divers ateliers proposés, j'interviens sur la formation linguistique *Des mots pour le code*, destinée à l'acquisition du discours de spécialité du code de la route. Cette formation s'adresse à un public de femmes immigrées souhaitant passer l'examen du code de la route mais dont le niveau actuel en français constitue un frein. Elle n'est pas qualifiante et ne permet pas de valider un niveau du CECRL : il s'agit plutôt de préparer linguistiquement les apprenantes à un examen officiel au même titre que les locuteurs natifs. Cette formation m'a particulièrement intéressé de part les objectifs concrets visés et la forte motivation intrinsèque des apprenantes. Bien qu'il n'existe pas de référentiel officiel, l'association Mot à mot explicite néanmoins les objectifs de la formation ainsi que le public bénéficiaire en ces termes:

« Il s'agit d'un atelier s'adressant à des femmes souhaitant passer le permis de conduire, mais n'accédant pas à l'examen du code de la route en raison de difficultés linguistiques. On y aborde le langage spécifique au code de la route:

terminologie et formes syntaxiques spécifiques. L'objectif principal est l'accès aux auto-écoles avec les compétences linguistiques nécessaires pour préparer l'examen du code de la route ».¹¹

Ainsi, toute femme désireuse de passer le code de la route et rencontrant des difficultés linguistiques en lien avec cette thématique peut s'inscrire sur cette formation linguistique de manière spontanée. Il arrive qu'elles y soient orientées par d'autres structures associatives lorsque les besoins exprimés correspondent au projet. Peu d'associations en France proposent ce type de formation, qui est à ma connaissance unique à Marseille. Une forte demande de formation est donc exprimée et une liste d'attente a été mise en place. L'objectif est donc de leur permettre de réussir l'examen du code de la route mais également, et en premier lieu, de pouvoir s'inscrire en auto-école pour suivre l'entraînement à l'examen comme les autres inscrits.

Cet atelier est gratuit et a lieu deux fois par semaine, les lundis et jeudis, de septembre à juin, à raison de deux heures par séance, toujours avec le même groupe d'apprenantes. Ces dernières sont supposées suivre la formation dans son intégralité mais il arrive que certaines d'entre elles rejoignent le groupe-classe en cours d'année. Bien que la formation ne soit pas qualifiante, l'assiduité est néanmoins obligatoire. Au terme de plusieurs absences non justifiées, les apprenantes encourgent un risque d'exclusion, ceci afin de favoriser l'implication des apprenantes, d'améliorer le suivi, de ne pas pénaliser les apprenantes assidues par des retours en arrière incessants et de permettre à celles qui sont sur liste d'attente d'intégrer le groupe plus rapidement. Les enseignantes de Mot à mot confirment également l'importance de l'assiduité dans le cadre d'une telle formation (annexe 4 : 1.128)¹² :

L2 Moi, c'est ce que je leur dis de toutes façons : « si vous venez qu'une fois sur deux parce que, eh bien tu travailles, parce qu'autre chose, ou vous venez qu'une fois et pendant trois semaines, vous arrêtez puis vous revenez, eh bien en fait tu vas rater oui, il y a plein de mots qu'on aura vu que tu n'auras pas vu. Donc ils vont ressortir, tout le monde les connaît mais en fait, il va falloir te les réexpliquer ou tu peux te sentir perdue parce que en fait, on voit des notions qu'on a déjà vu, du coup on passe rapidement dessus pour s'arrêter sur d'autres ». §§§ Normalement on doit les prendre en entretien individuel et c'est ce qui permet justement de parler des absences : « bon eh bien là, tu vois, sur dix cours, tu es venue trois fois. Bon, tu as tes raisons tout ça mais pourquoi... enfin peut être qu'il faut mieux, si tu n'est plus disponible, arrêter pour revenir le jour où tu as des disponibilités », parce que ça n'a pas trop de sens de venir à un atelier comme celui-ci une fois sur quinze quoi.

¹¹ Informations consultables via le site web de l'association : www.associationmotamot.org/

¹² Les extraits mentionnés en annexe 4 correspondent à l'entrevue menée auprès des enseignantes de Mot à mot. Les numéros de lignes afférents sont indiqués entre parenthèses. Pour plus d'information sur la méthodologie de transcription, se référer à la partie III, chapitre 3.3.

Une compétence minimale en lecture et écriture est un pré-requis incontournable pour pouvoir s'inscrire sur cet atelier. Cependant, les enseignantes de l'association ont depuis peu élargi les modalités d'admission pour ne pas pénaliser des personnes déjà limitées en termes de choix de formation et qui ont su développer en parallèle des capacités compensatoires d'écoute pouvant se substituer à la compétence scripturale¹³. De plus, les compétences orales sont privilégiées puisque l'on part du principe que les apprenantes seront prioritairement confrontées à la réception orale lors de l'examen du code de la route. De même, la compétence lexicale est incontournable car les apprenantes doivent être à même de comprendre et de réemployer le vocabulaire de spécialité, jugé comme central par les enseignantes de Mot à mot (annexe 4 : 1.155-161) :

- L3 Je pense qu'il est assez important, moi [le lexique]. Je pense qu'il n'est pas juste moyen. §§§ Parce que... oui, il est très important même.
- L4 Oui, il est central en fait.
- L3 Oui je pense, il est central exactement.
- L4 Justement c'est la clé pour passer le code, c'est pour comprendre quel langage on parle, tout ça.

Bien que la compétence linguistique soit centrale, des compétences transversales entrent également en jeu notamment avec un public hétérogène impliquant des apprenantes peu voire non scolarisées : la compréhension d'un QCM, la capacité à analyser des questions et des images, à effectuer des calculs, et autres compétences notamment en lien avec la pensée inférentielle sont abordées. L'esprit logique et l'observation sont également des compétences indispensables à la réussite de l'examen du code de la route et sont centrales sur cette formation.

Il est également important de souligner que les contraintes financières sont importantes et non négligeables. En effet, disposant de moyens modestes, l'association n'a ni de DVD de code de la route, ni accès aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), ni même d'une salle de classe (la formation en question a lieu à la Friche de la Belle de Mai). Les supports et outils d'enseignement sont fabriqués à partir de matériaux peu coûteux et accessibles¹⁴. Comme il n'existe aucun manuel préconçu pour ce contexte d'enseignement, les supports ont été intégralement fabriqués par les enseignantes à partir de documents

¹³ Information recueillie lors d'échanges informels avec le corps enseignant

¹⁴ Papiers découpés, photos imprimées, écoute collective de questions de code via l'ordinateur portable de l'enseignante, etc.

authentiques¹⁵ en privilégiant les approches ludiques et contextualisées. Durant mon stage, j'ai donc suivi le plan de formation élaboré par les enseignantes sans pouvoir y introduire d'activités que j'aurais créées. En parallèle, l'adaptation de supports et l'exploitation de ressources non spécifiquement conçues à destination d'un public d'apprenants est relativement simple car accessible sur internet notamment. Le livret d'apprentissage du code de la route est en soi une très bonne base de données sur laquelle il convient de s'appuyer mais l'adaptation de séries audiovisuelles est centrale. Le livret n'est pas utilisé en classe hormis pour vérifier ponctuellement un élément problématique nécessitant des précisions car rappelons le, l'objet d'un tel apprentissage étant principalement langagier, les compétences professionnelles ne doivent pas se substituer à l'objectif premier. Cependant, la limite entre enseignement du discours de spécialité et enseignement du code de la route est mince et les enseignantes interrogées pointent du doigt cette particularité inhérente au FOS notamment avec un public non initié souhaitant à la fois développer des compétences linguistiques et pratiques (annexe 4 : 1.38) :

L2 ça pose toujours des questions je trouve ou sur les contenus ou sur le fait que... on ne sait jamais si on ne déborde pas sur du code, quoi.

L'atelier *des mots pour le code* a la particularité de proposer une aide au financement du permis de conduire grâce à un autofinancement coopératif : une fois par mois, les apprenantes préparent et servent un menu au sein d'une structure partenaire, La cantine du midi, qui cède ses locaux aux apprenantes lors de cet évènement ouvert au public. Le bénéfice récolté est conservé dans une tirelire commune à l'ensemble des apprenantes ayant participé à la préparation du repas. Régulièrement, on procède à une évaluation de niveau et, lorsqu'une apprenante se sent prête à s'inscrire en auto-école, la somme de deux cents euros lui est remise, ce qui lui permettra de financer partiellement son permis de conduire. Cet événement contribue également à responsabiliser les apprenantes face à leur apprentissage, d'accroître la motivation, de développer la collaboration au sein du groupe et d'augmenter la prise d'initiative et l'autonomie.

¹⁵ Séries de code de la route, exemplaire du livret d'apprentissage du code de la route, photos, etc.

Une formation relevant du FOS

L'objectif de la formation *des mots pour le code* est de permettre aux apprenantes de s'inscrire en auto-école avec les bagages linguistiques nécessaires à son suivi dans l'optique de valider un diplôme hors formation. Ainsi, l'évaluation est avant tout externe à la formation et « peut avoir des impacts sociaux décisifs » (Richer, 2008: 25). Les apprenants attendent un “retour sur investissement de la formation suivie” (Sagnier, 2004 : 2), une certaine « rentabilité» (Richer, 2008 : 21). Selon Cuq (2003), la méthodologie de FOS est une « démarche fonctionnelle d'enseignement/apprentissage » où « l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelles ou académiques » (p.109-110). L'apprenant est un acteur social à proprement parler et la notion de tâche est alors centrale dans cette approche qui associe méthodologie post communicative et actionnelle. Selon Richer (2008), « le français sur objectifs spécifiques n'a pas développé de méthodologie spécifique : il s'est moulé dans les divers courants méthodologiques qui ont parcouru la didactique du FLE. Actuellement, il s'inscrit pleinement dans la méthodologie (post)communicative telle que la profile le Cadre européen commun de référence pour les langues » (p.23).

Face à un objectif de formation commun, précis et clairement identifié caractérisé par une certaine urgence, La formation linguistique *des mots pour le code* relève du champ didactique du FOS. S'agissant d'un public relevant également du FLS, la nécessité de contextualiser l'enseignement et de répondre à des besoins urgents est donc double. Dans le cadre du FOS, il convient, pour analyser les besoins, de commencer par répertorier les actes de parole et les situations de communication auxquels mon public sera confronté :

« L'analyse des besoins consiste à recenser les situations de communications dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations. [...] Dans un premier temps, il [le concepteur du programme de formation] formule des hypothèses en réponse à ces questions à partir de ses propres connaissances des situations envisagées ». (Mangiante & Parpette, 2004 : 22)

Pour la collecte des données, je me suis principalement basée sur un exemplaire du livret du code de la route et sur des séries de code en ligne. Ayant moi-même travaillé en auto-école et obtenu mon permis de conduire il y a peu, je me suis également basée sur mes connaissances personnelles en la matière. Les actes de parole ainsi répertoriés ont été synthétisés sous forme

de tableau et adaptés aux compétences du CECRL¹⁶. Il en ressort l'importance de structures syntaxiques complexes et la place prépondérante du lexique de spécialité qui est à la fois peu commun et capital. Dans le cadre de cette formation, l'accent est effectivement porté sur la compétence lexicale tout en tenant compte des situations de communication et des actes de parole puisque la formulation des questions du code de la route est caractérisée par des pièges et des nuances de sens difficilement décelables même pour un natif (annexe 4 : 1.46-48) :

- L2 la syntaxe des fois elle est parfois tordue quoi. Spécifique dans le sens
 de... la tournure des phrases.
- L1 les nuances de sens tout ça ?
- L2 Oui.

Il est également primordial de s'intéresser aux réponses aux questions qui ont la particularité d'être complexes et très denses en informations avec l'usage d'une multitude d'items lexicaux spécifiques au discours de spécialité du code de la route.

De même, il est nécessaire de tenir compte des caractéristiques de l'entraînement à l'examen du code de la route et de l'examen en soi. Il faut savoir qu'une série de code est composée de quarante questions et que les participants ne disposent que de vingt secondes pour écouter une question, la lire éventuellement, tout en observant attentivement l'image ou la vidéo avant d'effectuer un choix rapide - sans oublier que pour valider une question, il faut répondre à l'intégralité des bonnes réponses proposées. La contrainte temporelle est donc forte et l'observation d'indices est capitale. C'est pourquoi, les enseignantes travaillent minutieusement autour des indices présents sur les images, les termes employés ainsi que sur les nuances de sens. De même, les jeux de rapidité pour développer la réactivité sont privilégiés.

Différentes caractéristiques ressortent des ouvrages théoriques sur la question du FOS : il s'agit généralement de formations courtes et condensées (Mangiante & Parpette, 2004) et sont mis en avant la nécessité d'analyser finement les besoins communicationnels, d'identifier clairement les objectifs avant d'adapter ou de concevoir des supports. De plus, un des traits caractéristiques qui apparaît est une relation expert-novice assez inhabituelle avec "un apprenant non-spécialiste de langues, mais ayant de fortes connaissances référentielles de son domaine d'activité face à un enseignant spécialiste de langue et de didactique mais n'ayant qu'une connaissance limitée du domaine d'activité de l'apprenant" (Sagnier, 2004 : 2). Pour faire le lien avec mon contexte, la « forte contrainte temporelle » décrite par Mangiante & Parpette (2004) n'est pas tout à fait

¹⁶Voir annexe 5

visible dans le cadre de mon stage. Certes, la formation est assez intensive à raison de quatre heures par semaine avec le même groupe d'apprenantes mais elle est recouvre dix mois. Ce point est intéressant car c'est justement pour s'adapter au public que l'association a fait ce choix. En effet, s'agissant de femmes au foyer ayant de jeunes enfants scolarisés, elle a préféré suspendre les cours durant les vacances scolaires. Ainsi, la formation paraît longue mais il faut en déduire les semaines de congés pour un total de quarante-cinq séances, soit un peu plus de vingt-deux semaines effectives. De même la relation expert-novice n'apparaît pas dans le cadre de mon contexte. Les apprenantes, n'ayant pour la plupart jamais été inscrites en auto-école ni dans leur pays d'origine ni en France, découvrent simultanément le discours de spécialité du code de la route ainsi que quelques notions de sa réglementation. Parmi les enseignants, celles qui ont leur permis de conduire sont en position d'expertise aussi bien concernant la langue cible que la thématique enseignée. Malgré tout, détenir le permis de conduire ne suffit pas puisque le lexique de spécialité est propre à l'examen du code de la route et n'est pas employé au quotidien où l'on préfère l'usage de termes génériques et vulgarisés. De même, la réglementation qui encadre cette thématique est changeante et rigoureuse : elle doit être un minimum maîtrisée et prise en compte sur cet atelier. Le fait de ne pas maîtriser la thématique du code de la route peut s'avérer d'autant plus délicat pour l'enseignant qui se retrouve alors démunie auquel cas, ce dernier doit assumer son manque d'expertise en la matière comme en témoigne l'extrait d'entretien suivant (annexe 4 : l. 40-61) :

- L1 Alors est ce que tu te sens à l'aise ou pas avec le code ?
- L3 Moyen...
- L1 Moyen.
- L3 Moyen, oui. Je ne vais pas dire que je roule parce que j'ai toujours peur des questions de code.
- L4 moi je ne suis pas du tout, du tout, du tout à l'aise. §§§ Parce que je n'ai pas le permis, c'est un truc qui, déjà à la base, est un peu compliqué par rapport au code, la voiture, tout ça, la conduite. En plus, les cours je ne les ai pas préparés. Du coup, ça fait beaucoup de choses qui font que je ne suis pas à l'aise. Juste, eh bien, comme si on parle du lexique et tout ça, pour euh... et justement pour dire ça c'est du linguistique, ça c'est du code, je suis moins forte.
- L2 ça ne me pose pas de problème de dire « non mais j'en sais rien ». Enfin voilà, « là je ne sais pas on reste sur du linguistique et pas de... et ça vous irez le voir à auto-école », tu vois ?

Les enseignantes sont donc amenées en amont à se renseigner sur la réglementation et bien que l'objectif reste principalement linguistique, il est parfois difficile de ne pas s'improviser moniteur d'auto-école. Il s'agira de se focaliser sur l'aspect langagier, bien que des parallèles avec le domaine d'activité soient nécessaires et que quelques écarts puissent avoir lieu.

Présentation du public

Le public bénéficiaire de l'atelier linguistique *Des mots pour le code*, est exclusivement et délibérément féminin. En effet, les membres de l'association justifient leur choix en expliquant que les femmes sont souvent sujettes à de la discrimination au sein même d'ateliers sur lesquels les hommes sont prioritairement orientés. De plus, de par leur parcours migratoire et leurs conditions de vie souvent précaires, les migrantes manquent souvent de confiance en elles et ne se sentent pas toujours légitimes face à certains domaines d'apprentissage. Il s'agirait donc d'une forme de discrimination positive afin d'accorder aux femmes un espace d'échange et d'apprentissage privilégié¹⁷.

Le groupe-classe est composé de seize apprenantes mais les séances sont caractérisées par un absentéisme assez marqué et aléatoire¹⁸. L'effectif réel tourne autour de huit à dix apprenantes maximum par séance. Concernant le niveau du CECRL en langue cible, il se situe en moyenne autour de B2 à l'oral et de A2 à l'écrit¹⁹ pour une même apprenante avec souvent des difficultés en déchiffrage, hormis pour deux apprenantes qui n'ont jamais été scolarisées et qui sont donc analphabètes. Ces dernières ont besoin d'un accompagnement personnalisé lors de certaines activités nécessitant la maîtrise de la compétence scripturale, qui est néanmoins secondaire dans le cadre de cette formation. Cette asymétrie intra-individuelle pourrait s'expliquer du fait que ces apprenantes évoluent en contexte migratoire et qu'elles expérimentent avant tout un apprentissage en milieu naturel. En effet, le temps de formation est en comparaison court et secondaire et elles sont confrontées de prime abord à l'expression et la réception orale dans la vie quotidienne. Ainsi, l'hétérogénéité est aussi interindividuelle en compétences écrites entre apprenantes ayant été scolarisées et celles qui ne l'ont jamais été ou qui sont en difficulté avec l'écrit, et entre celles présentes depuis plus de dix ans sur le territoire et celles qui sont arrivées plus récemment. De plus, certaines d'entre elles sont inscrites depuis le mois de septembre tandis que d'autres ont rejoint la formation en cours d'année, ce qui fait que l'hétérogénéité n'est pas seulement linguistique : elle concerne également la thématique enseignée.

¹⁷ Prises de notes suite à des échanges informels avec le corps enseignant

¹⁸ Voir annexe 6

¹⁹ Informations recueillies lors de discussions informelles avec le corps enseignant

Le groupe-classe est aussi caractérisé par une certaine homogénéité au regard des origines et de la situation socioprofessionnelle des apprenantes. Majoritairement mères au foyer, ayant entre trente et quarante ans, elles reflètent assez fidèlement les statistiques puisqu'elles sont principalement originaires de trois pays du Maghreb à 81% (Algérie 62%, Maroc 13% et Tunisie 6%) et des Comores à 19%²⁰. Les répertoires langagiers sont donc relativement proches, et bien que l'arabe dit « dialectal » soit très varié d'un pays à l'autre et même d'une région à l'autre au sein d'un même pays, l'intercompréhension est souvent possible entre d'une part les locutrices maghrébines, et d'autre part et locutrices comoriennes (annexe 2 : p.203-206, 222-223 et 51-52) :

E et ça va tu arrives à comprendre l'arabe de Tunisie d'Algérie

SAN euh oui ça y est maintenant

E ça y est maintenant tu comprends plein de langues⁴⁹

SAN voilà plein de langues oui

E vous arrivez à vous comprendre en arabe ↑

ISM oui oui

E par rapport à l'arabe d'Algérie est ce que tu arrives à comprendre l'arabe de Tunisie et du Maroc

AME ah oui oui oui je comprends

J'ai d'ailleurs pu constater que les échanges interindividuels en classe se font généralement en langue source et que les apprenantes s'aidaient mutuellement lorsqu'il y a incompréhension. Elles me l'ont également confirmé lors d'entretiens et ont ajouté que la variété linguistique des pays du Maghreb, amazigh excepté, ne posait pas de problème particulier en termes d'intercompréhension (annexe 2 : l.150, 87-194, 263 et 200-202) :

AME des fois quand je ne comprends pas en français je demande en arabe ce que ça veut dire

E est ce que ça t'arrive §§§ de d'expliquer aux autres en arabe par exemple quand elles ne comprennent pas ↑

MER ah oui oui oui §§§ ça ça arrive oui⁴¹ §§§ oui ça aide euh d'autres copines qui ne comprennent pas beaucoup le français

²⁰Voir annexe 7

MAR si elle me demande quelque chose je lui explique en comorien

SAN si je compris quelque chose j'explique à quelqu'un si je compris rien je dis
ça y est je compris rien⁴⁹

E tu expliques en français ou en arabe

SAN en arabe

Comme décrit précédemment, le français occupe une place importante dans les pays d'origine de mon public. Qu'il ait le statut de langue officielle aux Comores ou officieuse dans les pays du Maghreb, la majorité des apprenantes ont déjà été en contact avec la langue française avant leur arrivée sur le territoire. De plus, 81% d'entre elles ont été scolarisées dont 75% au-delà de quinze ans. La langue française étant une langue d'enseignement dans ces pays, elle est rarement totalement nouvelle, sans parler des emprunts à la langue française dans les langues vernaculaires en usage. Par exemple, la majorité de mes apprenantes d'origine maghrébine connaissaient déjà certains termes tels que *semi-remorque* ou *rétroviseur* puisqu'ils sont employés ainsi dans leurs langues, sans parler du lexique ayant été potentiellement acquis en milieu social.

Les apprenantes maghrébines dites *arabophones* ayant été scolarisées dans leur pays d'origine ont en commun la maîtrise de l'arabe que l'on qualifie de *littéral* ou *standard* puisqu'il s'agit de la langue première d'enseignement. Cependant, « l'arabe enseigné n'est en fait la langue maternelle de presque personne » (Adami, 2009b: 30) et les langues véhiculaires en usage ne sont ni valorisées ni enseignées. Pour reprendre la typologie de Calvet, la situation sociolinguistique de ces pays représentent des cas de « plurilinguisme à langue dominante minoritaires où la/les langue(s) statistiquement dominante(s) sont des langues politiquement et culturellement dominées » (Calvet, 1999, cité par Adami, 2009b, p.31), avec pour le Maghreb l'arabe littéral comme langue *de jure* et la coexistence de l'arabe dialectal et du berbère comme langues *de facto*, et pour les Comores, le français, l'arabe littéral et le comorien pour langues officielles.

Concernant la place du français dans ces pays et son enseignement, rappelons qu'il s'agit de la langue coloniale. Les divers décrets post-coloniaux visant à arabiser le Maroc, l'Algérie et la Tunisie n'ont pas eu la portée escomptée. Bien qu'elle soit officiellement considérée comme langue étrangère, on pourrait dire que la langue française a le statut officieux de langue

seconde : elle est enseignée comme telle à l'école publique et ce, dès le primaire en tant que première langue étrangère obligatoire (tandis que l'amazigh est en option en Algérie) et on la retrouve dans l'administration, où la plupart des documents sont bilingues. Selon Azouzi (2008), la langue française y a le statut de « langue seconde privilégiée » (p.50) puisque « malgré les hésitations et la politique de l'innommé, le français continue à être une langue incontournable et essentielle à l'école, beaucoup plus à l'université » (p.45). Rappelons également que l'Algérie constitue la seconde communauté francophone au monde et que le Maroc, la Tunisie et les Comores sont membres de l'organisation internationale de la francophonie (OIF). Selon Bianchini (2007), « L'Afrique du Nord, plus précisément le Maghreb, regroupe quelque 33,4 millions de francophones (64 % de Tunisiens, 57 % d'Algériens et 41,5 % de Marocains)» (cité par Azouzi, 2008 : 47). Alors qu'elle est la langue co-officielle aux Comores, le Maroc, l'Algérie et la Tunisie sont caractérisés par un « bi ou plurilinguisme de fait et non institutionnel » (Jerad, 1999 : 144) compte tenu de la place officieuse du français dans l'enseignement et l'administration. On peut observer que « le français apparaît souvent dans le code-switching avec l'arabe dialectal » (Jerad, 1999 : 149), ou dans l'alternance codique aussi bien dans la pratique quotidienne que sur les plateaux télévisés. Selon Azouzi (2008), la langue française « ne souffre que peu de la concurrence de la langue anglaise », le français étant perçu dans les représentations linguistiques comme « langue de la réussite sociale » (Condon & Régnard, 2013 : 54). Ainsi, la situation sociolinguistique des Comores et des pays du Maghreb est caractérisée par des situations non pas de diglossie puisque plusieurs langues sont en concurrence, mais de « triglossie » (Biichlé, 2007 : 269), voire de « pluriglossie » (Manzano, 2003 :63).

Pourtant, malgré un apprentissage en milieu naturel, la langue d'origine reste souvent utilisée dans le cadre de la sphère familiale et des relations amicales qui sont, dans mon contexte, souvent limitées aux personnes partageant à peu près la même langue, tandis que le recours au français semble ponctuel et en lien avec la nécessité des affaires quotidienne (annexe 2 : 1.64-66, 60 et 44) :

- MAR en France comme on veut que les enfants ils parlent en comorien on parle que le comorien
- E à la maison
- MAR euh oui et même maintenant il comprend les enfants il comprend la langue comorienne ils parlent aussi

SAN quand je pars chez le docteur quand je pars à carrefour quand je sors dehors j'utilise le français ou l'ar- l'arabe aussi à la maison avec mes enfants et mon mari en berbère

AME euh + quand l'école quand je parle avec les gens dehors ou l'administration ou tout papiers et tout médecin tout chez moi je parle en arabe euh oui algérienne des fois je parle avec mon fils avec mes enfants en français mais dehors je parle en français sauf avec les copines ça en arabe

Cependant, d'après Barontini (2010), « une langue se transmet mieux lorsqu'elle bénéficie d'une valorisation au sein de la famille, mais aussi à l'extérieur de celle-ci d'autant plus que la suprématie du français, de l'idéologie monolingue, mêlée à l'injonction d'intégration a poussé (et pousse encore) de nombreux parents à faire le choix unique du français, qui leur apparaît ainsi comme la clé de la réussite de leurs enfants à l'école et dans la société », (p.106), ce que je n'ai pas observé lors de mes entretiens.

Pour conclure, bien que cette formation ne soit pas qualifiante, la volonté et la motivation intrinsèque partagée par les apprenantes et exprimée lors des entrevues individuelles montrent à quel point le permis de conduire représente la clé de l'indépendance et de l'intégration à la fois sociale et professionnelle. Face à cet objectif concret commun à l'ensemble du groupe classe, le principal besoin exprimé est généralement la volonté de gagner en autonomie et en mobilité pour les activités quotidiennes, puis apparaît en dernière position la volonté d'intégrer le marché du travail (annexe 2 : 1.87-91, 104, 106 et 72-80) :

E d'accord euh quels sont tes objectifs par rapport au permis de conduire en fait si tu devais donner trois objectifs principaux pourquoi tu veux vraiment le permis pourquoi c'est important pour toi↑

ISM moi qu'est ce que j'ai dis là dernièrement quand j'ai inscrit parce que je trouve j'ai j'ai j'ai très besoin pour grâce à mes mes enfants

E pour les enfants

ISM pour les enfants pour moi des fois mon mari il est occupé mais moi je peux sortir avec les enfants mais comme je ne connais pas conduire je coincée à la maison

E oui tu veux être indépendante en fait

ISM voilà voilà voilà des fois voilà mon mari il n'est pas là ou bien au travail je peux prendre la voiture et qu'est ce que j'ai j'ai très euh comment dire euh très euh : intéressée parce que j'ai j- mon mari il a une voiture qui qui euh voiture de ramène toute mes enfants ça veut dire

MER euh les activités des enfants + accompagner les enfants dans les activités des enfants quoi + les courses §§§ et + les sorties en famille le weekend

SAN euh comme ça je vais acheter une voiture comme ça je vais ramener mes enfants à l'école si je sors mes enfants si je veux faire une course je n'attends pas toujours mon mari parce que mon mari il travaille

SOR pour parce que là c'es nécessaire d'avoir une voiture ça diminue cinquante pourcent de la difficulté qu'on vit au quotidien §§§ mes enfants §§§ j'aimerais bien les amener à l'école ou ils aiment bien faire des activités en dehors de l'école mais

E c'est loin

SOR je n'ai pas de moyens de transport ça fait on est bloqués voila

Enfin, il est important de souligner que ce diplôme est souvent le seul obtenu et peut représenter des enjeux en termes de confiance en soi. Dans le cadre d'un enseignement en milieu homoglotte auprès d'adultes migrants, l'enjeu d'intégration que représente un tel apprentissage est donc double : il s'agit à la fois d'une insertion sociale dans le pays d'accueil par le développement de la compétence linguistique, étroitement liée à une intégration professionnelle (et sociale) par l'obtention d'un diplôme qui favorise la mobilité. On constate alors que l'apprentissage en milieu social est «surdéterminé par les besoins sociaux qui construisent et façonnent l'apprentissage » (Adami & André, 2012 : 55).

Partie II. Cadre théorique et notionnel

2.1. Les apports de la didactique du lexique

2.1.1. Etat des lieux

Ma recherche porte sur l'analyse des stratégies verbales, non verbales et paraverbales mises en œuvre par l'enseignant de FLE/S dans le cadre de l'explication lexicale. Ce travail concerne donc plusieurs champs disciplinaires, à la croisée des sciences du langage et des sciences de l'éducation. Ma recherche s'inscrit plus précisément dans la didactique du lexique et l'analyse du discours pédagogique.

Concernant l'enseignement du lexique en classe de FLE/S, il convient tout d'abord de faire un bref rappel historique. En effet, l'intérêt porté à la didactique du lexique a été tributaire des courants méthodologiques. Les ouvrages scientifiques concernant ce domaine ne sont pas très nombreux, ce qui est largement confirmé par les chercheurs (Galisson, 2001 ; Grossmann, 2011). Cuq (2004) avance le fait que le vocabulaire constitue le « parent pauvre » de la didactique. La didactique du lexique a connu son apogée avec l'apparition du français fondamental introduit en 1952 par le centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF), où il était considéré comme central. Basé sur le français oral extrait de documents authentiques, un recensement du lexique de base a été effectué sur un critère de fréquence pour un niveau débutant puis intermédiaire. Ce que Cuq (2004) nomme « l'entrée par le vocabulaire » (p.64) était d'usage avec les méthodologies directes et audio-orales qui préconisaient un apprentissage thématique basé sur des listes de vocabulaire. Par la suite, bien qu'il soit scientifiquement reconnu qu'il existe « une corrélation forte entre la fréquence d'occurrence d'un item et sa possible activation dans le lexique mental » (Grossman, 2011 : 167), il apparaît que d'autres critères, tels que la contextualisation du lexique, sont venus contredire les méthodologies en usage donnant lieu à un changement radical. Les approches communicative et actionnelle, quant à elles, sont davantage portées sur un enseignement incident du lexique en tant que compétence de communication en lien avec un objectif d'apprentissage. Ces approches portent l'accent sur « la capacité à communiquer langagièrement [sans se réduire] à une connaissance des formes et des règles linguistiques » (Cuq, 2003 : 46) mais qui, selon Tréville et Duquette (1996), « ne favorise pas le vocabulaire au-delà d'un niveau fonctionnel minimal » (cité par Cuq, 2004 : 65).

Ainsi, ce qui différencie ces méthodologies réside principalement dans la distinction entre « apprentissage incident » et « apprentissage explicite » du lexique où dans le premier cas, un « temps d’explication lexicale au sein d’activités de lecture ou d’écriture» est mobilisé au fur et à mesure, tandis que « l’apprentissage explicite [...] prévoit une progression dans l’apprentissage, appuyée sur l’appropriation de notions métalexicales» (Grossmann, 2011 : 164). Selon l’auteur, bien que l’apprentissage explicite et implicite du lexique ne soit pas étanches l’un à l’autre, l’apprentissage incident aurait néanmoins plus d’impact sur l’acquisition effective du lexique par l’apprenant. De même, d’autres facteurs influeraient sur l’acquisition du lexique : la contextualisation de ce dernier serait indispensable (Grossmann, 2011 : 165), ce que Cuq (2004) confirme également puisqu’il avance le fait qu’il convienne « de ne jamais enseigner un mot isolément mais toujours en contexte » (p.67). De plus, pour Bogaards (1994), des conditions supplémentaires viennent s’ajouter à cela : selon lui, il est important que l’apprenant soit personnellement mobilisé dans des tâches qui favoriseraient le raisonnement. Du côté de l’enseignant, « plus la description ou la trace est riche, détaillée et précise », plus le lexique a de chance d’être réemployé (cité par Cuq, 2004 : 67). Enfin, Binon et Verlinde (2004) affirment que pour être effectivement mémorisé, plusieurs « rencontres significatives » avec le lexique dans différents contextes sont nécessaires (p.275). Le lexique revêt également une dimension « cumulative » et « multidimensionnelle », ce qui implique une acquisition « longue et graduelle » puisqu’un « mot ou une expression doit être rencontré entre 8 et 10 fois pour être retenu » (Rançon & Dat, 2008 : 3).

Outre le critère de fréquence, les chercheurs distinguent deux sortes de lexique : qu’il soit qualifié de concret et d’abstrait ou de simple et complexe (Pottier, 1992, cité par Rançon & Spanghero-Gaillard, 2009), il se distingue par le degré de difficulté aussi bien pour l’enseignant dans ses potentielles explications que pour les apprenantes, chez qui la compréhension peut être plus ardue et la mémorisation plus longue. Un mot concret évoquerait « une image ou une action que l’on peut se représenter visuellement » (Tellier, Stam & Ghio, 2018 : 331). Pour Rançon & Spanghero-Gaillard (2009), « une lexie concrète bénéficierait d’un double encodage » (verbal et non verbal), le sens est « dénoté » et plus facile à expliquer car reposant sur « des références perceptuelles associées aux sens (images, son, etc.) et caractérisables par des « traits communs à une communauté (description physique, couleur, etc.) » tandis que « les mots abstraits semblent être dépendants linguistiquement et ontologiquement » expliquant « sa plus grande volatilité en mémoire » (p.445). Ces derniers ont un sens supplémentaire implicite voire métaphorique. Pour faire le lien avec la thématique enseignée, des termes tels que *véhicule* ou

balise seraient concrets ou simples puisqu'ils sont représentables visuellement tandis que des termes tels que *appel d'air* ou *conduite nerveuse* seraient plutôt abstraits ou complexes car ils disposent de moins d'encodages possibles.

De plus, selon Rançon (2015), « les lexies abstraites sont plus difficiles à comprendre que les lexies concrètes et [...] les verbes, les adverbes et les adjectifs sont plus difficilement retenus que les noms abstraits » (p.4). L'auteure (Rançon, 2015) souligne néanmoins le fait que la qualification de *lexique abstrait* peut être interprétée dans le sens de *difficile* ou d'« *inaccessible* [pour un public] non-initié » (p.16), ce qui est particulièrement adapté au lexique rencontré dans le cadre du code de la route puisque ce dernier n'est pas forcément abstrait dans le sens de *métaphorique* mais plutôt de *complexe* en lien avec un faible indice de fréquence dans l'usage général de la langue comme nous le verrons dans la suite de cette étude.

2.1.2. La spécificité du lexique en FOS

Un des traits caractéristiques du lexique rencontré dans le cadre d'une formation en FOS vient du fait que ce dernier « possède souvent un signifiant complexe, long, à l'orthographe parfois difficile. En revanche, il est assez monosémique et peu interprétable » (Cuq, 2004 : 63). Cette définition représente parfaitement selon moi la particularité du vocabulaire rencontré dans le cadre du code de la route. Comme exprimé précédemment, le lexique se distinguera par son emploi caractéristique au domaine d'activité avec un faible degré de polysémie et d'abstraction. Il convient de souligner que le lexique dans le cadre du FOS se réfère à « une utilisation, un usage spécifique dans le cadre d'une communication spécialisée » (Mangiante, 2006 : 137) dont la particularité est qu'il s'agit alors « d'apprendre des mots familiers dans des combinaisons nouvelles » (Binon & Verlinde, 2004 : 274). Dans le cadre du code de la route par exemple, bien que l'on puisse supposer qu'avec un niveau B2 en langue cible à l'oral les apprenantes connaissent les mots *rond* et *point*, cela ne suffit pas pourtant pas à comprendre le sens du mot *rond-point*. De plus, il faut préciser que parler de *lexique de spécialité* dans le cadre d'une telle formation relève d'un « abus de langage » puisque ce qui constitue en soi une particularité est l'usage qu'en ont les locuteurs : « ce n'est pas la langue qui est spécialisée mais son utilisation par des locuteurs spécialistes dans certaines circonstances de leur vie et qui en font une utilisation, un usage spécifique dans le cadre d'une communication spécialisée. Ils produisent donc des discours spécialisés » (Mangiante, 2006 : 137). Ainsi, parler de *discours de spécialité* pour se référer au lexique du code de la route serait plus adéquat.

Bien qu'il importe de « considérer le vocabulaire dans son fonctionnement discursif », la compétence lexicale dans le cadre d'une formation relevant du FOS pourrait être considérée comme étant la « clé de voûte» de ce champ didactique (Binon & Verlinde, 2004 : 272) puisque selon Challe (2000) « la première compétence chez les spécialistes est lexicale » (cité par Binon & Verlinde, 2004 : 272). Dans le cadre de l'enseignement, il y a donc « focalisation sur les mots de la langue professionnelle » (Cicurel, 2001 : 2) et l'enseignant sera amené à « insister sur la nécessité d'utiliser un terme “professionnellement correct” [et à refuser] d'accepter des termes approximatifs » (Cicurel, 2001 : 4), ce que Grossmann nomme l'usage du « mot juste » (2011 : 165).

Ainsi, la spécificité du lexique en situation d'apprentissage guidé doit être prise en compte et les stratégies que l'enseignant met en œuvre lors de l'explication doivent être adaptées au type de lexique mais également au profil des apprenants tout en tenant compte des acquis en milieu social. Afin de déterminer les facteurs conditionnant l'explication du lexique du code de la route, il conviendra donc d'analyser la spécificité de l'enseignement du lexique en FOS tout en tenant compte de son apparition et de son traitement au cours des séances.

2.2. L'agir professoral et l'analyse du discours pédagogique

2.2.1. Les processus d'explication et de compréhension

Selon Cuq (2003), l'explication est un procédé qui renvoie à « l'activité de l'enseignant». Cette dernière « revêt au moins trois aspects : l'élucidation du sens [...], l'explication de règles ou de modes de fonctionnement » et « l'exposé explicatif visant à introduire de nouveaux savoirs » par le biais de différentes stratégies (p.98). Ainsi, la tâche explicative de l'enseignant est une « pratique pédagogique » qui demande à « faire comprendre des éléments linguistiques nouveaux portés à la connaissance des apprenants » (Rançon et al. 2008 : n.p). Elle intervient « au moment où il y a rupture implicite ou explicite de la communication, c'est-à-dire manque de compréhension. Pour rétablir le lien sémantique, l'enseignant doit proposer un nouveau discours dans le discours [...]. En cela, ce nouveau discours de compréhension peut être considéré comme métacommunicationnel et métafonctionnel » (Rançon et al., 2008 : n.p). Elle peut également avoir lieu lorsque l'enseignant, de par sa connaissance des acquis antérieurs du groupe-classe, anticipe les potentielles difficultés que peuvent représenter les termes.

L'explication se compose nécessairement de deux éléments : il y a d'une part « explanadum », correspondant au terme nécessitant une explication, et d'autre part, « explananas »,

correspondant au procédé explicatif (Rançon, et al., 2008 : n.p.). L'analyse qui suivra portera donc sur les diverses formes que peut revêtir l'explananas.

L'apport des sciences cognitives sur les processus d'explication montrent que la tâche explicative de l'enseignant doit suivre une certaine rigueur. Selon Rançon et Spanghero-Gaillard (2009), il est primordial pour l'enseignant d'anticiper ses explications et donc de procéder à une certaine planification des stratégies. Ces dernières suivent un « cheminement hypothético-déductif » qui demande cohérence et cohésion dans le discours et un « ordre d'élucidation spécifique », « une anticipation raisonnée » (p.443), en allant « du plus connu des apprenants au moins connu » (p.450). Soit l'enseignant anticipe les potentielles difficultés d'un apprenant ou de la classe dans son ensemble, soit les apprenants sont amenés à poser des questions, auquel cas, l'enseignant s'éloigne de la trame initialement prévue et il peut être amené à improviser ses explications.

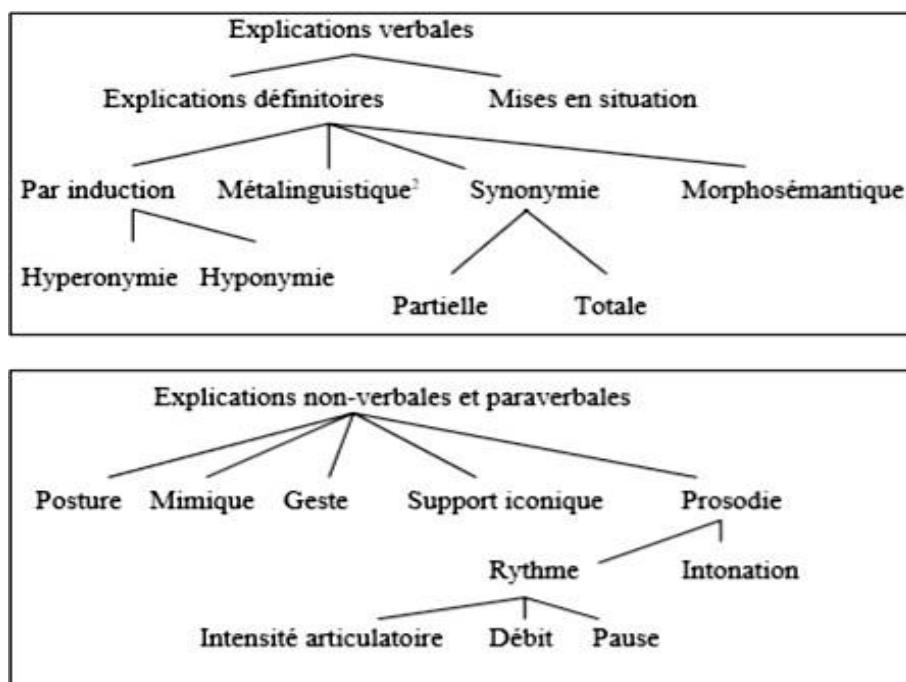
Cependant, il est évident que l'explication entretient un lien étroit avec la compréhension. En effet, les chercheurs s'accordent à dire que « les processus de compréhension sont inséparables des processus de compréhension qu'ils anticipent ou auxquels ils s'adaptent » (Cuq, 2003 : 99) et qu'« expliquer le lexique en classe n'a d'intérêt que s'il y a rétention et compréhension du lexique par les apprenants en vue d'une réutilisation future » (Bogaards, 1994, cité par Rançon et al., 2008: n.p.). Au lieu de *style d'apprentissage*, je retiendrais l'expression de « *préférence modale* » introduite par Tellier (2006) qui se réfère à « l'attriance que montre un sujet apprenant pour une modalité de présentation et de traitement des informations : celle-ci peut être auditive, visuelle ou kinesthésique ou un mélange de plusieurs. Le terme “préférence” n'est pas choisi au hasard mais montre bien qu'une modalité est plus appréciée que les autres ce qui n'exclut pas pour autant le recours à celles-ci » (p.236). L'enseignant a également ses propres préférences modales et a tendance à mobiliser naturellement dans ses explications celles avec lesquelles il est plus à l'aise (Tellier, 2006 : 237).

Le profil des apprenants doit donc être pris en compte afin de fournir des explications adaptées à chacun. C'est pourquoi, l'enseignant doit mobiliser des stratégies variées afin de cibler l'ensemble des apprenants quelles que soient leur « préférence modale » (Tellier, 2006 : 237). En effet, « face à la variabilité des styles d'apprentissage, il convient de privilégier une approche multimodale de la langue en multipliant les supports. Ceci favorisera la compréhension d'un maximum d'apprenants » (Tellier, 2006 : 219).

2.2.2. La multimodalité des procédés explicatifs

Selon Cicurel (2011), l'agir professoral de l'enseignant est constitué « d'actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un “pouvoir-savoir” à un public donné dans un contexte donné » (p. 119). On distingue alors les stratégies verbales des stratégies non verbales et paraverbales, dont la plupart peuvent être utilisées conjointement. Une stratégie d'enseignement peut être définie comme étant non seulement la transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire mais également la capacité de l'enseignant à s'adapter aux apprenants (Cuq, 2003 : 226), ce qui rejoint en partie la définition de l'agir professoral (Cicurel, 2011).

Concernant les « stratégies verbales » de l'enseignant, Cicurel (1985) distingue la dénomination, la paraphrase, la définition et la référence à une situation. Tellier & Stam (2012) distinguent quant à elles les éléments suivants : le recours à des exemples contextualisés, l'usage de métalangage, de synonymes, le bon usage, la définition substantielle, les blancs gestualisés à remplir, les questions, et la simplification verbale. De même, Rançon et al. (2008) se sont intéressés aux différentes techniques explicatives utilisées par l'enseignant dans l'explication du lexique issu de la littérature et sa potentielle mémorisation par les apprenants. Les auteurs ont dressé une typologie des stratégies verbales et gestuelles auxquelles l'enseignant peut avoir recours dans ses explications :



Typologie des explications verbales, paraverbales et non verbales (Rançon et al., 2008)

Pour les stratégies verbales, il s'agit principalement d'exemples définitoires et de mises en situation et concernant les stratégies non verbales et para-verbales, il s'agit de la posture, des mimiques, des gestes, des supports iconiques et de la prosodie (p.448). Pour ma part, je retiendrai des explications verbales les exemples définitoires et les mises en situations sans entrer dans les détails de la typologie qui est particulièrement précise et qui ne me permettra pas de répondre mieux à ma problématique de recherche. Concernant les explications non verbales et paraverbales, j'exclurai de ma recherche les éléments ayant trait à la prosodie pour les mêmes raisons. Je souhaite plus précisément analyser l'articulation entre les différentes stratégies verbales, non verbales et paraverbales.

Concernant les stratégies gestuelles, il n'y a pas à ma connaissance de nombreux articles scientifiques en français à ce sujet, hormis les travaux de Tellier (2006, 2008, 2016). Je retiendrai sa définition des gestes pédagogiques qui sont principalement ceux «des bras et des mains voire les mimiques faciales utilisés par l'enseignant de langue dans un but pédagogique dont l'objectif premier est de faciliter l'accès au sens. [Les gestes pédagogiques agissent] comme une traduction gestuelle des paroles de l'enseignant » (2008 : 2) et ont pour but de désambiguer la parole, la sous titrer ou la compléter. De plus, ces derniers sont souvent désynchronisés pour mettre en évidence les mots clés (Tellier, 2016 : 19). Elle définit le geste pédagogique comme faisant « partie intégrante du comportement professionnel de l'enseignant », qu'elle qualifie de « gesticulateur » (Calbris et Porcher, 1989, cité par Tellier, 2016 : 1). Ces gestes, qui incluent « proxémie et kinésie » sont toujours « fonctionnels » : par les fonctions d'animation, d'évaluation et d'information initialement identifiées par Dabène (1984) mais adaptées ici à la gestuelle, ils accompagnent le discours et ont pour objectif de faciliter aux apprenants l'accès au sens « verbal ». Dans le cadre de mon analyse, je m'intéresserai plus spécifiquement à la fonction « vecteur d'information » et aux « gestes d'information lexicale » servant à « illustrer un mot ou une idée de son discours verbal » (Tellier, 2008 : 3).

Ainsi, « Le discours didactique de l'enseignant est fondamentalement multimodal » (Tellier, 2016 : 1). Il va alors user de diverses « techniques discursives » (Rançon et al., 2008 : n.p.) pour accompagner les apprenants dans l'accès au sens. Selon Rançon & al. (2008), la multimodalité des supports et des stratégies mises en place par l'enseignant favoriserait l'acquisition du lexique mais dépendrait d'autres variables (le contexte discursif et textuel, le type d'explication, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, etc.).

Dans le cadre de mon contexte d'enseignement, j'ajouterai aux stratégies verbales et gestuelles la « médiation d'objet » (Cicurel, 2002) qui est l'usage par l'enseignant du tableau pour y noter des éléments ou y dessiner dans le but de faire comprendre, stratégie à laquelle j'ai beaucoup recours.

Enfin, une autre stratégie non verbale à laquelle je m'intéresserai dans le cadre de ma recherche est le recours à des outils non spécifiquement conçus pour l'enseignement. Il s'agit de l'utilisation d'objets permettant des mises en situation. Dans le cadre de mon contexte d'enseignement, j'ai introduit en cours d'année un ensemble d'outils destinés à faciliter l'accès au sens verbal et notamment à la compréhension précise des verbes de mouvements grâce à une grande ardoise et des feutres effaçables sur laquelle il est possible de schématiser les intersections ou le marquage au sol présent sur les routes et où l'on peut positionner des jouets et les mettre en mouvement (petites voitures, panneaux, personnages)²¹. Après de nombreuses recherches, il semblerait que peu de chercheurs se soient intéressés à ce type d'outil. Pour Leclère et Le Ferrec (2014), les outils relèvent des « gestes professionnels » de l'enseignant (p.78) :

« [Ils font l'objet] de manipulations matérielles et/ou mentales de la part de l'enseignant et/ou de l'élève qui interagit avec lui, manipulations qui visent des effets cognitifs en termes d'acquisition de savoirs et de savoir-faire, l'enseignant intervenant comme maître d'œuvre dans l'utilisation effective des supports. [...] Ainsi, la potentialité didactique d'un support peut-elle être dissociée de son caractère didactique ou a-didactique intrinsèque.» (Leclère, Hidden & Le Ferrec, 2014 : 83).

Ces outils exercent plusieurs fonctions : ils jouent le « rôle de déclencheur/facilitateur de la production verbale, de réactivation du vocabulaire éventuellement connu » (Leclère & Le Ferrec, 2014 : 94), et servent « à illustrer un signifié évoqué en discours, et, régulièrement, à le spécifier [...] ; l'objet participe donc à l'appropriation lexicale, voire à la découverte de référents nouveaux.» (Leclère et al., 2014 : 83). Il conviendra alors de chercher à comprendre dans quelle mesure ces outils constituent une aide dans l'explication du lexique du code de la route.

²¹Voir annexe 8

2.2.3. Les attitudes discursives de l'enseignant

Lors de l'explication, l'enseignant peut adopter deux attitudes discursives : l'auto-reformulation ou l'hétéro-reformulation (Gülich et Kotschi, 1987, cité par Rançon, 2015 : 1). Soit l'enseignant auto-reformule ses propos en prenant « à sa charge le discours explicatif » dans une sorte de monologue explicatif, soit il hétéro-reformule ses propos en « sollicitant les apprenants pour les amener à construire une explication » et ainsi, co-construire le discours (Rançon et al., 2008 : n.p.). Ces deux attitudes peuvent être combinées en passant de l'hétéro-reformulation à l'auto-reformulation. Il semblerait que même si « la qualité de l'intervention, la longueur de l'explication, l'insistance ou non sur une lexie en particulier, le nombre de techniques verbales, non verbales, para-verbales utilisées » du discours explicatif influe sur la mémorisation, l'hétéro-reformulation serait la plus efficace (Rançon et al., 2008 : n.p.). Cependant, c'est le procédé le plus délicat à mener car il demande une certaine habileté de la part de l'enseignant, ce qui renvoie au « cheminement hypothético-déductif »: « Dans le cas où l'enseignante a préparé son explication et essaie de la faire induire à ses apprenants, une série de questions-réponses est organisée autour de la lexie pour arriver à induire le sens attribué. Si la réponse attendue n'est pas obtenue, l'enseignante devra réorganiser son explication en temps réel. » (Rançon et al., 2008 : n.p.). La posture de l'enseignante dans le cadre de cette étude sera analysée afin de déterminer dans quelle mesure cette dernière impacte sur la compréhension.

Aussi, pour favoriser sa rétention, le lexique doit idéalement être contextualisé, décontextualisé puis recontextualisé dans le discours explicatif puisque cela va « [obliger] l'apprenant à stabiliser la lexie dans différents contextes pour permettre sa compréhension et sa mémorisation afin de la réemployer correctement dans des situations de communication » (Rançon & Spanghero-Gaillard, 2009 : 449).

Enfin, quelle que soit l'attitude discursive de l'enseignant, l'explication apportée sera influencée par le type de lexique qu'il soit concret ou abstrait puisque ses stratégies vont varier en conséquence. En effet, alors que certains termes ne se prêtent qu'à une explication verbale, d'autres ont plusieurs modalités. De plus, la tâche de l'enseignant en amont et en situation sera probablement plus aisée face à un mot concret : pour Rançon et Spanghero-Gaillard (2009), « la lexie renvoyant à un objet du monde concret semble plus facile à expliquer —on suppose également que sa préparation est plus aisée— car les discours explicatifs de lexies concrètes reposent sur des références perceptuelles associées aux sens (images, son) et caractérisables par des traits communs à une communauté (description physique humaine, couleurs, etc.) » (p.456).

Les travaux de Tellier et al. (2018) le confirment également puisque les chercheurs ont observé que « l’explication de concepts abstraits donne lieu à des explications significativement plus longues et à un nombre de gestes produits plus importants que l’explication de mots concrets [...] plus le degré d’abstraction des mots expliqués est élevé, plus la gestuelle concomitante est métaphorique » (p. 336). Se basant sur les travaux de McNeill (1992), les auteurs distinguent deux types de gestes : les iconiques et les métaphoriques. Les gestes iconiques « entretiennent une relation très étroite et visuelle avec le contenu sémantique du référent » alors que les gestes métaphoriques « représentent des concepts abstraits et des métaphores [...] [et] sont utilisés pour accompagner un concept abstrait, comme si le concept était tenu dans la main » (Tellier et al, 2018 : 330).

Pour revenir à l’ensemble de ces notions et faire le lien avec mon contexte d’enseignement, il n’existe pas à ma connaissance de travaux portant sur le FOS adapté au domaine spécifique du code de la route ou de la conduite et il conviendra d’analyser précisément le lexique dont il est question. Mon domaine de recherche est également assez vaste puisque je m’intéresse aussi bien aux stratégies verbales, gestuelles et non verbales que met en œuvre l’enseignant dans le cadre de l’explication lexicale sur une formation de FOS auprès d’adultes en contexte migratoire. L’adaptation des stratégies d’enseignement au domaine du FOS et à fortiori au code de la route constitue en soi une nouvelle piste de réflexion. Je chercherai donc à analyser dans les pages qui suivent de quelle manière l’enseignante procède lors de ses explications lexicales, à quelles stratégies elle a recours tout en m’intéressant à sa posture et aux divers facteurs qui influent sur l’explication.

Partie III. Méthodologie de recherche

3.1. Le paradigme socioconstructiviste

Je cherche à analyser les stratégies d'enseignement propres à mon contexte et les phénomènes observés interviennent dans le cadre d'une salle de classe. Je m'intéresse donc précisément à des phénomènes sociaux et à des situations humaines.

Le paradigme socioconstructiviste, tel qu'il est défini par Clerc et Véronique (n.d)²², vise à « comprendre et interpréter le monde qui nous entoure dans une conception non préexistante du réel [...] qui se construit par interprétation à travers nos perceptions, notre environnement social et nos expériences individuelles, en essayant de tenir compte de toutes les variables ». La subjectivité du chercheur est clairement assumée, et ce dernier adopte une « réflexivité permanente » quant à sa recherche, dont la connaissance est vue « comme une interprétation et non comme une explication du réel » (n.p).

Ainsi, la position épistémologique que je vais adopter suppose une démarche complexe et des influences réciproques entre agents et observateur, à l'inverse du paradigme réaliste et objectiviste, qui est une approche plutôt analytique et déterministe (Clerc et Véronique, n.d). Ce dernier me semble en effet inadapté à ma recherche car je ne vise pas la création de modèles ou de lois mais plutôt une interprétation subjective de mon contexte.

Aussi, tout contexte didactique étant « singulier et complexe », l'approche méthodologique qui en découlera sera fondamentalement appliquée et de type qualitatif dans une perspective compréhensive-interprétative. Cette perspective suppose que « le monde, les humains et les objets du monde sont caractérisés par la non stabilité et la complexité [nécessitant] par conséquent de recourir à différents angles de vue et à différentes focales » (Clerc & Véronique, n.d : n.p) Les principes de l'approche compréhensive-interprétative m'amènent donc à adopter une démarche méthodologique qualitative. Anadón (2006, cité par Lacelle, Boutin & Lebrun, 2018) décrit les principes de l'approche qualitative comme suit:

«Elle est souple dans la construction progressive de l'objet d'étude et elle s'ajuste aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux. Elle s'intéresse à la complexité et met en valeur la subjectivité des chercheurs et des sujets, elle combine plusieurs techniques de collecte et d'analyse des données, elle est ouverte au monde de l'expérience, de la culture

²² Référence au cours *questions d'épistémologie* disponible sur Ametice

et du vécu, elle valorise l'exploration inductive et elle élabore une connaissance holistique de la réalité » (n.p.).

Pour Mucchielli (2007), « une méthode qualitative est une succession codifiée de processus de travail intellectuel humain [...]. Ce travail se fait dans le but d'expliciter, en compréhension, à l'aide de concepts induits de l'observation, la structure intime et le fonctionnement interne d'un phénomène social » (p.23). Ainsi, l'approche qualitative me semble particulièrement adaptée à la recherche en didactique puisque l'objectif de cette étude n'est pas « de proposer des modèles mais des principes ou des orientations didactiques » (Clerc & Véronique, n.d : n.p) qui peuvent être en partie transposables à d'autres contextes.

Compte tenu de mes données et de mon statut d'enseignante-stagiaire, de sujet d'étude et de chercheuse, mon implication sur le terrain se traduit par la « participation observante » caractérisée par une forte implication du chercheur sur le terrain (Blanchet, 2011 : 73), « d'une observation clandestine mais d'un engagement entier » (Lacelle et al. 2018 : n.p.). En effet, je suis amenée à observer et analyser des phénomènes survenant au sein d'une classe que j'anime personnellement. Une méthodologie de recherche fortement appliquée dans une démarche empirico-inductive qualitative me semble la plus adaptée. En effet, la recherche appliquée, à l'inverse de la recherche fondamentale, vise à la résolution « fonctionnelle d'un problème [...] pratique [...] difficilement applicable à de multiples problèmes » (Lacelle et al, 2018 : n.p.). La démarche méthodologique empirico-inductive qualitative, quant à elle, a pour objectif de :

« Proposer une compréhension de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes [...]. Ce sont les phénomènes observés qui induisent l'interprétation, laquelle résulte de la recherche : il n'y a pas d'hypothèse de départ mais un *questionnement* auquel la rechercher permet d'apporter des éléments de réponse » (Blanchet, 2011 : 17).

La position épistémologique et le type de démarche adoptés me permettent ainsi de choisir une méthodologie de recherche cohérente et adaptée à mon contexte d'enseignement.

3.2. La recherche ethnographique associée à l'analyse multimodale

Le choix d'une ou de plusieurs méthodologies de recherche est central en didactiques des langues et en tout autre domaine scientifique. Elle est caractérisée par « un ensemble de points de vue et de perspectives sur la recherche [...] [qui] doit former un tout cohérent et ordonné, où les décisions méthodologiques découlent des postures épistémologiques » (Savoie-Zajc & Karensti, 2001, cité par Lacelle et al, 2018 : n.p.).

En ce qui concerne le type d'intervention, j'ai fait le choix d'opter pour une approche hybride qui allie recherche ethnographique et analyse multimodale. Souvent qualifiée par raccourci de « recherche descriptive », le caractère « descriptif et analytique » (Lacelle & al., 2018 : n.p.) de la recherche ethnographique, basée sur l'observation d'un groupe et des interactions qui ont lieu en son sein (Lacelle et al., 2018 : n.p.), en fait une méthodologie appropriée à mon contexte et à ma problématique de recherche car je ne vise pas à éprouver des hypothèses ou à créer des lois mais à rendre compte de phénomènes observés tels qu'ils sont interprétés par les sujets d'étude.

Blanchet (2011) explique que « ce type d'enquête consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête » (p. 73), ce qui convient également à mon degré d'implication sur le terrain. En effet, afin d'interpréter au mieux les phénomènes étudiés, l'observation directe, en immersion sur le terrain est à privilégier : le chercheur est alors le « témoin » direct « des comportements et des pratiques au sein des groupes [en fréquentant] les lieux même où ils se déroulent » (Lacelle et al., 2018 : n.p.). Pour Muller, David et Crozier (2016), ce type de recherche « se manifeste par une volonté de compréhension des pratiques et des gestes professionnels de l'enseignant [...]. Dans une telle approche, le chercheur s'appuie non seulement sur les notes qu'il a prises, mais également sur les enregistrements, audio ou vidéo, réalisés puis transcrits » (p.2).

Dans le cadre de ma recherche, l'analyse de corpus audio et vidéo est centrale afin d'étudier l'agir professoral et les interactions en classe. Comme je souhaite analyser les stratégies d'enseignement dans l'explication du lexique du code de la route, je m'intéresse aussi bien aux interactions verbales, aux gestes pédagogiques qu'aux représentations visuelles qui vont caractériser les stratégies de l'enseignante et impacter sur la compréhension des apprenantes. L'analyse multimodale, qui considère le « langage comme sous champ d'une science des signes » (Lacelle & al., 2018 : n.p.) constitue à mon sens une perspective complémentaire adéquate. Dans ce type d'analyse, « le langage est [...] considéré comme un système linguistique qui intègre parole et gestualité de manière organisée » (Ferre, 2011 : 73.). Le chercheur s'intéresse alors à la richesse multimodale des interactions, à l'articulation entre gestes et parole et leur impact sur l'objet d'étude.

Enfin la recherche par entrevue vient compléter mon étude par la mise en place d'entretiens semi-dirigés auprès d'un échantillonnage d'apprenantes d'une part, et auprès des enseignantes de la structure d'autre part. L'objectif de cette démarche est d'enrichir les perspectives en

contribuant « à accentuer et à affiner de manière sentie la compréhension des phénomènes à l'étude (Lacelle et al., 2018 : n.p.). L'interprétation des phénomènes observés reste néanmoins subjective puisque « sous le contrôle, voire le monopole du chercheur (Lacelle et al., 2018 : n.p.).

3.3. Les données en question

3.3.1. Méthodologie de recueil des données

Il existe un lien étroit entre les choix méthodologiques et le type de données recueillies puisque « ce sont les techniques retenues de collecte, de traitement et d'analyse des données qui permettent de concrétiser les choix d'ordre méthodologiques » (Lacelle et al., 2018 : n.p.). Les données auxquelles j'ai eu recours sont multiples et variées. Ces dernières « ne s'imposent pas, elles sont construites [...] [et tiennent] d'un compromis : faire avec ce à quoi on a accès, mais faire au mieux avec cela » (Bommier-Pincemin, 1999 : 137).

J'ai collecté dans un premier temps des données secondaires concernant le contexte de stage avec des informations sur les apprenantes telles que le répertoire langagier, le niveau de scolarisation, le pays d'origine, ou la date d'arrivée en France grâce aux fiches d'accueil mises en place par la structure dont j'ai recensé certaines informations sous forme de graphes²³. Ces dernières ont leur utilité à bien des égards : elles permettent par exemple d'appréhender le rapport et le niveau en langue cible au regard du niveau de scolarisation ou de l'ancienneté sur le territoire et de savoir si les apprenantes ont été inscrites ou non en auto-école.

Pour analyser le discours pédagogique et les interactions en classe, j'ai filmé deux séances de deux heures chacune, à une semaine d'intervalle. Les leçons dont il était question traitaient de la thématique des *autres usagers* au code de la route. Si j'ai choisi de filmer deux séances à une semaine d'intervalle, c'est parce que je souhaitais initialement m'intéresser précisément à l'acquisition du lexique. J'ai finalement fait le choix de développer davantage le processus d'explication puisque la recherche aurait été trop complexe à mener. J'ai filmé la première séance le 07/03/2019 à l'aide d'un téléphone portable sur trépied et la seconde séance a été filmée le 14/03/2019 par une tierce personne à l'aide d'une caméra NX100 sur trépied avec micro directionnel et d'un micro-cravate. J'ai transcrit les segments ayant trait à des explications lexicales à l'aide de la convention de transcription de l'équipe du GARS/DELIC²⁴. Pour répondre aux principes de l'analyse multimodale et afin de déterminer les différents types

²³Voir annexe 6 et 7

²⁴Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe, Description Linguistique Informatisée sur Corpus

de stratégies d'enseignement mises en place, il convient d'une part d'analyser le discours pédagogique, la gestuelle de l'enseignant et les moyens matériels mis en œuvre pour faciliter l'accès au sens. D'autre part, les échanges verbaux, les demandes de sollicitations, l'éventuelle co-construction du discours, le feedback apporté aux explications par les apprenantes traduisant la compréhension ou incompréhension, voire le réemploi du lexique seront analysés. Les vidéos ont donc été annotées et à l'aide du logiciel Elan pour plus de précision compte tenu de la multimodalité des phénomènes verbaux et non verbaux étudiés²⁵. En parallèle des interactions et des stratégies verbales, les stratégies non verbales et gestuelles ont été annotées sur Elan selon leurs types avec une piste par modalité (définition, synonyme, exemple contextualisé et exemple décontextualisé pour les stratégies verbales et geste, mime, inscription au tableau, usage d'outils pour les stratégies non verbales et gestuelles).

En complément, en fin de chaque séance filmée, j'ai effectué des sessions d'auto-observation à chaud en individuel et par écrit. Mon analyse réflexive quant à ma pratique pédagogique a été rédigée dans mon journal d'apprentissage (JAP) sur Efoliam²⁶ en fin de chaque séance en deux temps²⁷. Tout d'abord, j'ai noté mon ressenti et mes observations en fin de chaque séance de façon global puis, j'ai visionné les vidéos que j'ai commenté par écrit au fur et à mesure avec mes impressions et des commentaires sur ma propre pratique. J'ai tenté de commenter mon agir professoral tout en essayant de garder une certaine distanciation.

Aussi, dans le cadre de la recherche ethnographique et pour s'inscrire dans une perspective compréhensive-interprétative tout en évitant une trop grande subjectivité ou une surinterprétation des phénomènes observés, j'ai procédé à des entrevues auprès de différents acteurs : d'une part, auprès de sept apprenantes inscrites sur cette formation et présentes lors des séances filmées, et d'autre part, auprès des trois enseignantes de la structure. Je me suis basée sur des grilles d'entretien détaillées²⁸ afin de cibler des réponses pertinentes pour ma problématique de recherche. Par exemple, j'ai demandé aux apprenantes comment elles jugeaient le lexique du code de la route et je les ai questionnées sur les types d'explications qu'elles préféraient.

Les trois enseignantes de la structure ont été invitées à visionner sept segments significatifs²⁹ extraits des deux séances filmées afin de recueillir leur point de vue en tant qu'enseignantes

²⁵Voir annexe 9

²⁶Plateforme de portfolios électroniques de l'université d'Aix-Marseille

²⁷Voir annexe 10

²⁸Voir annexe 11 et 12

²⁹Voir annexe 13

expérimentées sur les stratégies d'enseignement observées et d'en apprendre plus sur leur propre pratique. Cette « triangulation élargie des données » (Van der Maren, 2003 : 1449) d'une durée d'une heure s'est faite dans le cadre d'une entrevue collective. Les enseignantes ont tout d'abord été questionnées sur leur rapport à l'enseignement du lexique dans le cadre précis de cette formation. Dans un deuxième temps, je leur ai présenté sept mots extraits des séances filmées : il s'agissait d'*échangeur*, *précaution*, *trajectoire*, *interfile*, *tons*, *imprévisible* et *intervalle latéral de sécurité*. Les enseignantes ont été invitées à proposer une stratégie adaptée au type de lexique²⁹ afin de déterminer dans quelle mesure le lexique influe sur les stratégies d'enseignement. Par la suite, les enseignantes ont visionné des segments de mon intervention, qu'elles ont évaluée à l'aide d'une grille d'évaluation critériée²⁹ avant de justifier oralement leurs choix. J'ai toutefois émis des commentaires sur ma propre pratique lors de cette entrevue de manière incidente et imprévue mais cela a tout de même permis de recueillir des informations spontanées sur la pratique de l'enseignante filmée.

En parallèle, j'ai effectué sept entrevues semi-dirigées d'une durée d'environ dix minutes chacune auprès d'un échantillonnage d'apprenantes plus ou moins représentatives de l'ensemble du groupe classe. Ces données ont été recueillies sur les trois semaines suivant le recueil de mes données filmées et m'a permis de récolter des informations sur le parcours individuel, le rapport à l'apprentissage du lexique et la préférence modale de mes sujets d'études. Les apprenantes sélectionnées ont toutes été présentes à au moins une des séances filmées et ont été choisies pour leur assiduité et leur ancienneté sur l'atelier, quel que soit leur niveau en langue cible. Tous les entretiens ont été collectés en format audio grâce à un iPhone et un microphone professionnel iMic Saramonic et ont été transcrits en suivant la norme GARS/DELIC. Cependant, l'entrevue menée auprès des enseignantes a été annotée en verbatim pour plus de fluidité dans la lecture tandis que les entrevues menées auprès des apprenantes ont été annotées telles quelles, avec leurs erreurs syntaxiques, car je craignais de mal interpréter leurs propos.

Enfin, j'ai élaboré un questionnaire en ligne³⁰ qui a été diffusé auprès d'enseignants de FLE/S via le formulaire Google Form afin de recueillir des données sur leur pratique pédagogique en lien avec l'explication du lexique. J'ai récolté au total cent quarante-trois réponses³¹ qui me permettront de confronter à ma propre pratique les différentes stratégies d'explication lexicale recensées et interpréter mes résultats par comparaison. Bien sûr, les discours des locuteurs au

³⁰ Voir annexe 14

³¹ Voir annexe 15

sujet de leur propre pratique sont particulièrement subjectifs et ne sont pas forcément représentatifs des pratiques effectives. De plus, ce questionnaire proposait des choix limités de réponses ne permettant pas toujours aux interrogés d'en choisir plusieurs ni de les justifier. C'est pourquoi, ces données seront traitées de façon secondaire mais me permettront tout de même d'enrichir ma réflexion.

Ainsi, mon corpus de référence se compose de deux séances de deux heures filmées portant sur la thématique des *autres usagers* au code de la route, du journal réflexif d'apprentissage de l'enseignante rédigé avant et après l'auto-observation des vidéos filmées, d'entrevues semi-dirigées menées auprès de sept apprenantes, d'une entrevue collective menée auprès des trois enseignantes de l'association qui ont répondu à des questions en lien avec l'enseignement du lexique avant confrontation à des extraits vidéos des séances, et d'un questionnaire diffusé en ligne auprès d'enseignants de FLE/S. Ces données devront faire l'objet d'une certaine sélection et être analysées selon une méthodologie adéquate afin de déterminer les stratégies d'enseignement mises en place par l'enseignante lors de l'explication lexicale du code de la route.

3.3.2. Outils d'analyse des données

Pour procéder à l'analyse des données, il convient de sélectionner des outils adaptés. Ceux-ci, en lien avec la méthodologie de type qualitative que j'ai mis en place, doivent me permettre d'en extraire des propriétés pour répondre à ma problématique de recherche. Ces outils « sont fondamentalement à base de comparaison, de généralisation, de mise en relation. Et d'une construction corrélative d'une forme et d'un sens » (Mucchielli, 2007 : 18). Dans le cadre de ma recherche, j'ai repéré deux outils d'analyse en fonction du type de données.

D'une part, afin d'analyser les différentes stratégies mises en place par l'enseignante dans l'explication du lexique, l'induction analytique me semble être un outil adapté. Dans ce cas de figure, il s'agit d'une « démarche rétrospective » où « le chercheur part de multiples faits et en généralise les propriétés » (Mucchielli, 2007 : 6). Plus précisément, « l'induction analytique procède à l'inverse des méthodes hypothético-déductives. C'est une méthode inductive qui [...], après une collecte spécifique des données, vise à extraire des éléments fondamentaux généraux constitutifs de l'explication du fonctionnement du phénomène étudié » (p.5).

D'autre part, l'approche phénoménologique, décrite par Mucchielli (2007) est tout à fait adaptée à la posture compréhensive-interprétative détaillée plus haut puisqu'il s'agit d'interpréter des

phénomènes selon les différents points de vue foncièrement subjectifs des sujets d'études. Ceci « présuppose la mise entre parenthèse de tout savoir à priori sur l'objet et sur la relation du sujet à l'objet. [...] Dans cette opération, le processus intellectuel de comparaison est à l'œuvre (p.3). Il s'agira dans le cadre de ma recherche de comparer les discours de mes sujets d'études : les enseignantes au sujet de leur propre pratique et les apprenantes dans leur rapport à l'apprentissage du lexique. L'approche de type phénoménologique me permet ainsi de comparer aussi bien les stratégies d'enseignement que les stratégies d'apprentissage. Cette approche « ne nous décrit pas l'objet tel qu'il est, mais tel que [la] relation [du sujet/de l'objet d'étude] permet de le décrire » (p.3). Le chercheur est alors amené à mettre en lumière les « noyaux durs constitutifs » (p.9).

Cependant, il faut préciser que toutes les données recueillies ne pourront pas être retenues ou traitées dans leur intégralité compte tenu de la précision de ma problématique de recherche. Il me faudra alors procéder à une certaine sélection selon le potentiel et la pertinence des phénomènes.

3.3.3. Traitement des données

Compte tenu de la variété des données que j'ai pu recueillir, le corpus existant est vaste et multimodal. Le corpus d'étude, en l'occurrence, est « l'ensemble des textes sur lesquels porte effectivement l'analyse, pour lesquels on attend des enseignements, des résultats » (Bommier-Pincemin, 1999 : 420). Sa constitution passe alors par le prélèvement d'échantillonnages significatifs.

Ma recherche porte précisément sur des segments extraits de mon corpus vidéo : il s'agit de séquences d'explication lexicale ainsi que de séquences de remobilisation du lexique par les apprenantes en fin de séance. Ces données, impliquant des échanges autour d'explications lexicales, constituent le cœur de mon corpus d'étude, ceci afin de déterminer la diversité des stratégies mises en place dans l'explication du lexique selon les différents facteurs observés. J'ai également procédé à un comptage du lexique au fur et à mesure des séances afin de rendre compte de la spécificité du lexique dans sa globalité avec un total de 152 mots. Le lexique dont il est question ici a nécessité des explications de la part de l'enseignante et été recensé au fur et à mesure des séances de l'année. Je m'intéresserai cependant plus précisément au lexique introduit dans les extraits vidéo qui sont au nombre de trente-cinq. Il s'agit des termes suivants :

Angle mort ; circulation dense ; cycliste ; écart de trajectoire ; échangeur ; faible allure ; flèche de rabattement ; gyrophare ; interfile ; motard ; piéton ; précaution ; sens unique ; usager vulnérable ; véhicule encombrant ; véhicule lent ; véhicule prioritaire ; adopter ; aire piétonne ; allure très réduite ; dédié ; distance de sécurité ; espace latéral de sécurité ; gêner ; imprévisible ; manifester son intention ; prudence ; se faufiler ; sirène ; surprendre ; tenir compte ; ton ; usager ; vigilant ; zone de rencontre.

Le lexique dont il est question relève de différentes catégories grammaticales et degrés de difficulté et je m'intéresserai à leur explication quelle que soit la prestation de l'enseignante. Je pense en effet que tout élément a son importance, et au même titre que Lebre (1999), qu'il « faut éviter que les extraits soient montrés comme des “modèles”, négatifs ou positifs » (cité par Muller et al., 2016 : 10).

Font également partie de mon corpus d'étude les extraits de mon journal d'apprentissage en date du 07/03/2019 et du 14/03/2019, jours où j'ai procédé au recueil de mon corpus vidéo³² et dont les citations dans le corps de mon mémoire sont indiquées sous la forme de JAP1 pour le journal d'apprentissage en date du 07/03/2019 et de JAP2 pour celui en date du 14/03/2019. De même, les entrevues réalisées auprès des apprenantes et du corps enseignant seront traitées dans leur globalité.

Pour des questions d'éthique, les noms des locuteurs ont systématiquement été traités de façon anonyme. Dans le corpus vidéo, ils ont été annotés de la manière suivante :

Nom des locuteurs	Statut des locuteurs
E	Enseignante
ISM, LEI, MAR, MER, SAI, SAM, SAN, SOR, ZIT, KEI SIH, AME, SAF	Apprenantes

Les noms des locuteurs mentionnés dans les entretiens menés auprès des enseignantes sont neutres et correspondent à l'ordre de leur intervention, L1 correspondant au chercheur et L2, L3 et L4 au corps enseignant. Les noms mentionnés dans les entrevues menées auprès des apprenantes sont les mêmes que ceux qui apparaissent dans la transcription des séances filmées. Ainsi, l'ensemble de ces données devraient pouvoir me permettre d'analyser les phénomènes pour répondre à ma problématique de recherche et à ses questions satellitaires.

³²Voir annexe 10

Partie IV. Analyse des données

4.1. Les différents types d'explication du lexique

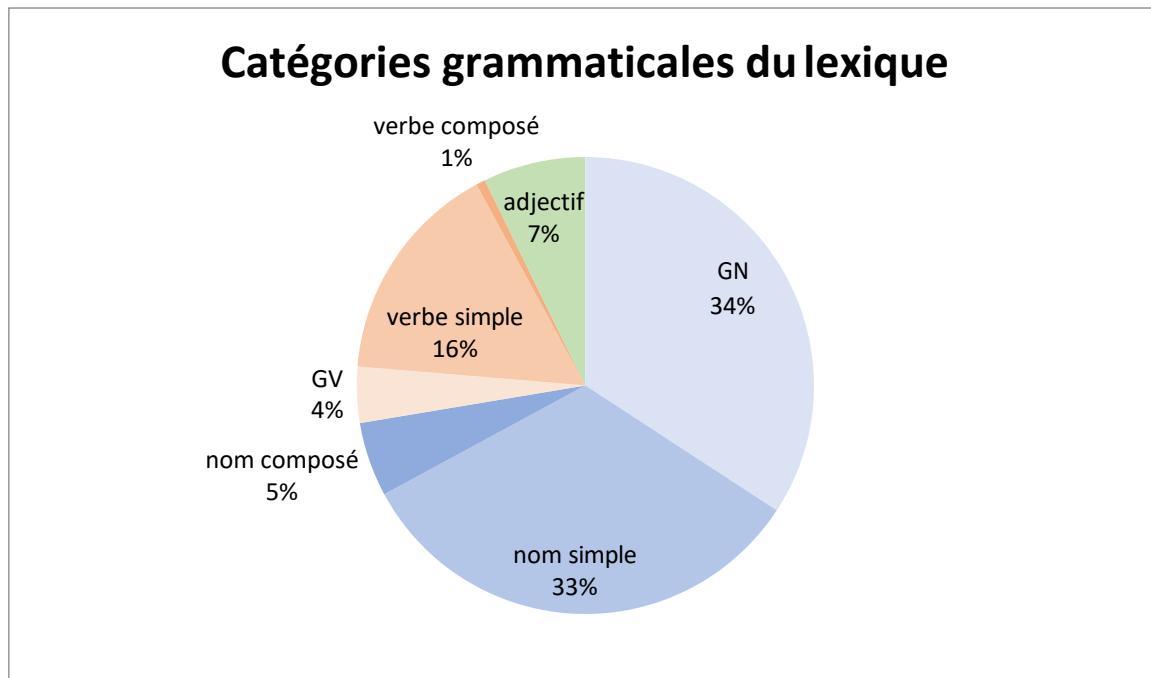
4.1.1. De la catégorisation du lexique aux stratégies d'enseignement adaptées

La spécificité du lexique

Afin de déterminer les facteurs influant sur l'explication de l'enseignant, il convient tout d'abord de s'intéresser de plus près au type de lexique rencontré dans le cadre de cette formation linguistique portant sur le code de la route. Le lexique dont il est question dans cette première partie d'analyse a nécessité des explications de la part de l'enseignante au cours de l'année, et été recensé au fur et à mesure des séances, dont le lexique expliqué lors des séances filmées (en gras dans le tableau) :

Groupe nominal	<i>Accident corporel ; aire piétonne ; amende forfaitaire ; angle mort ; appel d'air ; avertisseur d'angle mort ; bas régime ; carrefour à sens giratoire ; circulation dense ; conditions météorologiques ; conducteur routier ; conduite économique ; conduite en état d'ivresse ; conduite nerveuse ; conduite souple ; délit de fuite ; distance de sécurité ; espace latéral de sécurité ; feu tricolore ; feux de détresse ; forces de l'ordre ; frais de route ; gilet de haute visibilité ; intervalle latéral de sécurité ; ligne continue/discontinue ; limiteur de vitesse ; non-assistance à personne en danger ; nuisance sonore ; passage à niveau ; piste cyclable ; poids lourd ; profil de la route ; radar de recul ; refus d'obtempérer ; régulateur de vitesse ; retrait de points ; suspension du permis ; relief de la route ; tenue de route ; trajet commun ; triangle de présignalisation ; véhicule d'urgence ; véhicule encombrant ; véhicule lent ; véhicule motorisé ; victime inconsciente ; virage serré ; zone de rencontre ; système antibloquage des roues (ABS) ; assistance au freinage d'urgence (AFU) ; correcteur électronique de trajectoire (ESP) ; travail d'intérêt général (TIG)</i>
Nom simple	<i>Accotement ; adhérence ; allure ; arrêt ; balise ; brouillard ; buée ; chaussée ; circonstances ; clignotant ; collision ; consommation ; contravention ; courbe (virage) ; covoiturage ; cycliste ; dégivrage ; délit ; désembuage ; échangeur ; écologique ; (en/hors) agglomération ; gabarit ; givre ; glissière ; gyrophare ; infraction ; information ; interdit ; interfile ; intersection ; itinéraire ; l'attention (du conducteur) ; motard ; piéton ; pollution ; précaution ; proximité ; remorque ; rétroviseur ; sanction ; sirène ; stationnement ; trajectoire ; usager ; véhicule ; vigilance ; visibilité ;</i>

	<i>voie ; zébra</i>
Nom composé	<i>Appui-tête ; auto-partage ; bas-côté ; deux-roues ; essuie-glace ; libre-service ; sous-régime ; sur-régime</i>
Groupe verbal	<i>Communiquer ses intentions ; manifester son intention ; faire un écart ; marquer l'arrêt ; porter secours</i>
Verbe simple et participes passés	<i>Aborder ; alerter ; anticiper ; chevaucher ; circuler ; contrôler ; éblouir ; économiser ; empiéter ; être adapté/convenir ; toléré ; incliner ; protéger ; ralentir ; rétrograder ; secourir ; signaler ; surprendre ; approprié/adapté ; autoriser ; dédié ; se déporter ; se faufiler ; se rabattre</i>
Verbe composé	<i>Contre-braquer</i>
Adjectif	<i>Conscient ; diurne ; éclairé ; imprévisible ; manuellement ; primordial ; permanent ; temporaire ; spécifique ; strictement ; vulnérable</i>



Après catégorisation des 152 items lexicaux, on s'aperçoit que le lexique relève principalement de noms communs simples (38% : *gyrophare, agglomération*) et de groupes nominaux usuels (34% : *conduite en état d'ivresse*), dont de nombreuses collocations³³ (*angle mort, conduite nerveuse*), certaines abréviations (*correcteur électronique de trajectoire (ESP)*) et mots composés (*bas-côté ; deux-roues*). En seconde position du classement apparaissent les verbes (17% : *se déporter, rétrograder*) et groupes verbaux (4% : *faire un écart, communiquer ses*

³³ « Cooccurrence lexicale privilégiée de deux éléments linguistiques entretenant une relation syntaxique » (Tutin & Grossmann, 2002 : 9)

intentions), et enfin les adjectifs (7% : *temporaire, diurne*). Cependant, il faut souligner que le lexique a été recensé en contexte d'enseignement et qu'il a été annoté tel qu'il a été rencontré par les apprenantes. Ainsi, certains termes, bien que catégorisés en tant que noms communs, sont parfois rencontrés en tant qu'adjectifs (ex : *le sous-régime/ être en sous-régime*). De même, les adverbes et prépositions, inhérents aux questions et réponses de code de la route, ne sont pas traités dans cette étude.

Les groupes nominaux et groupe verbaux ont été relevés ainsi car des termes tels que *angle mort* ou *marquer l'arrêt*, bien qu'il ne s'agisse pas de noms composés à proprement parler, ne peuvent pas être désolidarisés et enseignés séparément. On s'aperçoit alors que la difficulté pourrait résider dans la compréhension non pas des mots pris individuellement mais d'un ensemble de mots traités de manière globale. On retrouve alors l'une des caractéristiques du FOS relevée par Binon et Verlinde (2004) où il s'agit « d'apprendre des mots familiers dans des combinaisons nouvelles » (p. 274) puisque, pour citer un autre exemple, comprendre le sens de *bas* et de *régime* ne permet pas de déceler le sens de *conduire à bas régime*. En parallèle, la particularité qui réside dans la plupart des verbes a trait au mouvement puisqu'expliquer des termes tels que *contre-braquer, chevaucher une ligne ou se rabattre* nécessite de la précision.

Mais comment rendre compte de l'éventuelle particularité du lexique du code de la route et de son degré de difficulté en termes d'explications? Pour les enseignantes de Mot à mot, le lexique est jugé comme « technique », « abstrait » (annexe 4, l. 235, 108 et 170) et l'une des principales caractéristiques réside selon elles dans la faible fréquence du lexique dans l'usage général de la langue puisqu'il s'agit d'un discours de spécialité (annexe 4, l.136-143):

- L1 Alors maintenant quelles sont les caractéristiques du lexique du code de la route selon vous ?
- L2 Les caractéristiques du lexique.
- L1 Oui, du lexique. Est-ce que c'est du lexique particulier, en quoi vous le trouvez particulier en fait ?
- L2 Eh bien moi je pense que c'est l'usage qui... on ne l'utilise pas beaucoup.
Agglomération pour dire ville, ce n'est pas un usage courant quoi.
- L1 Oui.
- L4 Et puis en fait on ne l'utilise que pour le code quoi, ce n'est même pas un truc spécifique pour conduire ou quoi, c'est pour l'examen.
- L2 Tu as l'examen du code et puis après, plus jamais.
- L3 C'est clair, c'est ça.

Les apprenantes découvrent donc du lexique qu'elles n'ont jamais eu l'occasion d'entendre en contexte social puisque l'usage de termes vulgarisés est privilégié au quotidien, on l'on préfère parler de *rond-point* que de *carrefour à sens giratoire* par exemple.

Du côté des apprenantes, le lexique est jugé de manière très partagé puisque sur les sept interrogées, trois trouvent que le lexique du code de la route est facile, deux qu'il est moyennement facile et deux qu'il est plutôt difficile. Dans l'extrait suivant, le faible emploi du lexique rencontré dans le cadre du code de la route est également mis en avant par une apprenante (annexe 2, l.126) :

E par rapport au français et au code de la route c'est quoi le plus difficile

MER pour moi je n'ai pas de difficulté euh maintenant ce que j'ai appris au code ici à Mot à mot je crois que ça va m'aider beaucoup euh quand je vais passer mon permis parce que quand même il y a des mots qu'on qu'on emploie comme ça euh dehors et tout mais c'est pas pareil que le le c'est pas pareil que les mots du code

Le lexique introduit au cours des séances filmées a fait l'objet d'une catégorisation en fonction de différents critères, ceci afin de mettre au jour le degré de difficulté susceptible d'influer sur l'explication de l'enseignante. J'ai mis en place une grille d'évaluation du lexique échelonnée sur quatre points, *un* étant le plus facile en termes d'explication et *quatre* le plus difficile. J'ai opté pour un choix pair afin de gagner en précision et d'éviter un classement évasif. Je me suis basée sur cinq critères en m'appuyant en partie sur mes recherches en didactique du lexique: le critère de fréquence dans le cadre du code de la route tel que mentionné par Grossman (2011) ; le critère de concrétude et d'abstraction du lexique tel que décrit par Rançon & Spanghero-Gaillard (2009); le fait que le lexique relève également du français général ou soit spécifique au code de la route puisqu'on peut supposer que si le lexique est connu dans d'autres contextes, la référence à une situation en sera facilitée ; le critère d'indépendance du lexique selon qu'il nécessite ou non d'être accompagné par un autre mot pour faire sens et être compris ; et enfin, le critère de transparence qui correspond à un critère de facilité d'interprétation par déduction ou décomposition.

Grille d'évaluation du lexique

	1	2	3	4
Critère de fréquence au code de la route				
Critère de concréitude/d'abstraction				
Critère de fréquence en français général				
Critère d'indépendance				
Critère de transparence				

Le lexique pour lequel la note totale obtenue est inférieure à cinq sur vingt sera considéré comme étant très facile à expliquer ; entre six et neuf sur vingt, il sera considéré comme étant plutôt facile ; entre dix et quatorze comme étant plutôt difficile et au-delà de quinze, comme étant très difficile. Après évaluation du lexique expliqué par l'enseignante dans le corpus vidéo, il apparaît que la majorité du lexique rencontré lors des séances filmées serait soit *plutôt facile* (42%) soit *plutôt difficile* (36%), avec quelques mots *très faciles* (19%) et très peu de mots *très difficiles* (3%). Le lexique serait donc majoritairement simple au sens de Pottier (1992). On constate aussi certaines constantes : par exemple, il semblerait que le lexique le plus facile à expliquer soit les noms communs tels que *cycliste*, *piéton* et *motard* (5/20). A l'inverse, des mots tels que *précaution*, *imprévisible* ou *manifester son intention* (11/20) seraient plutôt difficiles à expliquer principalement à cause du manque de référent, ce qui rejoint les travaux de Rançon et al. (2008). Ces termes ont donc particulièrement besoin d'être contextualisés dans une situation de communication. Enfin, les verbes et adjectifs nécessiteraient une explication plus détaillée puisque dépendant du nom, et les groupes nominaux demanderaient une explication plus longue puisque l'on peut supposer que l'enseignante sera amenée à définir chaque terme isolément avant de présenter le segment dans sa globalité.

Cependant, comme toute évaluation, un tel classement reste subjectif. Pour le critère de fréquence au code de la route par exemple, je ne me base que sur mes connaissances personnelles en la matière car il n'existe pas de liste de fréquence propre à ce domaine précis. De plus, classer le lexique n'est selon moi pas suffisant puisque certains termes supposés *plutôt difficiles* à expliquer étaient déjà connus par les apprenantes dans un autre contexte ce qui a facilité l'explication (ex : *se faufiler/ faufilet* en couture). De même, évoluant en contexte

social, une apprenante m'a confié avoir déjà entendu le nom commun *délit* dans l'émission télévisée *Enquête d'action*. Enfin, de par leur répertoires langagiers, certains termes étaient déjà connus par les apprenantes puisqu'ils sont également employés en langue source (ex : *semi-remorque*, *rétroviseur*). Ainsi, pour répondre à la question « peut-on isoler la difficulté du texte des autres facteurs liés aux personnes et aux contextes qui concourent à la compréhension ? » (Mesnager, 2002 : 38), je postulerai au même titre que l'auteur qu'il faut tenir compte plus largement du contexte d'enseignement impliquant notamment les acquis antérieurs du groupe classe, et des apprenants pris individuellement puisque la difficulté supposée du lexique en termes d'explication ne saurait se suffire à elle-même. Ceci est également confirmé par une des enseignantes interrogée qui a été amenée à juger du lexique comme étant difficile pour le groupe-classe avant de s'apercevoir qu'il n'en était rien (annexe 4, l.193).

En parallèle, l'analyse conjointe du type de lexique et des stratégies d'enseignement observées devrait pouvoir me permettre d'établir une corrélation entre ces éléments et de déterminer s'il existe un lien entre le type de lexique et le type d'explication apporté ainsi que les autres paramètres qui entrent en compte.

L'adaptation des procédés explicatifs

Pour définir les différents procédés explicatifs observés, je me suis basée sur plusieurs typologies : celle des explications verbales, paraverbales et non verbales de Rançon et al. (2008 : n.p.), les stratégies verbales identifiées par Cicurel (1985) et celles recensées par Tellier et Stam (2012). J'ai combiné les travaux de ces chercheurs pour les faire correspondre avec les stratégies intervenant dans le cadre de mon contexte. A cela, j'ai également ajouté le recours à des outils non spécifiquement conçus pour l'enseignement (Le Ferrec et al., 2014) qui, dans le cadre de cette formation, sont composés de petites voitures et de panneaux disposés sur une tableau blanc effaçable placé à l'horizontal et permettant des mises en situation. De même, j'ai ajouté ce que je qualifierai de bruitages, qui sont le recours par l'enseignant à des onomatopées ou des interjections dans le but de faciliter l'accès au sens verbal et qui ont trait au « comportement paralinguistique » de l'enseignant (Brouté, 2008 : 178). Les procédés explicatifs ainsi observés dans les enregistrements vidéo et identifiés grâce aux auteurs permettent de présenter le classement suivant, avec d'une part, les stratégies verbales et d'autre part, les stratégies non verbales et paraverbales :

Explications verbales	Explications non verbales et paraverbales
définition (synonyme, paraphrase) exemple/mise en situation contextualisé exemple décontextualisé	geste pédagogique mime médiation d'objet : <ul style="list-style-type: none"> - usage du tableau (inscription, dessin) - usage d'outils (jouets) support iconique (monstration d'une photo, d'une image) bruitage

J'ai fait le choix de distinguer les mimes des gestes pédagogiques pour gagner en précision. Dans le cadre de cette étude, les gestes pédagogiques sont limités aux mouvements des bras et des mains tandis que les mimes impliquent le mouvement du corps entier dans l'espace. Tout d'abord, on constate que le recours à une seule stratégie est extrêmement rare avec seulement deux occurrences. Elles ont lieu lorsque le terme introduit a déjà été expliqué plus tôt dans la séance et que les apprenantes ne semblent pas rencontrer de difficultés particulières. En effet, l'enseignante a rarement recours à une seule modalité, hormis lorsque le terme est réexpliqué en cours de séance et que l'enseignante estime qu'il est compris, soit parce qu'elle juge que le mot en question est simple, soit parce que les apprenantes viennent de l'expliquer. Dans les deux premiers exemples, il s'agit de la seconde explication du mot *se faufiler* et de *surprendre*. L'enseignante produit alors un geste pour *se faufiler* et un mime pour *surprendre*, à la suite d'une intervention correcte d'une apprenante (annexe 9³⁴) :

- E se faufiler est ce que vous pouvez faire un geste qui se [+] (mains jointes mimant le zigzag) faufiler (l.586)
- E surprendre [++] (mime la surprise en posant une main sur la poitrine et en sursautant) ça va↑ (l.608)

Dans l'exemple suivant, l'enseignante a recours à une stratégie verbale seule suite à l'intervention correcte d'une apprenante (annexe 9, l.497):

- E alors être vigilant faire attention vous l'avez dit

³⁴ Les extraits mentionnés en annexe 9 correspondent à la transcription des séances filmées. Les numéros de lignes afférents sont indiqués entre parenthèse. Pour plus d'information sur la méthodologie de transcription, se référer à la partie III, chapitre 3.3.

La mobilisation d'une seule stratégie peut également avoir lieu lorsque le mot est jugé secondaire, ce qui traduit le choix de l'enseignante de procéder à une certaine sélection du lexique selon des critères qui seront détaillés par la suite, comme en témoigne l'extrait suivant (annexe 9, 1.498):

E donc on a ce qu'on appelle des zones des zones ça veut dire des endroits des endroits spéciaux donc là il y a trois types de zones il faut trouver déjà le nom de ces zones est-ce que vous les connaissez ↑

Bien que la modalité la plus fréquente soit le recours à la définition en début et fin d'explication, apparaissent entre les deux une multitude de procédés explicatifs qui se cumulent ou se complètent. Il y a au minimum deux types d'explications dans une seule intervention avec le recours à une explication à la fois verbale et non verbale de façon conjointe où le geste ou la médiation d'objets accompagnent la parole (annexe 9, 1.216-228):

ZIT usager vulnérable

E alors oui usager vulnérable on vient d'en parler alors donnez-moi des exemples d'usagers vulnérables + vulnérable ça veut dire quoi déjà + vous vous rappelez↑ on l'a vu il y a longtemps ++ quelqu'un qui est vulnérable c'est quelqu'un [+] (mains et avant bras plaqués contre le buste) les bébés ils sont vulnérables ils sont [fragiles] (geste identique)

ZIT ah qui sont fragiles

MAR par exemple les + les cyclistes

E voilà sur la route les cyclistes

MAR les piétons

E oui

MAR en fait c'est les gens qui ne sont pas couverts euh

E Exactement + c'est des personnes qui n'ont pas de [protection] (forme un cercle autour d'elle) pour euh les accidents en fait bon les cyclistes ils n'ont que deux roues bon [si on les pousse ils vont tomber] (se balance de gauche à droite pour mimer l'instabilité) ils ne sont pas en sécurité sur la route

SAF xxx

E euh quoi

SAF l'usager quoi

E vulnérable ça veut dire fragile en fait les piétons comme tu as dit MAR piétons cyclistes motards oui motards mais bon surtout les piétons

Il est intéressant de souligner que la plupart des mots ont été expliqués à plusieurs reprises au cours d'une même séance ou lors de la séance suivante et que les stratégies changent sensiblement d'une explication à l'autre. Par exemple, la première occurrence du mot *angle mort* est plus détaillée et plus longue avec le déploiement de plus de stratégies que lors de la seconde explication qui est plus courte et avec un nombre plus réduit de stratégies mises en places (annexe 9 : l.160-186 et l.65-72).

Première occurrence d'angle mort (l.160-186)	Seconde occurrence d'angle mort lors de la séance suivante (l.65-72)
MER angle mort E angle mort déjà alors est-ce que vous pouvez expliquer normalement vous le connaissez angle mort ++ alors est-ce que vous pouvez le réexpliquer parce que moi j'ai oublié	SAN angle mort E angle mort ça c'est un ancien mot donc à mon avis tu dois le connaître SAN euh + euh + le côté de la voiture
ZIT angle mort c'est + qui est derrière qu'on ne voit pas E génial super c'est ça + alors dans le véhicule on a le moyen de voir plein de choses donc là par exemple mon angle mort là j'ai un angle mort [ça] (balaie la zone de la main) je ne vois pas derrière mais quand je conduis donc qu'est-ce qu'on voit quand on conduit on voit où	E d'accord + est-ce qu'on les voit ces côtés ↑ SAN que qu'on les voit pas bien E voilà qu'on ne voit pas bien + vous voulez compléter ↑ c'est ça ↑ SAN quand tu bouges + il faut tourner la tête E il faut tourner la tête c'est ça + il faut [contrôler] (tourne la tête) hum ça va pour tout le monde angle mort
MAR devant As devant E on voit devant ZIT devant toi E et là j'ai le rétroviseur qui me permet de voir [derrière] (indique la zone de la main) on peut voir il y a les rétroviseurs extérieurs aussi pour voir sur les côtés plutôt [derrière] (idem) sur les côtés par contre il y a une zone [là] (idem) où on est obligé de [se tourner] (se tourne) + et ça c'est l'angle mort	SAN vérifier As oui oui E très bien +
ZIT derrière KEI oui se tourner + gauche droite E voilà SOR quand on va engager dans la route toujours	

<p>on utilise angle mort</p> <p>E ah oui tu es obligée alors par exemple euh sur quelle route tu vas te retourner</p> <p>AME comme là</p> <p>E là eh bien oui par exemple quand il y a plusieurs voies que ce soit un rond-point même et quel est le risque en fait parce que le principal risque dans l'angle mort + quel est l'usager</p> <p>SOR ah le risque pour l'usager dans la voiture</p> <p>E alors pour toi oui c'est dangereux mais alors pour des usagers plutôt fragiles en fait qui sont dehors quel usager fragile on peut toucher si on ne regarde pas les angles morts</p> <p>SOR les motos</p> <p>SAF piétons de gauche</p> <p>E de gauche ou de droite oui alors comme tu as dit les motards et les + les vélos c'est quoi + les cyclistes</p> <p>AX les vélos</p> <p>SAF les cyclistes</p> <p>ZIT les piétons peut-être</p> <p>E oui les piétons normalement il va pas passer s'il est à pieds il va pas y arriver mais c'est plutôt les</p> <p>ZIT les cyclistes</p> <p>E oui c'est les cyclistes et les motards + alors angle mort ok</p>	
---	--

Le type d'explication non verbale et paraverbale qui apparaît le plus fréquemment dans mes données est le recours aux gestes pédagogiques. Ces derniers ne sont cependant jamais employés seuls puisqu'ils accompagnent systématiquement les explications verbales, hormis dans l'exemple précédemment cité qui constitue en soi une exception. En seconde position apparaît le recours aux outils, puis l'usage du tableau, le recours aux mimes, les supports iconiques et enfin, les bruitages (annexe 9, 1.88 et 1.237). Le type d'explication verbale qui apparaît le plus souvent est respectivement la définition, la mise en situation contextualisée et la mise en situation décontextualisée. Ceci pourrait traduire la « préférence modale » (Tellier,

2006 : 237) de l'enseignante qui tend naturellement à privilégier un type d'explication plutôt qu'un autre. Parmi les enseignants interrogés via le formulaire en ligne et bien que le type d'explication dépende du lexique à expliquer, la majorité semble favoriser comme stratégie verbale la référence à une situation (58,7%) ainsi que l'usage d'image ou de photographies (48,3%) comme stratégie non verbale. Les enseignantes de l'association quant à elles estiment que le recours aux images, aux mimes et aux dessins sont particulièrement pertinents dans le cadre de cette formation mais que le choix d'une stratégie dépendra plus largement du niveau des apprenantes prises individuellement (annexe 4, l.214-216):

L2 Moi, ça dépend du niveau des personnes. Si je suis avec des FLE bon niveau, je vais faire verbal : on va trouver des synonymes, paraphrase, tout ça. Par contre, je vois en oral³⁵ ou d'autres choses en oral 1 tout ça, je vais faire des gestes quoi, parce que le discours explicatif, ça ne va pas marcher quoi, donc des gestes, des mimes, donner des situations simples quoi, des images...

L3 Des images oui

L2 Allez, dans le code oui, les dessins quand même aussi, pas mal... oui, mimer..

Concernant la gestuelle de l'enseignante observée, il faut toutefois distinguer les gestes pédagogiques des gestes co-verbaux, effectués spontanément et sans intention pédagogique particulière. Ne m'intéressant ici qu'aux gestes pédagogiques, on remarque néanmoins que ces derniers sont assez discrets et qu'ils ne sont pas toujours très visibles ce qui peut entraver l'accès au sens (annexe 9 : 1.72), chose que l'enseignante a mis en avant dans son journal d'apprentissage (annexe 10):

Extrait du JAP 1:

« Concernant mes stratégies d'explication, j'ai remarqué qu'elles étaient principalement verbales avec beaucoup de gestes co-verbaux inutiles pour l'accès au sens. Je n'ai pas encore la capacité de faire des gestes pédagogiques de façon spontanée ».

Extrait du JAP 2 :

« On voit que je suis un peu perdue avec la trame à suivre d'autant plus que je ne dispose pas des réponses. J'ai donc du mal à légitimer mon intervention. Je suis aussi trop timide dans ma gestuelle et dans ma prise de parole, on dirait que je ne veux pas prendre de place et cela ressort beaucoup. Mes gestes pourraient être plus pertinents s'ils étaient plus significatifs, plus larges, plus théâtralisés. Les gestes pédagogiques ne sont pas naturels chez moi : ils ne sont pas assez larges et j'effectue beaucoup de gestes co-verbaux ou battements sans même m'en apercevoir et qui n'ont aucune utilité pédagogique ».

³⁵Fait référence aux ateliers sociolinguistiques oraux pour débutants

L'usage du tableau en revanche reste une stratégie secondaire qui intervient généralement avant l'explication. Noter un mot au tableau attire ainsi l'attention des apprenantes qui comprennent qu'il s'agit d'un terme important. On peut supposer qu'écrire un mot peut aider à le fixer en mémoire et que les apprenantes ayant une mémoire plutôt visuelle seront également plus à même de le verbaliser.

On observe que le type d'explication varie selon différents critères. D'une part, le critère lexical joue un rôle non négligeable dans le déploiement de stratégies puisqu'il va en partie conditionner le type d'explication. Le lexique représentable visuellement fait principalement l'objet de manipulations d'outils non spécifiquement conçus pour l'enseignement. On distingue alors le lexique impliquant le mouvement pour lequel l'explication est accompagnée d'une mise en situation contextualisée (*se faufiler, interfile, écart de trajectoire* ; annexe 9 : 1.277, 1.129, 1.81-102.), le lexique dont le référent est concret auquel cas l'objet est simplement présenté ou pointé du doigt (*motard, usager vulnérable, véhicule encombrant* ; annexe 9 : 1.313, 1.115, 1.218) et enfin, le lexique représentable visuellement mais se référant à des objets non disponibles en salle de classe (*gyrophare, échangeur* ; annexe 9 : 1..34-36, 1.49) et ceux non concrets mais néanmoins représentables visuellement ont été schématisés sous forme de dessin (*espace latéral de sécurité, distance de sécurité* ; annexe 9 : 1.465, 1.461.). A l'inverse, certains mots que l'on pourrait qualifier de complexe ou d'abstrait ont plutôt fait l'objet d'une explication verbale (*précaution, dédié, surprendre, tenir compte* ; annexe 9 : 1.79, 1.549, 1.304, 1.497) bien qu'accompagnés de gestes d'information lexicale, qu'il s'agisse de gestes pédagogiques ou de gestes co-verbaux. Certains termes, notamment les groupes nominaux, nécessitent davantage de stratégies puisqu'il convient de les décomposer pour expliquer les mots clés individuellement avant d'expliquer l'expression globalement (*faible allure, écart de trajectoire* ; annexe 9 : 1.350-357, 1.81-116). Voici quelques exemples tirés du corpus vidéo correspondant aux éléments mentionnés ci-dessus :

Lexique impliquant le mouvement :

- E circuler en interfile ça va être° + alors moi en tant que véhicule je ne vais pas réussir à passer entre deux voitures enfin en général il n'y a pas la place + [c'est les motards] (déplace une petite moto entre les voitures) inter ça veut dire [entre] (rapproche les mains devant soi) [il va passer entre] (se déplace en zigzaguant mains jointes vers l'avant) les véhicules donc s'il y a beaucoup de circulation par exemple⁷ eh bien [il va venir là il va se mettre là] (déplace la moto entre les voitures) il va passer mais interfile c'est passer [entre les voies] (rapproche les mains devant soi)



L'enseignante manipule des objets

Lexique dont le référent est concret (monstration d'objet, dessin) :

MER véhicule d'urgence

E véhicule d'urgence

SAN pompiers ↑

E oui voilà + bon alors tu peux expliquer plus en détail ↑

MER c'est ceux qui ont le gyrophare

E ah tu te rappelles + alors gyrophare je ne sais pas si elles connaissent gyrophare ça va ↑

SAN oui oui

ISM comme la police

E super oui + [gyrophare] (effectue de petits cercles avec son index)

ISM comme véhicule de police

E [hum hum] (note le mot au tableau) alors par- des exemples de [véhicules d'urgence] (dessine un gyrophare au tableau) ↑

MER pompiers

As police

E pompiers police oui

SAI ambulance



L'enseignante dessine un gyrophare au tableau

Lexique dont le référent n'est pas concret mais représentable visuellement³⁶ :

- E l'espace latéral de sécurité ça va ↑ + ou pas + est+ce que vous voulez que je donne un exemple ↑ + donc [ça] (saisit et montre un deux roues) c'est pas un motard là c'est un cycliste attention donc + je suis en agglomération par exemple donc on a un cycliste + pour sa sécurité [donc en général les routes elles sont pas aussi grandes] (efface et redessine le marquage au sol) + pour sa sécurité on va devoir laisser un espace latéral + [latéral ça veut dire côté] (balaie de la main son côté droit) + donc entre moi et le cycliste je dois laisser un espace latéral + [tac](schématiser l'espace latéral d'une double flèche sur l'ardoise) l'espace latéral c'est ça + [de là +à là] (montre la zone dessinée) + ça va ↑

Lexique dont le référent est abstrait et n'est pas représentable visuellement :

- E précaution c'est plus faire attention [je prends mes précautions] (mains devant soi tournées vers les apprenantes) ça veut dire je vais [calculer] (pointe sa tête de l'index) pour [éviter de faire des problèmes] (mains devant soi tournées vers les apprenantes) + euh je pourrais vous dire euh + vos enfants quand vous allez au cinéma [vous prenez vos précautions] (mains devant soi tournées vers les apprenantes) vous les emmenez faire pipi avant comme ça ils ne vous dérangent pas pendant le film prendre ses précautions ça veut dire [prévoir en avance] (tourne son index près de son oreille) des choses pour éviter des problèmes

Groupes nominaux :

AME faible allure + faible allure

E faible allure alors allure on l'avait vu + c'était la vitesse

AME la vitesse c'est l'allure

E très bien et faible donc

AME il marche doucement

E voilà il marche doucement + il est [+] (mouvement de haut en bas des mains à l'horizontale)

As lent

E lent + je roule à faible allure je roule [doucement + lentement] (se déplace lentement avec les mains à l'horizontale effectuant des mouvements de haut en bas)

³⁶ L'angle de la caméra n'a malheureusement pas permis de joindre une capture d'écran pertinente

D'autre part, les stratégies auxquelles l'enseignante a recours sont tributaires du déroulement des activités imposées par l'association. En effet, en suivant sa fiche pédagogique, l'enseignante doit partir d'une question orale, d'une image ou d'une étiquette-mot. Ainsi, l'ordre d'apparition des stratégies varie en fonction du déroulement des activités. On distingue alors l'explication qui précède l'introduction du lexique, du lexique à expliquer qui introduit l'explication. Le premier cas est plus rare et il apparaît notamment lorsqu'une image sert de support pour verbaliser du lexique (annexe 9 : 1.15-18) :

E oui donc il y a beaucoup de circulation est-ce que vous vous est-ce qu'on a vu je ne sais pas euh le mot pour dire ça quand il y a beaucoup de [circulation] (main droite forme un moulinet)

AME embouteillage + l'embouteillage

KEI bouchon

E oui il y a des embouteillages des bouchons très bien on peut dire aussi que la circulation elle est [dense] (poings fermés et avant bras devant soi pour insister) vous l'avez déjà vu ça ↑

De même, les stratégies varient suivant les interventions des apprenantes puisque l'enseignant « réutilise les échanges et les situations vécues par la classe pour asseoir ses explications lexicales ». (Rançon et Spanghero Gaillard, 2009 : 2). Les explications sont en effet amenées à être plus ou moins détaillées en fonction du feedback apporté (mot connu/ mot nouveau, sollicitation, etc.) et l'ordre d'apparition des stratégies se développe, varie ou s'allonge car elles sont souvent influencées par leurs interventions, en témoigne le segment suivant où l'enseignante rebondit sur les énoncés des apprenants afin de construire son explication (annexe 9 : 1.253-277) :

E d'accord est-ce que vous comprenez tout là se alors se faufilent + se faufilet ça veut dire quoi vous pensez se faufilet

MER c'est les deux-roues

SOR comme zigzaguer non

E mais c'est exactement ça se faufilet c'est un peu comme zigzaguer + euh vous pouvez vous faufilet dans la vie de tous les jours aussi

SOR avec la xxx

E hein ↑ ah tu penses à la [couture] [mime de la main droite le passage d'une aiguille dans un tissu imaginaire)

SOR oui comme la couture faufilet

- E ah faufiler oui c'est une expression
- SOR c'est le même geste
- E oui mais faufiler + je crois que ça existe en couture le mot
- SOR oui
- E mais ça ne veut pas dire la même chose
- AME oui ce n'est pas la même chose mais faufiler aussi on fait comme les zigzags c'est même
- E oui oui
- AME oui ça c'est le même euh:
- AX ah oui
- MER mais elle veut dire c'est un synonyme
- E oui c'est la même la même idée par exemple oui on va dire vous êtes dans une euh
- MER c'est comme le motard
- AME comme doubler comme faufiler doubler
- E exactement voilà c'est un peu comme le ce qu'on avait vu là comment on appelle ça
- SOR le motard
- AX voilà
- SOR l'interfile
- E interfile circuler en interfile la moto on peut dire [elle se faufile] (fait circuler une petite moto entre des voitures en zigzaguant) + donc même vous si vous êtes dans un magasin [rempli de monde] (forme un cercle autour de soi) et que vous êtes pressées vous allez vous [faufiler] (mains jointes vers l'avant, E. avance dans la salle en zigzaguant) entre les gens pour passer hum ça va faufiler ↑ + alors eh bien alors c'est qui ↑

Ainsi, les stratégies d'explication dépendraient de divers facteurs, et outre le critère lexical, l'ordre d'élucidation du lexique, la précision de l'explication et la posture de l'enseignante sont également à prendre en compte comme l'ont démontré Rançon et al. (2008).

4.1.2. La posture de l'enseignant face à l'explication du lexique

La sélection du lexique à expliquer

On remarque que tout le lexique expliqué en classe n'a pas fait l'objet du même traitement par l'enseignante, en témoigne la longueur de l'explication accordée à certains mots au détriment d'autres, et le nombre de stratégies mises en place. Par exemple, *écart de trajectoire* a fait l'objet de plusieurs explications au cours des deux séances avec au total quinze types d'explications mis en place au sein d'un même segment ou lors des segments suivants. *Précaution*, en revanche, n'a fait l'objet que de quatre types d'explications alors qu'il n'était pas non plus connu par les apprenantes. Ceci pourrait s'expliquer pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le lexique à expliquer a fait l'objet d'une certaine sélection de la part de l'enseignante qui semble avoir privilégié l'explication du lexique de spécialité. Pour cela, cette dernière a préparé en amont les termes suivants, jugés comme centrales et importants à maîtriser par les apprenantes : il s'agit de *trajectoire*, *interfile*, *véhicule encombrant* et *échangeur* lors de la première séance, et de *véhicule d'urgence*, *véhicule prioritaire*, *deux roues motorisées*, *se faufiler*, *imprévisible* et *surprendre* lors de la deuxième séance. Par préparation en amont, il convient de distinguer la préparation du lexique et la préparation des stratégies. Les journaux d'apprentissage montrent que l'enseignante s'est plutôt penchée sur la recherche du sens de certains termes au lieu des stratégies d'enseignement à proprement parler (annexe 10) :

Extrait du JAP1 :

« En amont, j'ai préparé ma séance comme d'habitude, en lisant le déroulé et en cherchant les termes qui pourraient me poser problème. Je n'ai pas souhaité en faire plus que d'habitude ni en faire moins : je souhaitais que ma séance soit la plus authentique possible. Voici le lexique que j'ai préparé et pour lequel j'ai dû faire quelques recherches: trajectoire, échangeur, véhicule encombrant et interfile ».

Le fait d'avoir cherché la signification d'*échangeur* n'a pas forcément permis une explication efficace et ordonnée comme mentionné ci-dessus (annexe 9 : 1.43-53). Au sujet d'*échangeur*, l'enseignante reconnaît avoir rencontré des difficultés en termes d'explications malgré la recherche en amont du lexique (annexe 4 : 1.451) :

L1 [...] je l'ai préparé en avance, j'avais vu une image à la maison, je me suis dit « oh ça va, c'est facile » mais en fait après pour l'expliquer...³⁷ +++

³⁷ Soupir

D'autres termes, en revanche, ont fait l'objet d'une improvisation notamment lorsqu'il y a eu sollicitation de la part des apprenantes (*distance de sécurité, adopter*) ou lorsque la stratégie initiale s'est avérée insuffisante. Lors de l'improvisation, les stratégies mises en place ne semblent pas plus pauvres ou moins efficientes que lorsque le lexique fait l'objet d'une recherche en amont comme en témoigne le segment suivant (annexe 9 : 1.557-565) :

SAM adopter c'est quoi

E adopter + ça c'est la consigne

SAM adopter

E euh les comportements à adopter + c'est-à-dire que en fonction de la situation si toi en tant qu'automobiliste tu es face à la police quel comportement tu vas adopter quel comportement tu vas avoir qu'est-ce que tu vas faire en fait

SAM devant la police + j'ai peur

E ah t'as peur tu t'en vas [tu pars en courant] (frotte ses mains) eh bien face à la police s'ils sont en intervention le comportement que tu vas adopter

SAM tu laisses le passage

E eh bien tu vas laisser passer oui voilà ça c'est un exemple de comportement tu vois

SAM d'accord

Deuxièmement, la sélection du lexique à expliquer est liée à la connaissance du groupe-classe par l'enseignant avec d'une part, le lexique déjà connu tel que *piéton, cycliste* et *angle mort*, et d'autre part, le nouveau lexique introduit au cours de la séance tel que *interfile, échangeur* et *manifester son intention* (annexe 10):

Extrait du JAP 2 :

« *Lors de mes explications, je sélectionne naturellement le lexique à expliquer ou à ne pas expliquer car je connais mes apprenantes et le lexique qu'elles connaissent déjà (agglomération, gabarit, etc.) donc je ne reviens pas forcément dessus* ».

Les explications sont visiblement plus étoffées pour le nouveau lexique que le lexique supposé acquis. De même, la présence d'une nouvelle élève (KEI) a nécessité de développer quelque peu l'explication des termes connus (*flèche de rabattement* : annexe 9, 1.30) et on remarque que l'enseignante s'adresse personnellement à cette apprenante et ce, à plusieurs reprises pour s'assurer de sa compréhension :

E marquage au sol qui indique quoi

MAR une flèche de rabattement

E très bien une flèche de rabattement [ça c'est une flèche de rabattement] (montre la flèche sur la photo) c'est pour [se rabattre] (rabat sa main vers elle plusieurs fois)

Malgré tout, au-delà de la prise en compte du lexique connu ou inconnu par le groupe-classe dans son ensemble, l'enseignante ne semble pas tenir compte des acquis et de la compréhension des apprenantes prises individuellement excepté dans l'exemple cité ci-dessus qui constitue une exception.

Ainsi, les segments lors desquels une seule stratégie a été mise en place correspondent globalement à des termes déjà connus des apprenantes tels que *gabarit* ou *piéton*, auquel cas l'enseignante ne s'est pas attardée sur l'explication en ne donnant qu'un synonyme ou en ne faisant qu'un geste pour confirmer l'intervention correcte d'une apprenante. Certains de ces éléments auraient pu être expliqués à l'aide de plusieurs modalités mais n'ont pas été détaillés par l'enseignante qui a favorisé l'explication de certains termes au détriment d'autres éléments. En effet, au vu de la quantité de lexique introduit, il a fallu faire une sélection. De plus, la crainte de manquer de temps est évoquée à plusieurs reprises par l'enseignante aussi bien lors de l'entretien avec les enseignantes de Mot à mot (annexe 4 : 1.517, 523, 542) que dans le journal d'apprentissage, ce qui a eu un impact sur le déploiement des stratégies d'enseignement et le temps qui leur a été accordé (annexe 10) :

Extrait du JAP 1 :

« Je me souviens que j'avais peur de manquer de temps et que c'est la raison pour laquelle je ne souhaitais pas m'attarder sur chacun des termes ».

Extrait du JAP 2 :

« Cependant, toujours par crainte de manquer de temps, je trouve que j'ai survolé certains termes et que je suis allée trop vite dans mes explications ».

Inversement, les termes que l'enseignante avait jugés comme nécessitant une explication en amont tels que *gyrophare* et *se faufiler* étaient pourtant déjà connus par les apprenantes mais ont été tout de même expliqués avec précision car préparés en vue d'une explication (annexe 9 : 1.41, 1.277) :

MER véhicule d'urgence

E véhicule d'urgence

- SAN pompiers ↑
- E oui voilà + bon alors tu peux expliquer plus en détail ↑
- MER c'est ceux qui ont le gyrophare
- E ah tu te rappelles + alors gyrophare je ne sais pas si elles connaissent gyrophare ça va ↑
- SAN oui oui
- ISM comme la police
- E super oui + [gyrophare] (effectue de petits cercles avec son index)
- ISM comme véhicule de police
- E [hum hum] (note le mot au tableau) alors par- des exemples de [véhicules d'urgence] (dessine un gyrophare au tableau) ↑
- MER pompiers
- As police
- E pompiers police oui
- SAI ambulance
- E l'ambulance oui alors l'ambulance c'est privé hein c'est des sociétés privées donc peut-être plutôt les pompiers le SAMU donc oui donc le gyrophare on a vu le mot spécial pour + le phare qui se trouve sur la voiture et qui tourne [comme ça] (effectue de petits cercles avec son index)
- ISM comme la veilleuse
- E hum ↑
- ISM comme la veilleuse
- E comme une veilleuse voilà eh bien c'est [un phare] (ouvre et ferme ses mains) un phare [qui tourne] (effectue de petits cercles avec son index)
- ISM oui oui clignotant
- E il ne clignote pas mais la lumière [elle tourne] (fait pivoter sa main sur elle-même) + d'accord ↑
- ISM oui

On constate aussi quelques débordements sur le code de la route lors de l'explication de certains termes (*zone de rencontre*, *véhicule d'urgence*), parenthèses néanmoins nécessaires pour comprendre les nuances de sens (annexe 9 : 1.549) :

- E alors la zone de rencontre qui est-ce qui l'a c'est vous + oui alors tous les usagers peuvent circuler mais les piétons sont prioritaires la vitesse elle est limitée à vingt \$\$\$ ici on a plusieurs usagers qui peuvent circuler mais les piétons sont prioritaires + ça veut dire que si le piéton il traverse n'importe comment eh bien il est quand même prioritaire + il n' y a pas de passage

piéton ça on le voit beaucoup euh en ville au centre-ville souvent + je sais pas si vous avez déjà remarqué ce panneau + voilà et la vitesse est limitée à vingt et là euh donc dans ces rues on a des usagers vulnérables donc on a des piétons + on a des cyclistes peut-être donc la vitesse elle est limitée à trente + est-ce que c'est clair + ici euh des fois les piétons ils peuvent circuler même sur la route c'est des petites rues là c'est quand même une route où il y a beaucoup de piétons il faut faire attention

Les questions posées par les apprenantes sur le lexique sont également parfois orientées vers l'apprentissage du code de la route (4/229: *espace latéral*; 233: *distance de sécurité*). L'enseignante tente alors de répondre aux questions tout en revenant rapidement à la trame du cours puisque l'objectif premier est linguistique et qu'elle ne dispose pas des connaissances suffisantes dans le domaine enseigné (annexe 9 : 1.481-485) :

- E [là c'est la distance de sécurité là c'est l'espace latéral] (utilisation des voitures et schématisation des deux éléments)
- AME ça aussi il faut un mètre ou
- E il faut la respecter oui
- AME un mètre aussi
- E mettre comment ↑ah non c'est plus qu'un mètre si tu roules sur l'autoroute et que tu laisses juste [un petit mètre entre vous deux] (deux mains vers l'avant schématisant la distance entre deux véhicules) s'il freine [tu lui rentres dedans] (coup de mains vers l'avant)+ non alors je ne me souviens pas mais il faut faire un calcul + je ne le connais pas le calcul + **vous verrez en auto-école** + donc espace latéral rappelez-vous que latéral [ça veut dire côté] (balaie de la main son côté droit) [ça peut pas être ici hein] (balaie de la main devant elle) [c'est là hein] (balaie de la main son côté droit)

L'anticipation des difficultés et le cheminement de l'explication

L'explication du lexique intervient dans la majorité des cas par l'anticipation de l'enseignante des potentielles difficultés que peuvent représenter les termes. La nécessité d'anticiper les difficultés est couramment mise en avant chez les enseignants interrogés (39,2%) ainsi que par les enseignantes de l'association qui disent procéder à des vérifications régulières de la compréhension (annexe 4 : 1.237-249) :

- L4 On vérifie d'une façon ou d'une autre la compréhension.
- L1 Oui.
- L3 He bien, on demande, on vérifie, oui: « est-ce que... est-ce que ça va ? Qu'est-ce que vous avez compris ? »
- L2 oui ou « est-ce que tu peux reformuler ? »
- L1 Ah oui c'est ça. +

L4 Ou on répète une question et on vérifie qu'elles ont compris ou pas.

Sur les trente-cinq éléments expliqués, seuls deux ont fait l'objet d'une sollicitation explicite de la part des apprenantes (*écart de trajectoire* ; *adapté*) et ce, malgré les incitations de l'enseignante à la prise de parole. On remarque que les apprenantes manifestent rarement leur incompréhension et paradoxalement, elles ne sont pas non plus toujours en mesure de prouver la compréhension effective du lexique. Lors des entretiens, la majorité des apprenantes interrogées affirment pourtant poser des questions lorsqu'un terme n'est pas compris³⁸. Certaines indiquent également comprendre le sens d'une phrase sans maîtriser le sens de tous les mots qui la composent (annexe 2 : l. 109-123) :

ISM quand j'entends les mots comme ça des fois le mot des fois quand j'entends le mot euh euh il tu fais toi tu fais ton à ton compréhension gauche droite mais quand tu as concentré bien avec le mot c'est facile c'est facile avec surtout quand tu conduire le mot avec un exemple \$\$\$ euh qu'est-ce que je voulais dire il y a des questions tu comprends la question quand tu lire la question des fois tu tu comprends peut-être tu comprends pas peut-être le premier mot mais quand tu arrivais jusqu'à la fin tu comprends

E tu comprends le sens général

ISM tu comprends le sens voilà

La même apprenante reconnaît attendre que l'enseignante explique spontanément le sens du lexique et ne pose donc pas toujours de question (annexe 2 : l.201) :

ISM je pose la question et des fois je j- qu'est-ce que je voulais dire j'ai j'attends des fois j'attends je ne pose pas directement la question j'attends l'explication de la phrase ou bien qu'est-ce que je ne comprends pas et des fois je je ramasse un mot dans l'explication et je je xx ça veut dire quoi

En parallèle, les apprenantes n'hésitent pas à se questionner et à s'expliquer mutuellement le sens du lexique. Ces interactions se font principalement en langue source et bien que je ne dispose pas de segments vidéo significatifs, c'est un phénomène que j'ai régulièrement observé en classe et que toutes les apprenantes interrogées m'ont confirmé lors des entretiens comme en témoignent les segments suivants (annexe 2 : l.147-156 et l.187-194):

E est-ce que ça t'arrive quand tu ne comprends pas de demander à tes copines

AME oui oui

E voilà est-ce que c'est plutôt en français en arabe

AME hum des fois quand je ne comprends pas en français je demande en arabe ce que ça veut dire mais en général je comprends quand on explique avec les gestes et tout je comprends facilement

³⁸Voir annexe 3

- E est-ce que ça t'arrive §§§ de d'expliquer aux autres en arabe par exemple quand elles ne comprennent pas
- MER ah oui oui oui §§§ ça ça arrive oui
- E ça marche bien en général
- MER oui §§§ ça aide euh d'autres copines qui ne comprennent pas beaucoup le français

De même, lorsqu'une apprenante comprend un mot, elle ne se sent pas toujours capable de l'expliquer en langue cible comme on peut le constater aussi bien dans les enregistrements vidéo mais également très régulièrement au cours de l'année (annexe 9 : 1.295) :

- SAF non je sais mais je ne sais pas t'expliquer

Ces éléments montrent bien l'importance pour l'enseignante de prendre l'initiative sur les potentielles difficultés posées par le lexique.

La trame explicative observée dans les segments n'est pas identique d'une explication à l'autre mais il y a tout de même quelques constantes. Tout d'abord, l'enseignante semble privilégier l'hétéro-reformulation à l'auto-reformulation avec un temps de parole largement supérieur à celui des apprenantes. En effet, leurs interventions restent ponctuelles et souvent limitées à des réactions aux sollicitations de l'enseignante : elles sont minimales, composées de réponses brèves constituées d'un mot ou d'une expression mais rarement de phrases construites. Les questions posées par l'enseignante, bien qu'elles soient ouvertes, ne permettent cependant pas un éventail de possibilités ou une justification des réponses, qui restent majoritairement brèves en réaction à l'input de l'enseignante qui valide ou invalide les réponses, en s'en tenant à sa trame et en n'admettant que les réponses attendues. Les échanges sont donc caractérisés par une certaine asymétrie. Ainsi, le temps accordé à l'induction du sens par les apprenantes reste limité puisque l'enseignante propose souvent sa propre explication. Cette caractéristique a d'ailleurs été pointée du doigt par les enseignantes de Mot à mot lors du visionnage du corpus vidéo (annexe 4 : 1.458-464) :

- L4 Moi c'est juste par rapport à la... sur le... enfin le truc un peu plus négatif que je vois et que je me revois aussi c'est sur la co-construction.
- L3 C'est ça. J'ai trouvé la même chose moi aussi.⁵⁶ Il n'y a pas assez de participation j'ai l'impression.
- L2 Non, ce n'est pas co-construit, quoi. Tu donnes tout, tous les mots.
- L3 Il n'y a pas assez de participation, elles n'ont pas assez...

- L2 En fait, tu donnes trop vite la réponse, quoi.
- L4 Oui c'est ça
- L2 En fait tu ne les laisses pas réfléchir, te proposer des trucs, c'est hop !

Un autre phénomène intéressant est mis en avant lors de cet entretien : il semblerait que moins l'enseignant soit à l'aise avec le lexique, plus l'explication sera longue et auto-reformulée (annexe 4 : 1.257-261) :

L4 [...] Mais moi je pense que justement, pour encore en revenir à moi, mais je pense que c'est aussi le fait d'être soi-même moins sûr, on a plus tendance à vouloir expliquer que quand on est sûr du vocabulaire, et là du coup, eh bien voilà, on a plus qu'à voir comment... enfin c'est plus facile de renvoyer au groupe, euh de faire des petites vérifications et tout, alors que quand soi-même on est pas trop sûr, on va vouloir expliquer [...]

L1 Oui donc moins tu es sûre et plus tu te dépatouilles et tu essayes de parler en essayant d'aider quoi ?

L2 Oui et en même temps c'est paradoxal parce que ce serait mieux de les laisser Interpréter, quoi.

Ce phénomène est effectivement confirmé par le corpus vidéo, où les explications particulièrement longues et auto-reformulées par l'enseignante correspondent aux segments lors desquels l'enseignante a rencontré des difficultés notamment avec l'*échangeur* qui constitue l'explication la plus longue du corpus (annexe 9 : 1.43-63, 1.137-159) :

- E échangeur ↑ un échangeur + non ↑ alors l'échangeur on en parle euh + alors là où il y avait [ça] (montre une photo) + l'échangeur on a dit c'est la voie qui se trouve tout à droite
- MER d'accord
- E à votre avis du coup ça veut dire quoi
- ZIT bande d'arrêt d'urgence
- E hum ↑
- ZIT la bande d'arrêt d'urgence
- E ah non ce n'est pas la bande d'arrêt + [ça c'est des personnes qui arrivent d'une autre route et qui viennent sur ma voie en fait] (geste latéral de la main tout en montrant la photo) c'est ça donc l'échangeur on en trouve c'est surtout sur l'autoroute hein et euh + c'est [des intersections] (croise les mains pour former une croix) en fait sans croisement c'est-à-dire [qu'il y a des personnes qui vont rejoindre mon autoroute] (schématisé l'échangeur sur l'ardoise) ok ensuite peut-être que plus loin moi ma route elle on va me proposer de sortir ailleurs [en fait on échange on change de chemin] (mouvements multidirectionnels des avant-bras)
- SIH hum c'est /ça l'échangeur, sans intersection/

- E ça c'est l'échangeur donc là ce n'est pas un échangeur très important + euh j'avais une photo mais sur mon téléphone
- KEI change la voie
- E échangeur oui c'est-à-dire une possibilité de changer de route carrément sans passer par [une intersection] (croise les mains pour former une croix) et ça se passe sur l'autoroute hein [des fois ça peut continuer comme ça et puis ça repart dans l'autre sens] (schématiser l'échangeur sur l'ardoise) enfin c'est sur l'autoroute + ah tu as trouvé↑
- MER j'ai regardé sur internet
- E merci + des fois on en trouve aux Etats-Unis c'est assez impressionnant je pense que vous l'avez déjà vu dans les films
- MER on se on se perd sur les autoroutes de là-bas §§§
- E [alors là c'est très impressionnant là par exemple] (montre la photo d'un échangeur sur le téléphone) c'est un échangeur euh il est très + très compliqué il ne faut pas se perdre + attends je vais montrer aux filles là-bas + regardez échangeur c'est une sorte d'autoroute où on peut changer de direction
-
- SOR échangeur xxx
- E échangeur ↑
- SOR c'est là
- E échangeur tu lui expliques
- AME j'étais autéléphone
- E ah tu n'étais pas là + ah tu es restée longtemps c'est vrai vas-y expliques lui eh bien alors je veux bien tu peux lui expliquer eh bien alors en français comme ça je comprends je veux voir si tu as compris non non si tu arrives si tu veux tu peux dessiner hein pas de problème
- SOR changer le la route xxx + elle a trouvé l'image de tout à l'heure
- E ah bon eh bien ça va
- MER l'échangeur c'est ça l'échangeur échanger c'est ça hein
- E oui c'est ça
- MER l'autoroute il change de route
- E oui en fait c'est une autoroute qui te permet de qui te permet de changer de route + [tiens] (tend l'ardoise à l'apprenante)
- As XXX
- E ça va ZIT↑ + ah tu es comorienne toi aussi ah d'accord eh bien tu peux lui expliquer alors

- ZIT oui
- SAF elle m'expliquait
- SOR c'est ça
- E voilà donc [ça par exemple] (montre une photo) c'est une voie d'insertion mais en général ce n'est pas juste une petite voie d'insertion il y a quand même euh plusieurs possibilités
- SIH l'échangeur
- SOR ça fait on change
- E oui c'est ça tu changes de voie pour te permettre de prendre une route qui va à droite ça te permet en fait sans passer par [une intersection] (croise les mains pour former une croix) de prendre une voie [à droite à gauche devant en arrière] (mouvements des avant-bras dans les différentes directions) par une autoroute c'est une autoroute l'échangeur c'est plutôt euh c'est ces voies qui vous permettent de changer même si vous avez appris que c'est juste hein ça c'est une voie d'insertion euh mais l'ensemble les voies d'insertion et les voies de je sais plus comment ça s'appelle pour sortir tout ça c'est ça te permet de changer de voie et ce sont des euh des échangeurs en fait c'est l'échangeur c'est plutôt l'ensemble en fait + ça va ↑
- SIH oui

Même si le lexique a été préparé en amont, l'enseignante reconnaît avoir eu du mal à se détacher de sa trame mentale et ne pas réussir à guider davantage les apprenantes en les impliquant dans la recherche lexicale (annexe 4 : 1.550) :

L1 C'est vrai que j'aimerais bien co-construire mais j'y en fait je n'y arrive pas à part leur dire : « ça va ? », enfin je n'arrive pas à amener le fil conducteur en fait pour les amener à la bonne réponse. Je sais que c'est ce qui faut faire en plus, que c'est ce qu'on nous a appris, mais je n'y arrive pas dans la pratique.

Cependant, comme nous le verrons par la suite, la posture de l'enseignante ne semble pas avoir impacté outre mesure les apprenantes lors de la remobilisation du lexique. Il faut également préciser qu'au vu de la quantité de lexique introduit dans chaque séance, tous les mots ne peuvent pas faire l'objet d'une hétéro-reformulation détaillée systématique. Il semblerait que les secondes occurrences soient d'avantage co-construites puisque les apprenantes ont alors le bagage linguistique nécessaire, ce qui permet par la même occasion de vérifier la pertinence de la première explication (annexe 9 : 1.100-117) :

MAR usager vulnérable

E usager vulnérable + alors on t'écoute

MAR usager vulnérable c'est les gens qui ne sont pas qui sont fragiles qui ne sont pas protégés et

E par exemple

MAR par exemple les deux-roues les piétons et les cyclistes

E super + définition parfaite ça va pour tout le monde usager vulnérable ça va L. + ça ne va pas tu n'as pas entendu

LEI oui

ISM j'ai entendu mais pas beaucoup

E d'accord tu veux bien répéter parce que c'était très non c'était bien expliqué vraiment très bien expliqué

MAR c'est les gens c'est les gens qui utilisent la route et qui ne sont pas protégés ils ne sont pas dans une voiture ils sont dans les deux roues ou les piétons ou les cyclistes ils sont fragiles ils sont

ISM je peux poser une question ↑

E bien sûr

ISM c'est qui que c'est qui les gens

E les gens↑ eh bien elle a donné des exemples

ISM mais quels gens est-ce que les handicapés ou

E non alors là on est toujours dans le code de la route donc on va parler des personnes qui [utilisent la route] (mains droites devant soi qui avancent pour mimer la circulation) et des véhicules donc euh les véhicules [toi] (prend en main une petite voiture et la présente) quand on parle du code de la route toi tu es toujours conductrice d'une voiture d'accord + donc toi tu n'es pas vulnérable tu n'es pas fragile parce que tu es protégée quand même par [l'habitacle] (forme un cercle autour de soi avec les mains)+ mais donc ce qu'elle expliquait c'est que les motards ils sont fragiles parce qu'ils ont pas de protection autour (objet) (geste)les vélos pareil les piétons aussi ils sont fragiles tu peux les blesser plus facilement

ISM d'accord

E donc vulnérable ça veut dire fragile en fait

On observe dans cet exemple un « glissement discursif » de l'hétéro-reformulation à l'auto-reformulation (Rançon, 2015 : 3) : les apprenantes tentent de trouver le sens du lexique avant que l'enseignante valide ou invalide et propose sa propre explication. Un autre phénomène observé est l'intervention ou la sollicitation des apprenantes non pas en amont mais durant l'explication de leur propre initiative, ce qui amène l'enseignante à modifier la trame initialement prévue. L'enseignante va alors modifier ses explications en direct en tenant compte des interventions des apprenantes pour les intégrer à l'explication comme dans l'exemple suivant, où une apprenante intervient lors de l'explication de *l'écart de trajectoire* pour faire référence à une situation vécue qui va illustrer l'explication et prouver par la même occasion

que l'explication de l'enseignante a permis la compréhension chez cette apprenante (annexe 9 : 1.104-116) :

- KEI comme ce matin je vois une voiture devant moi comme ça
- E tiens vas-y +
- KEI et une voiture elle était là qui était dans ma voie là et le monsieur je sais pas il a beaucoup boire je ne sais pas il est allé comme ça et il a touché là après là et touché là et touché là et il se balance comme ça
- E oh la la + tu as vu ça aujourd'hui ↑
- KEI oui j'ai vu devant
- E c'est impressionnant + alors moi je pense que ce qu'il a fait [il a essayé de dépasser et de se rabattre mais il a fait beaucoup d'écart de trajectoire] (reproduit la circulation du véhicule à l'aide d'une petite voiture)
- KEI il est venu loin de la voiture il est parti il est parti
- E oui en fait c'est ça
- KEI xxx
- E c'est ça donc quand vous ne suivez pas [votre chemin parfaitement] (mains droites vers l'avant) et que [vous bougez] (titube) un petit peu parce que vous êtes fatiguées ou autre chose oui vous pouvez faire des écarts oui c'est impressionnant que tu aies vu ça
- KEI j'ai dit à mon mari ralenti ralenti on sait jamais
- E voilà donc là il a tu as pris des précautions justement
- KEI oui

De plus, on constate qu'à plusieurs reprises, l'enseignante développe ses explications par des segments d'élargissement des notions qui se traduisent par un empiètement sur le code de la route à proprement parler (annexe 9 : 1.173-186), par l'énumération des termes propres à un même champ lexical (annexe 9 : 1.284-287, 1.56-63) ou la discrimination entre deux ou plusieurs mots semblables au niveau du sens ou de la phonétique afin de faire ressortir leur spécificités comme entre *moto* et *motard* (annexe 9 : 1.259-272) entre *long* et *lent* (annexe 9 : 1.94) et entre *gyrophare* et *sirène* (annexe 9 : 1.592-595). Ces procédés visent à vérifier la compréhension des termes acquis antérieurement et à distinguer le nouveau lexique introduit. En revanche, on observe à deux reprises une stratégie consistant non pas à décomposer les groupes nominaux mais les noms simples tels que *imprévisible* et *gyrophare* (annexe 9 : 1.311-332 et 1.45). Cette stratégie ne semble pas avoir constitué un apport concret en terme de

facilitation d'accès au sens sans doute dû au fait qu'elle était inadaptée car ne faisant pas référence à quelque chose de connu des apprenantes. Les stratégies développées ci-dessus sont visibles dans les extraits suivants :

Empiétement sur le code de la route :

E voilà donc quand vous avez la police ou le SAMU qui sont en intervention donc le [gyrophare] (effectue de petits cercles avec son index) est allumé vous êtes obligé de les laisser passer + hein [alors s'il y a] (positionne les voitures en double file sur l'ardoise) on expliquait les interfiles c'est plutôt pour les motards mais si il y a [bon ça on va dire c'est les pompiers] (saisit et montre un poids lourd rouge) s'ils veulent passer euh [ils vont on doit se pousser comme ça] (décale les voitures sur les côtés extérieurs) et [on doit les laisser passer] (fait circuler le camion rouge entre les voitures) même en interfile + c'est l'urgence

Enumération de termes propres à un même champ lexical :

E il faut faire la différence entre + une moto un deux-roues (saisit et montre un deux-roues) et le motard c'est la + c'est la personne qui est [assise] (mime l'action de s'asseoir) sur la moto et qui va [la conduire] (s'empare d'un guidon imaginaire) c'est comme pour pour la voiture la personne voilà conducteur ça c'est pour une voiture

SOR c'est la personne

SAN comme le conducteur

ISM oui et motard pour le: pour la moto

E pour la moto et alors pour un bus c'est quoi

SAN chauffeur

E chauffeur ça va c'est clair

As oui oui

Discrimination entre deux mots :

SAI véhicule + lent

E oui

SAI lent

E lent véhicule lent + alors d'après toi qu'est-ce que c'est

SAI c'est

E à ton avis

SAN c'est le camion je crois

E un camion ↑

- SAI il marche euh doucement ↑
- E il marche doucement ou est-ce que c'est un camion↑ un camion qui marche doucement↑
- SAI véhicule peut-être euh
- SAN tracteur
- E un tracteur d'accord
- SAN qui marche doucement
- E lent ça va lent je vais l'écrire lent parce que la dernière fois on a fait [la dernière fois on] (écrit le mot au tableau)
- ISM qui roule lentement + non
- E il roule lentement oui
- ISM c'est le même sens
- E oui lent lentement voilà + donc c'est ça la dernière fois on avait expliqué de faire attention entre lent et la prononciation avec [long] (écrit le mot au tableau) + on avait vu qu'un véhicule lent c'était un véhicule c'est ça un véhicule qui roule lentement² donc doucement⁶ et qu'un véhicule long alors ce serait quoi
- AX lourd
- SAI grand
- E lourd + oui ce serait plutôt long [dans le sens] (écarte les bras devant et derrière elle) il prend beaucoup de place un bus par exemple + [bon là ça ne marche pas mais là entre les deux] (saisit deux voitures de longueurs différentes) voilà celui-ci il est plus long + que celui-là hum ok↑

Décomposition de noms simples :

- E alors là + qui est-ce qui + qui est-ce qui est vulnérable imprévisible imprévisible↑ ++ prévi-qu'est-ce que vous entendez dans imprévisible + au milieu im-prévi-sible
- As c'est /deux-roues, deux mots/
- E deux quoi ↑
- SAI deux mots
- E non c'est un seul mot imprévisible vulnérable ça vous connaissez on a dit
- MAR ils ne sont pas protégés
- E c'est la spécialiste des x fragile vulnérable fragile + imprévisible
- AME presque visible non
- E euh ça n'a pas de rapport avec la visibilité non

- ISM il n'est pas encore /près, prêt/
- E pré- prévoir vous vous rappeler prévoir ↑
- ISM pré- prévoir oui
- E [prévoir + anticiper] (mouvement circulaire de l'index près de l'oreille) vous vous rappelez
- AX xxx
- E alors on va s'arrêter
- SOR il n'est pas encore prêt
- AME annoncer ce n'est pas prévoir
- E annoncer
- AME ce n'est pas xxx + réfléchir à l'avance
- E alors oui ça c'est prévoir quand on prévoit quelque chose on va faire dans l'ordre hein prévoir on réfléchit en avance² euh par exemple je vais tourner [à droite] (geste de l'avant-bras droit sur le côté) [je vais prévoir je vais anticiper] (mouvement circulaire de l'index près de l'oreille) je vais mettre mon [clignotant] (ouvre et ferme la main droite)
- AME c'est le contraire de prévoir
- E voilà exactement quand vous voyez im- devant un mot accroché ça veut dire le contraire ce n'est pas² donc ce n'est pas prévisible
- SAM pas possible
- E c'est quelque chose qu'on peut
- MAR que je ne peux pas penser
- E c'est quelque chose qu'on ne peut pas penser même si tu veux penser en fait tu ne peux pas

On remarque en parallèle quelques difficultés chez l'enseignante dans ses explications selon différents cas de figure. Tout d'abord, face à l'improvisation, les stratégies déployées restent parfois trop similaires ne permettant pas de résoudre le problème de communication notamment avec l'*échangeur* comme cité précédemment (annexe 9 : 1.49-53, 1.157). Ces phénomènes sont parfois en lien avec le discours de spécialité, qui n'est pas tout à fait maîtrisé par l'enseignante et traduisent son manque d'expertise dans la thématique enseignée avec parfois des explications approximatives comme l'illustrent les extraits suivants du journal d'apprentissage :

Extrait du JAP 1 :

« J'ai aussi remarqué par une mimique faciale que je n'étais pas toujours à l'aise dans mes explications et que je n'étais pas convaincue de leur justesse et efficacité. En effet, en la

réécoutant, je ne suis toujours pas convaincue qu'elle ait permis de faciliter l'accès au sens. Je ne l'ai pas trouvée claire. Il s'agissait d'expliquer ce qu'était un échangeur et même en l'ayant quelque peu préparé en amont, on sentait que je ne l'avais moi-même pas tout à fait compris ».

Extrait du JAP 2 :

« Je remarque aussi que j'ai du mal à improviser quand ma première stratégie ne fonctionne pas et en particulier lors des explications qui ne se prêtent qu'à des stratégies verbales (ex : dédié)».

4.1.3. La compréhension du lexique

L'intérêt de varier les explications

Les explications sont caractérisées par la multitude de stratégies mises en place conjointement ou isolement selon les critères précédemment cités. Outre le critère lexical, la diversité des types d'explications apparaît lorsque l'enseignante comprend implicitement ou explicitement qu'il y a incompréhension. De même, le manque de feedback de la part des apprenantes nécessite de la part de l'enseignante une diversification de ses stratégies afin de s'adapter à la « préférence modale » (Tellier, 2006 : 237) des apprenantes et à leur niveau aussi bien en langue cible que dans le domaine de spécialité enseigné.

L'intérêt de diversifier les explications du lexique est également établi par Rançon et Spanghero-Gaillard (2009) puisque les auteurs avancent le fait que le lexique doit idéalement être expliqué dans différentes situations pour « [obliger] l'apprenant à stabiliser la lexie dans différents contextes pour permettre sa compréhension et sa mémorisation afin de la réemployer correctement dans des situations de communication » (p.449). Proposer un seul type explication peut s'avérer insuffisant, comme en témoigne l'explication du mot *dédié* dans le segment *dédié aux piétons*, qui a été uniquement expliqué en contexte: l'apprenante n'a pas été en mesure de l'appliquer à d'autres situations, pensant que *dédié* ne s'appliquait qu'aux piétons :

Explication de l'enseignante (annexe 9 : 1.547-549)	Remobilisation par l'apprenante (annexe 9 : 1. 640-662)
E zone dédiée aux piétons ça veut dire que c'est une zone qui est réservée aux piétons MAR c'est quoi dédié	ISM on trouve une euh une euh comme on dit une espace qui utilise pour les As piétons

<p>E dédié ↑ réservé oui il n'y a que les piétons qui peuvent aller dessus + donc ils sont prioritaires sur tous les autres usagers +</p>	<p>ISM comme par exemple les enfants les grands et les petits SAI piéton MER zone piétonne ISM il y a un espace espace As aire piéton E ce n'est pas ça↑ c'est quoi ↑ AX c'est là où il y a tous les usagers E ah oui alors l'aire piétonne elle est pour qui elle est SAM usager AX elle est spéciale pour euh SOR les piétons E tu as choisi un mot très difficile ISM non c'est un espace réservé E voilà réservé ISM réservé pour euh: AX dédié ISM des personnes euh que des personnes comme des gens E oui par exemple elles t'ont dit dédié SAI dédié voilà E dédié ça veut dire réservé tout simplement SAI voilà c'est un espace qui est réservé</p>
---	---

De même, le fait qu'une apprenante ne soit pas en mesure d'expliquer *écart* (annexe 9 : 1.125-131) hors de sa structure figée *écart de trajectoire* traduit un manque de précision de la part de l'enseignant dans son explication qui a insisté davantage sur l'explication du mot *trajectoire* (annexe 9 : 1.83-102) :

- SOR écart
- E écart + faire un écart
- SOR moi je comprends avec le deuxième mot + écart euh
- E ah + alors c'était quoi le deuxième mot
- SOR écart euh je ne me rappelle plus + trajectoire oui ↑
- E oui
- AX /elle a dit quoi, ça veut dire quoi/
- E donc un écart de + un écart de trajectoire
- SOR par exemple euh §§§ non je me rappelle vous aviez jeté un bouchon ça c'est l'écart ↑
- E non non là je parlais de la trajectoire
- SOR trajectoire+ trajectoire je ne me rappelle pas

On suppose alors que les groupes nominaux doivent être décomposés, avec une explication pour chaque mot, avant d'être expliqués dans leur collocation, et que les verbes et participes passés doivent être expliqués dans différents contextes.

On remarque d'ailleurs que les explications sont très pauvres en exemples décontextualisés, ce qui fait sens pour du lexique dit de spécialité, mais certains termes relevant également du français général auraient pu faire l'objet d'une décontextualisation (*tenir compte, vigilant*). De même, les groupes nominaux auraient pu être décomposés afin que les apprenantes acquièrent aussi bien le discours de spécialité du code de la route mais également, du lexique utile au quotidien. Ici, seuls sept termes ont fait l'objet d'une décontextualisation (*angle mort, écart de trajectoire, précaution, usager vulnérable, véhicule encombrant, imprévisible, se faufiler*), ce qui est assez faible sur un total de trente-cinq mots.

Tous ces éléments prouvent donc la nécessité de proposer des exemples dans différents contextes et par différents moyens afin que le lexique ne reste pas figé à une seule situation dans la mémoire des apprenantes et permettre une meilleure remobilisation du lexique de leur part.

Le réemploi du lexique en classe

Les enregistrements vidéo montrent qu'un même mot n'est rarement expliqué qu'une seule fois et que les stratégies peuvent varier selon ce critère. En effet, il est remobilisé à plusieurs reprises au cours d'une même séance et lors des séances suivantes aussi bien par l'enseignante pour permettre de stabiliser le lexique, que par les apprenantes lors d'activités de remobilisation. Du côté de l'enseignante, le réemploi du lexique intervient soit au cours d'une même séance avec le réemploi du lexique afin de multiplier les rencontres, soit au cours de la séance suivante afin de vérifier la compréhension et procéder à une révision.

Afin de vérifier si les stratégies mises en place par l'enseignante ont été efficientes, il convient de vérifier si le lexique expliqué est bel et bien compris par les apprenantes. La vérification de la compréhension peut avoir lieu soit immédiatement, soit en fin de séance, soit lors des séances suivantes. Dans le corpus vidéo, l'enseignante ne vérifie pas autre mesure la compréhension du lexique dans l'immédiat, hormis par des questions injonctions fermées qui n'encouragent pas les apprenantes à une prise de parole, ce que l'enseignante déplore dans son entretien en lien avec le manque évident de co-construction du discours explicatif (annexe 4 : l.517) :

L1 moi ça me traduit un petit peu que je suis novice, que j'ai peur de manquer de temps, que je suis pas à l'aise non plus avec les explications et que tout ça, ça se voit. Et puis les apprenantes, je les regarde à peine quoi, je leur demande « ça va ? », enfin on dirait que je suis toute seule quoi. [...] ça me fait de la peine de dire ça mais ce qui en ressort, c'est que j'ai l'impression qu'en fait je ne les écoute + pas trop ou que... je veux qu'elles viennent à ce que j'ai décidé et que si elles ne le font pas, eh bien tant pis je vais le faire quand même.

Pourtant, comme on peut le remarquer, les apprenantes ne manifestent pas toujours leur incompréhension. Une vérification immédiate aurait permis à l'enseignante de s'assurer de la compréhension et d'ajuster son discours explicatif au besoin afin de ne pas laisser s'installer des interprétations potentiellement erronées comme cela s'est produit avec la remobilisation du mot *dédié* cité précédemment (annexe 9 : l. 640-662).

Le lexique est plutôt remobilisé par les apprenantes en fin de chaque séance et en début de séance suivante par le biais d'une activité en classe entière. Les apprenantes sont amenées à réexpliquer une sélection de termes imposés par l'enseignante sous forme de jeu. Le lexique est inscrit au tableau pour une révision générale avant d'être tourné face au mur. Les apprenantes passent une à une au tableau et doivent faire deviner un terme au groupe-classe par le biais d'une stratégie au choix. Cela permet à l'enseignante de vérifier la compréhension du lexique chez l'apprenante qui explique mais également chez le groupe-classe dans son ensemble, qui

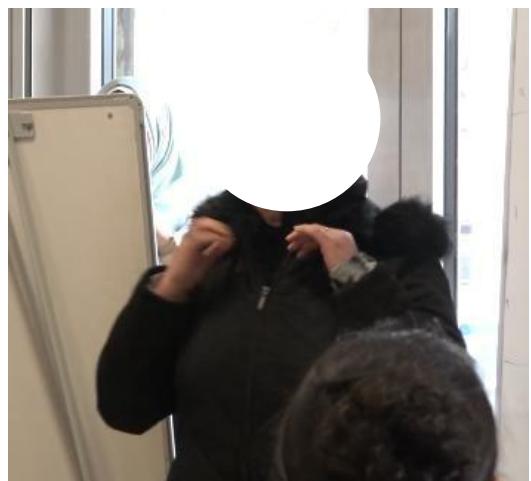
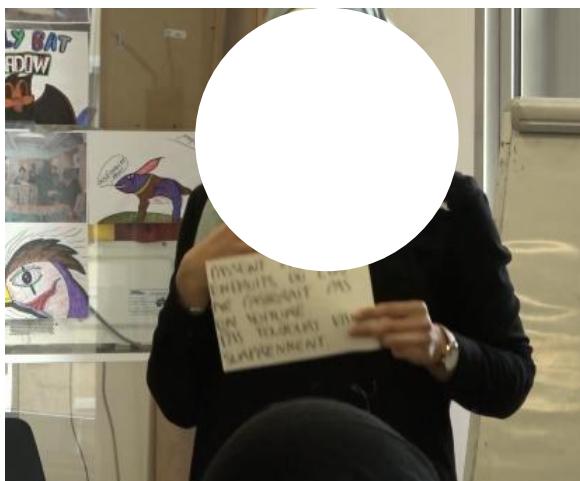
doit deviner le mot et le verbaliser. Plusieurs éléments apparaissent dans les enregistrements. Tout d'abord, les explications non verbales et paraverbales de l'enseignante sont souvent reprises telles quelles dans la remobilisation par les apprenantes :

JAP 2 :

« Je remarque que lorsque j'ai recours à de la gestuelle ou des dessins, ces derniers sont souvent repris tels quels dans la remobilisation du lexique par les apprenantes. A l'inverse, mes explications verbales, même si elles semblent claires et comprises sur le moment, ne donnent pas lieu à une remobilisation efficace du lexique ».

En effet, le corpus vidéo montre plusieurs occurrences de reprise par les apprenantes de stratégies similaires à l'enseignante, que ce soit pour la remobilisation d'*échangeur* (annexe 9 : 1.49 et 1.425), où l'apprenante a reproduit le même schéma, pour *surprendre* (annexe 9 : 1.304, 1.608 et 1.667), où une autre apprenante a reproduit le même mime, ou encore pour *véhicule encombrant* (annexe 9 : 1.35 et 1.419), où l'apprenante a eu recours aux outils de la même manière que l'enseignante.

Dans l'exemple suivant, l'enseignante a mimé l'idée de *surprise* pour expliquer le sens de *surprendre* en sursautant. Par la suite, bien que les mimiques faciales ne soient pas identiques, on peut observer que l'apprenante a reproduit une stratégie similaire à celle de l'enseignante en fin de séance en sursautant également, alors que le recours à d'autres modalités était aussi possible dans le cadre de cette activité :



Explication de « surprendre » par l'enseignante (gauche) puis par une apprenante (droite)

Dans l'exemple suivant, l'enseignante a utilisé un camion et y a placé un mouchoir en boule afin de représenter la marchandise transportée par le véhicule et ainsi, illustrer l'adjectif

encombrant. L'apprenante lors de la remobilisation du lexique a reproduit cet exemple à l'identique :

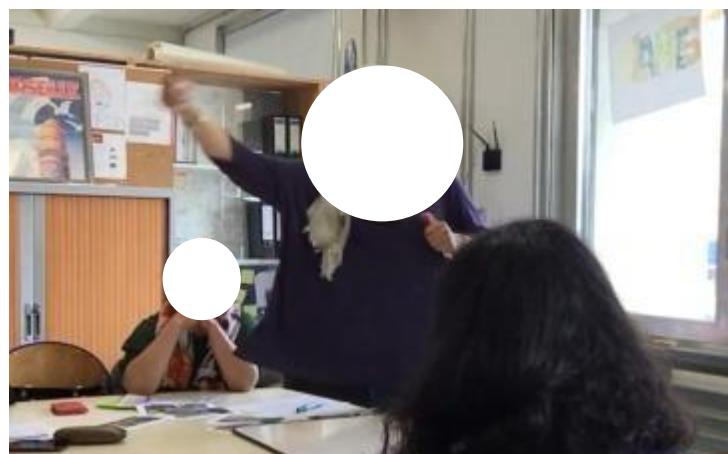


Explication de « véhicule encombrant » par l'enseignante (gauche) puis par une apprenante (droite)

Bien que je n'aie pas pu le confirmer grâce à mes lectures, cela pourrait démontrer que les explications impliquant les gestes ou le recours aux objets semblent laisser plus de traces dans la mémoire des apprenantes même à une semaine d'intervalle. De plus, cela pourrait également traduire la préférence modale des apprenantes ou leur manque d'aisance en langue cible les poussant à user de stratégies non verbales et gestuelles en compensation de stratégies verbales.

Pour citer un autre exemple, lors de l'explication du mot *trajectoire*, l'enseignante a introduit son explication à l'aide d'un bouchon qu'elle lance à travers la salle de classe pour illustrer le mouvement (annexe 9, l. 85) :

E §§§ mais par exemple euh si si je lance le bouchon j'irai le ramasser plus tard [là] (elle lance l'objet à travers la salle) + ce que vous avez vu [là] (large courbe du bras droit) + [ça] c'est la trajectoire(idem) §§§ vous voyez c'est [le chemin qu'on prend] (idem) quand on est en train de bouger + [en mouvement] (idem) là le le bouchon il a fait un mouvement [ça c'est la trajectoire tchik"] (idem)" alors quand on roule + et qu'on fait un écart de trajectoire à votre avis qu'est-ce que c'est +



L'enseignante lance un objet dans la salle pour expliquer le sens de « trajectoire »

Cette explication a été mentionnée à plusieurs reprises par les apprenantes lors des séances qui ont suivies. Dans les extraits suivants, l'enseignante demande aux apprenantes d'expliquer à nouveau le sens de *trajectoire* et on s'aperçoit que le bouchon est mentionné en premier lieu par les apprenantes (annexe 9 : 1.230-234, 1.125-128) :

E trajectoire alors est-ce que vous pouvez euh réexpliquer ce que c'est puisque je l'ai expliqué tout à l'heure

MER comme le bouchon

E le bouchon↑

SOR quand il y a la circulation

MER quand vous avez jeté le bouchon

E donc un écart de + un écart de trajectoire

SOR par exemple euh

E est-ce que tu veux vous avez bien aimé la dernière fois est-ce que tu as besoin de montrer l'exemple ou tu veux expliquer avec des mots

SOR non je me rappelle vous aviez jeté un bouchon

La stratégie de préférence des apprenantes lors de la remobilisation du lexique est d'ailleurs en premier lieu le recours aux outils puis aux gestes et aux mimes tandis que le recours aux explications verbales est plus rare. Leur « préférence modale » est alors visible et confirmée dans les entretiens où la majorité des apprenantes interrogées ont indiqué une « préférence modale » (Tellier, 2006 : 237) plutôt visuelle³⁹. D'autre part, cela peut également montrer que le lexique représentable par différentes modalités, et donc plutôt concrets, serait mieux compris et mémorisé par les apprenantes.

Cependant, la remobilisation du lexique par les apprenantes est particulière puisque les mots sont présentés hors contexte, ce qui ajoute une difficulté supplémentaire notamment pour les adjectifs et les verbes. De plus, travailler le lexique de façon décontextualisée est déconseillé par les chercheurs (Bogaards, 1994). On peut alors se demander si la difficulté d'une apprenante

³⁹Voir annexe 3

à expliquer le sens de *dédié* est davantage due au fait qu'il soit présenté hors contexte alors qu'il nécessitait un référent que du fait qu'il soit plutôt complexe ou difficile (annexe 9 : 1.640-660).

En parallèle, on remarque que l'enseignante attend le réemploi des termes exacts par les apprenantes en « [refusant d'accepter l'emploi] de termes approximatifs » comme on peut le voir dans le corpus vidéo avec des termes tels que *cycliste* ou *véhicule encombrant* (annexe 9 : 1.420-424 et 1.180) ce qui rejoint la particularité de la place accordée au lexique en FOS mise en avant par Cicurel (2001 : 4) :

- E oui alors comme tu as dit les motards et les + les vélos c'est quoi
AX les vélos
SAF les cyclistes
E les cyclistes

Sur les quatorze mots expliqués par les apprenantes en fin de séance, seuls trois ont fait l'objet de difficultés. D'une part, le sens du mot *dédié* n'a pas été compris par l'apprenante qui l'a remobilisé mais cela ne semble pas s'appliquer à l'ensemble du groupe-classe qui a néanmoins réussi à le verbaliser (annexe 9 : 1.657). La cause de cette difficulté a été expliquée précédemment et peut être due au fait que ce mot n'ait pas été expliqué par l'enseignante hors contexte ou que lors de la remobilisation, l'apprenante ne dispose que du mot seul. D'autre part, le groupe-classe a rencontré des difficultés à verbaliser *manifester son intention* et *écart de trajectoire*, bien que le sens des segments ait été compris (annexe 9 : 1.726-731 et 1.444-452) :

- E c'est bien + alors je vais vous aider parce que vous êtes que trois pour jouer ++ [alors + allez par exemple je fais quoi là] (dessine une intersection, y place une voiture et dessine un clignotant)
AME clignotant
E oui je mets le clignotant pourquoi
AME pour tourner à gau- euh à droite
E alors dans les mots de la liste ça correspondait à quoi je montre que je veux tourner
MER manifester euh
E oui c'est ça + manifester
AX manifester
E son
ISM attention

E son INTention + c'est bien

E bon alors + je vais vous le faire [++] (déplace une voiture sur l'ardoise en faisant un écart de trajectoire)

MER échang- euh:

As écart

SOR trajectoire

E hum

MER écart ↑

E écart ↑

As trajectoire

E de trajectoire

MER de trajectoire oui

E écart de trajectoire

Les groupes nominaux semblent donc plus difficiles à verbaliser compte tenu de leur longueur. Ainsi, la compréhension du lexique par les apprenantes dépend de l'explication apportée par l'enseignante mais ne semble pas avoir impacté outre mesure la compréhension puisque quelles que soient les explications apportées, la plupart des mots semblent avoir été compris. De plus, l'explication du lexique en classe ne dépendrait pas seulement du choix d'une stratégie verbale, non verbale ou paraverbale mais plus largement du nombre d'explications et de la précision apportée pour un même mot comme l'ont démontré Rançon et al. (2008).

4.2. Les contraintes et les limites de la recherche

J'ai tenté de présenter une analyse précise des phénomènes observés dans mon corpus d'étude mais j'ai conscience qu'elle ne suffise pas à déterminer à elle seule les stratégies d'enseignement mises en place dans l'explication du lexique du code de la route. Tout d'abord, j'évoquerais les contraintes de la recherche. J'ai rencontré quelques problèmes techniques lors de la première séance filmée ce qui a entravé ma recherche puisque certaines séquences d'explications lexicales n'ont pas pu être filmées. De plus, lors de la seconde séance, le cadrage vidéo était inadapté puisque j'aurais souhaité que l'ensemble du groupe-classe soit filmé au

même titre que l'enseignante. Il est également regrettable que l'ardoise et les objets ayant fait l'objet de manipulations ne soient pas assez visibles dans les vidéos.

A présent concernant les limites de ma recherche, je commencerais par aborder la particularité de cette étude. Selon moi, le fait d'être à la fois objet d'étude et chercheur peut conduire à un manque d'objectivité et à une difficulté à se distancier des phénomènes étudiés. Il a été particulièrement délicat de m'en tenir uniquement aux données recueillies sans tenir compte de ma propre interprétation lors de la rédaction. De plus, être confronté à sa propre pratique en tant qu'enseignante a été difficile et a entraîné des « réactions affectives » assez négatives qui ont pu, dans une certaine mesure, biaiser ma recherche puisque je n'ai pas réussi à me « décenter » totalement de moi-même sans poser de « jugement » (Muller et al 2016 : 10). Il aurait pu être intéressant d'observer une autre enseignante et d'analyser ses stratégies d'enseignement à la place ou en complément de cette étude. Cependant, le fait d'avoir été confrontée à ma propre pratique m'a amené à la remettre en question et à la réajuster. J'ai pu expérimenter par la suite de nouvelles stratégies et travailler sur ma posture en essayant de co-construire davantage le discours explicatif avec les apprenantes. J'essaye à présent de me détacher un peu plus de ma planification mentale et de la contrainte temporelle en laissant aux apprenantes un temps de réflexion avant d'introduire mes explications. J'essaye de co-construire le discours explicatif avec le groupe-classe en tentant de développer la symétrie des échanges, en leur demandant de justifier leurs réponses, de réagir mutuellement aux suggestions des unes et des autres, avant de rebondir sur leurs interventions.

Toujours concernant les limites de ma recherche, l'analyse d'un corpus multimodal s'est avérée délicate puisque trop de paramètres entrent en compte et la principale difficulté a été à mon sens de rendre compte et de transcrire verbalement la gestuelle.

En outre, il faut savoir que les séances enregistrées traitaient de la thématique des *autres usagers* au code de la route et que le lexique dont il est question n'est pas représentatif de la variété du lexique rencontré dans le cadre de cette formation. En effet, certaines séances sont caractérisées par un nombre plus important de lexique, d'autres par du lexique particulièrement technique. Il s'agissait ici d'une leçon relativement simple en termes de lexique et d'explications.

Concernant les entretiens individuels que j'ai effectués et le questionnaire que j'ai diffusé, il faut préciser que les réponses apportées sont subjectives puisqu'elles donnent des informations sur ce que les locuteurs disent de leurs pratiques, non leur pratique effective (le fait que les

enseignants interrogés par questionnaire affirment co-construire le sens avec leurs apprenants ou faire beaucoup de gestes par exemple). Cependant, la subjectivité est inhérente à ma méthodologie de recherche puisqu'il ne s'agit que d'une interprétation des phénomènes observés dans le cadre de mon contexte d'enseignement.

Enfin, concernant la rétention et le réemploi du lexique, trop de paramètres sont à prendre en compte et je ne peux me prononcer catégoriquement sur la question, d'autant plus qu'elle n'a été abordée que partiellement dans cette étude. A cela s'ajoute l'absentéisme puisqu'un grand nombre d'apprenantes a quitté la classe avant l'activité de remobilisation et qu'il y a eu beaucoup d'absences d'une séance à l'autre, ne me permettant pas d'évaluer la pertinence des stratégies de l'enseignante sur la rétention du lexique. De plus, je pense qu'il aurait été utile de s'intéresser davantage à la mémorisation du lexique puisque je n'ai traité ce point que de façon secondaire et ciblée dans mon étude, ne me permettant pas une analyse fine de la pertinence des stratégies de l'enseignante dans ses explications. L'introduction d'une évaluation diagnostique et d'une évaluation individuelle en fin de séance aurait pu compléter mon étude et élargir ma problématique.

Cette recherche m'a aidé à adopter une posture réflexive sur ma propre pratique en vue de la perfectionner. L'analyse des différentes stratégies d'explication du lexique m'a aidée à distinguer plus clairement le panel qui s'offre à l'enseignant et à les choisir en conséquence.

CONCLUSION

J'ai cherché à analyser les stratégies d'enseignement mises en place dans l'explication du lexique du code de la route et les facteurs influant sur ces dernières. Le lexique auquel les apprenantes sont confrontées sur cette formation linguistique est riche et relève de différentes catégories grammaticales. On y trouve principalement des noms communs, des groupes nominaux et des verbes de mouvement et près de la moitié d'entre eux pourrait être qualifié de plutôt difficile puisque certains termes ont un usage restreint au domaine d'activité bien que du lexique du français général soit également introduit et expliqué. Le discours de spécialité est donc central dans le cadre de cette formation et doit être parfaitement maîtrisé par les apprenantes. L'enseignant doit alors mettre tout en œuvre pour faciliter l'accès au sens.

Cette analyse phénoménologique m'a permis d'analyser la richesse des procédés explicatifs mis en œuvre par l'enseignant de FLE/S et de distinguer les différentes postures de l'enseignante dans son explication qui, dans le cadre de cette étude sont majoritairement l'auto-reformulation et quelques glissements discursifs lors duquel les apprenantes participent davantage à la co-construction du sens. De même, elle m'a permis de distinguer les différentes modalités intervenant dans le cadre de mon contexte avec d'une part les stratégies verbales qui se composent principalement de définitions incluant synonymes et paraphrase ainsi que de mises en situation contextualisées et décontextualisées. Les stratégies non verbales et paraverbales se composent quant à elles de gestes, de mimes, du recours à des objets non conçus pour l'enseignement, de dessins, d'inscriptions au tableau, d'images ou de photos ainsi que de bruitages. Toutes ces stratégies ont pour but de faciliter l'accès au sens verbal et sont principalement utilisées de manière conjointe, à raison d'au moins deux stratégies, verbales et non verbales, par explication.

Au vu des éléments analysés, il apparaît qu'il n'y ait pas de stratégies verbales ou non verbales fondamentalement « bonne » ou « mauvaise » puisque tout dépend du type de lexique, du contexte, de la posture de l'enseignante et du profil de chaque apprenant pris individuellement. Ainsi, outre le critère lexical, les stratégies d'explication dépendraient également de diverses variables comme l'ont démontré Rançon et al. (2008). En effet, un nombre considérable de facteurs sont à prendre en compte pour analyser la pertinence d'une stratégie en vue d'une explication lexicale mais il est évident que l'association de différentes modalités de manière conjointe est à privilégier afin de s'adapter à la « préférence modale » (Tellier, 2006 : 237) de chaque apprenant et à son niveau en langue cible. On peut supposer qu'un apprenant débutant sera

probablement plus à l'aise avec une explication impliquant la manipulation d'objets tandis qu'un apprenant de niveau avancé pourra se contenter d'une explication verbale seule. De même, au vu des interactions observées, une stratégie verbale devrait idéalement être associée à une stratégie non verbale ou gestuelle. Bien que le recours à des définitions et à des gestes pédagogiques soit prédominant chez l'enseignante observée, deux autres modalités semblent particulièrement adaptées à ce contexte d'enseignement : le recours à des exemples contextualisés semble essentiel notamment pour les verbes et les adjectifs, et l'usage d'outils permet de remédier à des incompréhensions par des mises en situation impliquant le mouvement. Ces deux modalités sont d'ailleurs complémentaires lors de l'explication de verbes de mouvement par exemple.

Il est important de souligner que la compréhension ne semble pas dépendre uniquement de l'explication apportée par l'enseignant mais plus largement du niveau de l'apprenant en langue cible et dans la thématique enseignée, ainsi que du fait que le lexique relève uniquement du discours de spécialité ou qu'il soit déjà connu dans d'autres contextes.

Afin de proposer des pistes de perfectionnement, je pense au même titre que Rançon et al. (2008) qu'il convient de préparer en amont les stratégies en vue de l'explication lexicale tout en étant près à modifier son explication en temps réel selon la situation. De plus, même si l'autoreformulation ne semble pas avoir posé de difficultés particulières en termes de compréhension, le « guidage discursif » (Rançon, 2015 : 3) de l'enseignant lors de l'explication, c'est-à-dire l'ordre d'élucidation du sens, est à prendre en compte et chercher en amont uniquement le sens du lexique de spécialité n'est pas gage d'explication adaptée. Selon moi, au-delà de la spécificité du lexique, les stratégies devraient tout particulièrement faire l'objet d'une anticipation, notamment pour les enseignants débutants chez qui le « cheminement hypothético-déductif » (Py, 2005, cité par Rançon, 2015 : 3) ne relève pas forcément de l'évidence. Il serait intéressant de se pencher sur cette piste didactique afin de compléter cette étude et proposer des stratégies d'explication lexicale plus précises.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbé Grégoire (1794). *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser la langue française.* Consulté le 25 mai 2018 de <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/gregoire-rapport.html>.
- Adami, H. (2009a). Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants: pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. *Mélanges CRAPEL*, n°31, 159-172.
- Adami, H. (2009b). *La formation linguistique des migrants*. Clamecy: CLE International.
- Adami, H. (2012). Aspects sociolangagiers de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social. Dans Adami, H. & Leclerc, V. (Eds.), *Les migrants face aux langues de pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (pp.51-87). Villeneuve d'Asq : Septentrion Presse Université.
- Adami, H. & André, V. (2012). Vers le Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2I). Dans Adami, H. & Leclerc, V. (Eds.), *Les migrants face aux langues de pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (pp.277-289). Villeneuve d'Asq : Septentrion Presse Université.
- Agresti, G. (2014). De l'invisibilité à la reconnaissance. Le pari d'existence des minorités linguistiques ». Dans Ksenija, D.-J. (dir.), *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques* (pp.116-131), Paris : Michel Houard.
- Aguilar, J. & Cicurel, F. (dir.) (2014). « *Pensée enseignante et didactique des langues* ». *Le Français dans le monde, Recherches & Applications*, 56. Paris : CLE International.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(10), 5-31.
- Azouzi, A. (2008). Le français au Maghreb: statut ambivalent d'une langue, *Synergies Europe*, 3, 37-50.
- Baggioni, D. (1997). *Langues et nations en Europe*. Payot: Paris.

- Barontini, A. (2010). Radiographie sommaire des pratiques de l'arabe maghrébin en France. Dans *Hommes et Migrations*, 1288, 104-109.
- Beacco, J. & Cherkaoui Messin, K. (2010). Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France. *Langue française*, 167, 95-111.
- Bianchini, L. (2007). L'usage du français au Maghreb. *Constellations francophones*, 2, 12-20.
- Biichlé, L. (2007). Représentations des migrants originaires du Maghreb : distinction des variétés diglossiques par les représentations sur la production et la réception. *Actes du colloque international des étudiants en didactique des langues et en linguistique*, PUG, 267-273.
- Binon, J. & Verlinde, S. (2004). L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 135, 271-283.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées (p.9-19). Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Boogards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, collection langues et apprentissage des langues. Paris: Hatier.
- Bommier-Pincemin, B. (1999). *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*. Thèse de doctorat, Université Paris IV.
- Boyer, H. (1990). Matériaux pour une représentation des approches sociolinguistiques: Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie. *Langue Française*, 85, 102-124.
- Brouté, A. (2008). Evaluer les interactions orales en F.L.E.: Une proposition de nouveaux descripteurs. *Synergies*, 5, 177-185.
- Bruneau, A., Castellotti, M.D., Goï, C. & Huver, E. (2012). Langue(s) et insertion: quelles relations, quelles orientations? Autour d'une controverse : le FLI. *Diversité*, 170, 185-192.

Calbris, G. & Porcher, L. (1989) *Geste et communication*. Paris : Crédif/Didier-Hatier, coll. « LAL ».

Calvet, J.-L. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette-littérature.

Cerquiglini, B. (1999). Les langues de France. *Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie et à la ministre de la Culture et de la Communication*, Paris, La Documentation française.

Challe, O. (2000). *Le français de spécialités*, Paris : CLE International.

Cicurel, F.(1985). *Parole sur parole: le métalangage en classe de langue*. Paris: Clé international.

Cicurel, F. (2001). Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction », *Les Carnets du Cediscor*, 7, 21-36.

Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe ^a, *AILE : Acquisition et Interaction en Langue Etrangère publié par l'association Encrages*, 16, pp. 145-164.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Éditions Didier.

Clerc, S. & Véronique, D. (n.d). Perspective compréhensive-interprétative dans la recherche en DDL. *Questions d'épistémologie*. [Cours disponible sur la plateforme Ametice].

Condon, S. & et Régnard, C. (2013). Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France. *Hommes et migrations [en ligne]*, 1288.

Conseil de l'Europe (1992). *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Strasbourg. [Série des traités européens no. 148.].

Cuq, J.P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Cuq, J.P. (2004). Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère. Dans : E. Calaque (éd.), *Didactique du lexique: Contextes, démarches, supports* (pp. 61-71). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. In Coste, Daniel (éd.) *Interactions et enseignement/apprentissage des langues étrangères, Etudes de Linguistiques Appliquée*, 55, 39-46.

Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2016). *Les langues de France*. 2ème édition.

Ferre, G. (2011). Analyse multimodale de la parole. *Rééducation orthophonique, Ortho édition*, 246, 73-85.

Galisson R. (1991) *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.

Grossmann F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183.

Gülich, E. & Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation «La dame de Caluire ». dans Bange (Ed.). *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire* (pp. 15-81). Berne : Peter Lang.

Jerad, N. (1999). Le plurilinguisme au Maghreb et ses effets en France. Statuts et fonctions des langues. Dans *Le due sponde del Mediterraneo: l'immagine riflessa* (pp.143-157), EUT éditions: Trieste.

Lacelle, N., Boutin, J.-F. & Lebrun, M. (2018). Des avenues méthodologiques en recherche pour la LMM et la LMM@. Dans N. Lacelle (éds.). *La littératie multimodale appliquée en contexte numérique*. (pp.147-192). Québec: PUC.

Lebre, M. (1999). Vidéogramme de classe et formation d'enseignants. Compte rendu d'expérience. *Études de linguistique appliquée*, 114, 227-245.

Leclercq, V. (2012). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. Dans Adami, H. & Leclerc, V. (Eds.), *Les migrants face aux langues de pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (pp.173-196). Villeneuve d'Asq : Septentrion Presse Université.

Leclerc M., & Le Ferrec L. (2014). Constituer des objets en outils d'enseignement dans la classe de langue : la partition invisible de l'action enseignante ? *Recherche en Didactique*, 18, 101-118.

Leclère M., Hidden M.-O., Le Ferrec L. (2014). Quels supports d'enseignement en classe de français pour enfants ? Au-delà des manuels, une dimension mal connue de l'action enseignante. In Leclère M. et Narcy-Combes J.-P. (dir.). *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire – Diversité des approches et outils d'enseignement* (pp. 105-127). Paris : Riveneuve Éditions.

Mangiante, J. -M. (2006). Français de spécialité ou français sur objectif spécifique: deux démarches didactiques distinctes. *Linguistique plurielle: Valencia. 25, 26 et 27.*

Mangiante, J.-M., Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Domont: Hachette.

Manzano, F. (2003). Diglossie, contacts et conflits de langues ... à l'épreuve de trois domaines géo-linguistiques : Haute Bretagne, Sud Occitano-roman, Maghreb. Dans Blanchet, Ph. & De Robillard, D. (dir.), *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique* (pp.51-66). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Marin, B. (N.D). *Lexique ou vocabulaire ?* Consulté le 22 mai 2019 de <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/circ-montauban-3/IMG/pdf/2 ou 3 mots sur le lexique.pdf>

Mcneill, D. (1992). *Hand and Mind: What gestures reveal about thought*. Chicago : The University of Chicago Press.

Mesnager, J. (2002). Pour une étude de la difficulté des textes: La lisibilité revisitée. *Le français aujourd'hui, 137(2)*, 29-40.

Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Dans acte de colloque bilan et prospective de la recherche qualitative. Recherches qualitatives hors série n°3.*

Muller, C. (2015). « L'entretien d'auto-confrontation, un révélateur de normes interactionnelles intériorisées par l'enseignant de langue ». *Vals-Asla, Bulletin suisse de linguistique appliquée, numéro spécial*, 303-319.

Muller, C. David & Crozier, E. (2016). Des corpus vidéo pour la formation des enseignants de langue. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-1.

Paumier, B. (2013). *Redéfinir une politique publique en faveur des langues régionales et de la pluralité linguistique interne*. Paris: La Documentation française.

Pottier, B. (1992). *Théorie et analyse en linguistique*. Collection Langue linguistique communication. Paris: Hachette supérieur.

Py, B. (2005). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 12, Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères, consulté le 11 mars 2019 de <http://aile.revues.org/document1464.html>.

Rançon, J. (2015). Reformuler oralement le lexique des textes littéraires, *Corela [En ligne]*, HS-18. Consulté le 9 novembre 2019 de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01621037/>.

Rançon, J. & Dat, M.A. (2008). Une association de dispositifs didactiques pour une meilleure mémorisation du lexique en langue étrangère.

Rançon, J. & Spanghero-Gaillard, N. (2009). La construction du sens en classe de FLE: du cheminement hypothético-déductif à la caractérisation typologique du lexique à expliquer. Dans Galatanu, O., Pierrard, M. & Van Raemdonck, D. (dir.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction* (pp. 441-458). Bruxelles: P.I.E. Lang.

Rançon, J., & Dat, M.-A., Spanghero-Gaillard, N. & Billières, M. (2008). Impact du discours explicatif de l'enseignant en classe de FLE : réflexions sur la formation des enseignants. *Actes du XIIème Congrès Mondial de la FIPF : Faire vivre les identités francophones dans le monde*. Québec.

Richer, J.J. (2008). Le français sur objectif spécifique (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? *Synergies Chine*, 3, 15-30.

Sagnier, C. (2004). Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS: intérêts, usages, limites. *Le français dans le monde/recherches et applications, numéro spécial*, 96-105.

Savoie-Zajc, L. & Karensti, T. (2001). La méthodologie. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Etapes et approches* (pp.109-122). Montréal : ERPI.

Tellier, M. (2006) *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris 7.

Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In Chnane-Davin, F. & Cuq, J.P. (Eds) Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. *Le Français dans le monde, recherche et application*, 44.

Tellier, M. (2016). Prendre son cours à bras le corps. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13-1, consulté le 30 janvier 2019 de <http://journals.openedition.org/rdlc/474>.

Tellier, M. & Stam, G. (2012). Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action, in Rivière, V. (éd.) *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (pp.357-374). Paris : Riveneuve éditions.

Tellier, M., Stam, G. & Ghio, A. (2018). Tout ça c'est abstrait: Comment le degré d'abstraction d'un mot expliqué affecte-t-il la parole multimodale ? (pp.329-337). *XXXIIe Journées d'Études sur la Parole*, Aix-en-Provence, France.

Tréville, M.-C. & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette coll. F.

Van Den Avenne, C. (2001). De l'expérience plurilingue à l'expérience diglossique, *cahiers d'études africaines [en ligne]*, 163-164. Consulté le 11 avril 2019 de <http://journals.openedition.org/etudesafricaines/112>.

Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Vendermeulen, K. (2012). Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire. Dans Adami, H. & Leclerc, V. (Eds.), *Les migrants face aux langues de pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (pp.237-276). Villeneuve d'Asq : Septentrion Presse Université.

INDEX DES NOTIONS

A

- abstraction 28, 35, 48, 49, 95, 171
abstrait 27, 28, 34, 35, 95, 168, 172, 174, 178, 179
acquisition 1, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 27, 32, 33, 39, 89, 92, 94, 95
agir professoral 1, 29, 31, 38, 40, 91, 283
analyse 1, 2, 17, 26, 29, 32, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 50, 84, 92, 93, 94, 283
analyse multimodale 1, 2, 37, 38
anticipation 29, 30, 46, 65, 88, 107, 162, 260
apprenant 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 27, 28, 30, 34, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 47, 48, 49, 51, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 95, 100, 103, 112, 119, 125, 136, 142, 150, 162, 167, 168, 174, 175, 188, 194, 199, 223, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 283
apprenante 7, 16, 20, 48, 51, 62, 66, 67, 71, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 103, 112, 119, 125, 136, 142, 150, 162
apprentissage non-guidé 8, 9, 10, 20, 22, 23, 25, 29, 48, 50, 89, 92, 95
association 1, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 55, 65, 87, 91, 94, 100, 121, 128, 137, 145, 155, 163, 264, 265
atelier 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 41, 167, 169, 171, 172, 259, 264, 265
attitude discursive 34
auto-confrontation 40, 93, 259
auto-reformulation 34, 67, 71, 88, 260

B

- bruitage 50, 51, 54

C

- cheminement hypothético-déductif 30, 34, 88, 94
co-construction 34, 40, 67, 70, 85, 86, 176, 185, 187, 189, 190, 260
code de la route 1, 2, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 28, 35, 39, 45, 47, 48, 49, 64, 71, 78, 84, 85, 87, 100, 107, 109, 114, 121, 122, 125, 129, 138, 147, 155, 170, 193, 229, 259, 264, 265, 283
compétence 1, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 25, 29, 198, 222
compétence lexicale 1, 15, 18, 29
complexe 11, 18, 27, 28, 36, 39, 91
compréhension 1, 2, 8, 10, 12, 15, 21, 22, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 47, 48, 50, 51, 62, 64, 65, 66, 69, 72, 76, 79, 82, 83, 84, 88, 108, 110, 114, 115, 122, 130, 131, 134, 135, 138, 139, 143, 146, 147, 148, 149, 155, 156, 158, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 186, 192, 199, 201, 205, 206, 207, 212, 214, 215, 223, 240, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 283
concret 13, 24, 27, 34, 35, 56, 82
contexte 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 15, 18, 20, 23, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 47, 48, 49, 50, 76, 78, 82, 83, 86, 87, 88, 92, 93, 95, 104, 113, 120, 136, 150, 166, 168, 171, 179, 181, 264, 283
contexte migratoire 1, 2, 3, 8, 12, 20, 35, 95, 283

contextualisation 9, 10, 17, 26, 27
corpus 38, 43, 44, 67, 68, 79, 80, 83, 84, 93, 99, 196, 197, 259, 283

D

- décontextualisation 78
définition 5, 28, 31, 32, 51, 52, 54, 71, 88, 90, 116, 117, 133, 139, 162, 172, 173, 228
des mots pour le code 12, 16, 17
dessin 51, 55, 56, 80, 110, 117, 123, 134, 139, 140, 148, 149, 159, 174, 180, 182, 202, 225, 254, 263, 266
didactique du lexique 1, 2, 26, 283
difficile 1, 12, 13, 14, 20, 25, 27, 28, 29, 30, 44, 47, 48, 49, 51, 61, 65, 67, 68, 75, 76, 82, 83, 85, 87, 88, 93, 107, 108, 114, 115, 121, 122, 126, 130, 137, 138, 146, 152, 155, 156, 157, 158, 160, 162, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 178, 179, 188, 201, 245, 254, 255, 257, 260, 261, 262, 264, 265
discours de spécialité 2, 13, 16, 18, 19, 28, 47, 75, 78, 88, 283
discours explicatif 34, 55, 79, 85, 94, 174
données 1, 2, 16, 17, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 54, 85, 171, 259, 261

E

- emploi 5, 28, 48, 83, 263
encodage 27
enseignant 1, 2, 11, 13, 14, 15, 18, 20, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 93, 94, 95, 100, 103, 110, 112, 119, 125, 136, 142, 150, 162, 163, 167, 159, 162, 163, 167, 196, 198, 222, 259, 260, 262, 264, 265, 266, 267, 283
enseignante 1, 15, 34, 35, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 51, 52, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 103, 110, 112, 119, 125, 136, 142, 150, 162, 163, 167, 259, 260, 262, 264, 265, 266
entretien 7, 9, 14, 19, 21, 24, 38, 40, 41, 44, 46, 63, 66, 68, 79, 82, 85, 93, 100, 128, 162, 163, 169, 264, 265
exemple 5, 7, 10, 21, 22, 28, 31, 32, 39, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 70, 71, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 86, 88, 110, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 122, 123, 128, 130, 134, 136, 137, 139, 147, 148, 158, 162, 167, 168, 171, 174, 177, 178, 181, 187, 191, 192, 203, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 225, 226, 228, 229, 230, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 242, 245, 250, 251, 254, 255, 257, 261, 264, 266
explication 1, 2, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 95, 110, 117, 123, 133, 134, 139, 156, 158, 159, 162, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 198, 201, 222, 232, 249, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 283

explication non verbale ... 1, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 50, 51, 52, 54, 80, 84, 87, 283
explication paraverbale 32, 50, 51, 54, 80, 84, 283

F

FLE 1, 11, 17, 55, 94, 99, 163, 168, 174
FLS 6, 17, 99
formation linguistique ... 1, 2, 3, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 17, 45, 87, 89, 95
FOS 1, 2, 10, 16, 17, 18, 28, 29, 35, 47, 83, 90, 94, 99, 283
fréquence 26, 27, 28, 47, 48, 49, 171, 193, 264

G

geste .32, 33, 35, 38, 51, 52, 54, 55, 56, 60, 63, 66, 81, 82, 86, 88, 94, 95, 118, 123, 134, 146, 173, 174, 180, 184, 225, 230, 234, 236, 251, 253, 260, 263, 265, 266
geste pédagogique 32, 38, 51, 54, 55, 56, 94, 263
glissement discursif 71

H

hétero-reformulation 34, 67, 70, 71, 260
homoglotte 1, 2, 8, 25

I

improvisation..... 62, 75
incompréhension..... 21, 40, 66, 76, 79, 88, 162
intégration 6, 7, 10, 24, 25, 99
interprétation 36, 37, 39, 48, 79, 85, 86

L

lexique ..1, 2, 15, 18, 19, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 155, 162, 164, 165, 166, 168, 170, 171, 173, 174, 179, 181, 198, 222, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 283

M

mémorisation 27, 31, 34, 76, 86, 94, 131, 146, 156, 158, 162, 176, 251
migrant 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 20, 25, 89, 90, 92, 95
mime ... 51, 54, 55, 80, 82, 117, 134, 148, 174, 180, 205, 219, 227, 264, 266
modalité 15, 30, 34, 51, 52, 63, 80, 82, 87
mot1, 11, 12, 13, 14, 20, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 43, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 56, 59, 60, 64, 66, 67, 70, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 92, 93, 95, 104, 107, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 122, 123, 124, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 175, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 190, 192, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 208, 209, 210, 211, 214, 216, 219, 221, 222, 223, 224, 225,

227, 229, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 264, 265, 266
Mot à mot .. 1, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 47, 63, 67, 104, 106, 108, 114, 121, 129, 137, 138, 158, 163, 198, 222, 223
multimodalité 1, 30, 31, 32, 40, 92, 95, 265, 283

N

nom 5, 28, 44, 46, 47, 49, 50, 52, 72, 108, 179, 196, 247, 257, 258

O

objet. 16, 33, 34, 36, 43, 48, 51, 52, 56, 61, 62, 66, 70, 78, 81, 82, 83, 85, 88, 91, 92, 162, 193, 199, 223, 253, 266, 283
outil 1, 15, 33, 42, 50, 51, 54, 56, 80, 82, 88, 92, 93, 100, 167, 172, 195, 204, 226, 262

P

participation observante..... 37
perspective compréhensive-interprétative..... 36
phénomène.. 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 48, 68, 71, 75, 84, 85, 86, 197
posture 1, 2, 32, 35, 37, 42, 60, 61, 70, 85, 177
préférence modale..... 2, 30, 41, 54, 76, 82, 87
préparation en amont..... 61
procédé explicatif..... 1, 2, 31, 50, 52, 283

Q

qualitatif..... 36, 37, 42, 89, 93
questionnaire..... 41, 42, 85, 100, 267, 273

R

recherche ... 1, 2, 26, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 61, 62, 70, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 260, 261, 262, 265, 283
recherche ethnographique 2, 38, 40, 283
réemploi..... 15, 34, 40, 76, 79, 83, 86, 262, 263
remobilisation 43, 70, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 166, 169, 177, 180, 262, 263
répertoire langagier 4, 10, 21, 39, 264

S

sens.. 1, 2, 4, 14, 18, 19, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 38, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 55, 61, 64, 66, 67, 69, 71, 74, 76, 78, 80, 82, 83, 86, 87, 94, 115, 116, 131, 147, 156, 157, 164, 165, 168, 169, 170, 184, 189, 196, 200, 202, 205, 219, 220, 228, 232, 260, 266, 283
simple .. 6, 8, 16, 27, 45, 46, 49, 51, 55, 72, 85, 134, 162, 172, 174, 196, 216
stratégie . 1, 2, 9, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 45, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 72, 75, 76, 79, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 100, 172, 173, 174, 176, 180, 181, 182, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 283
stratégie d'enseignement 1, 31, 32, 35, 36, 40, 41, 43, 45, 50, 61, 63, 84, 85, 87, 100, 266, 283

subjectivité 36, 39, 40, 49, 85
support iconique..... 32, 51, 54
synonyme 31, 51, 55, 60, 63, 110, 133, 162, 173, 174, 182,
236, 266

T

tableau..... 18, 33, 45, 51, 54, 56, 79, 140, 149, 159, 162, 186,
199, 200, 218, 223, 225
terme..... 1, 14, 25, 29, 30, 49, 51, 66, 79, 176, 178, 181, 182,
192, 261

V

verbal ... 1, 8, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 46, 47, 50, 51,
52, 54, 55, 56, 76, 80, 82, 87, 92, 95, 162, 174, 184, 197,
259, 260, 261, 263, 265, 266, 283
vérification .10, 16, 53, 65, 66, 70, 72, 79, 175, 176, 177, 180,
186, 187, 191, 192, 227, 262
visuel..... 30, 38, 56, 82
vocabulaire 1, 12, 15, 26, 28, 29, 33, 68, 90, 93, 95, 108, 114,
115, 138, 155, 171, 175, 176, 193, 264

LISTE DES SIGLES ET DES ABBREVIATIONS

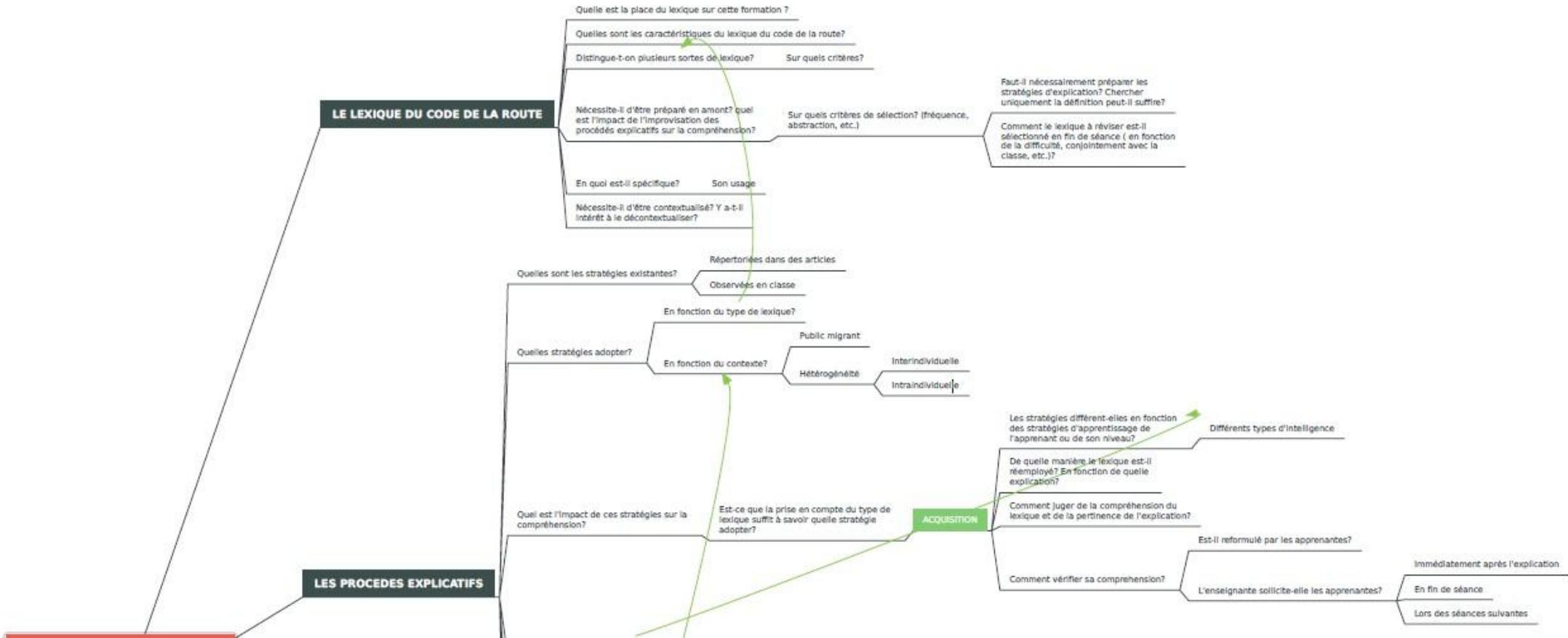
CA:	conseil d'administration
CECRL:	cadre européen commun de référence pour les langues
CIR:	contrat d'Intégration Républicaine
CREDIF:	centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français
DGLFLF:	délégation générale à la langue française et aux langues de France
DILF:	diplôme d'initiation à la langue française
FLE :	français langue étrangère
FLE/S :	français langue étrangère et seconde
FLI :	français langue d'intégration
FLS :	français langue seconde
FOS :	français sur objectifs spécifiques
GARS/DELIC :	groupe aixois de recherche en syntaxe/ description linguistique informatisée sur corpus
INED:	institut national d'études démographiques
JAP :	journal d'apprentissage
OF:	organisme de formation
OFII:	office français de l'immigration et de l'intégration
OIF:	organisation internationale de la francophonie
PACA:	Provence-Alpes-Côte d'Azur
TCF:	test de connaissance du français
TICE:	technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : carte mentale de la problématique de recherche et de ses questions satellitaires	101
Annexe 2 : transcription des entrevues réalisées auprès d'un échantillonnage de sept apprenantes.....	103
Entrevue réalisée le 24/03/2019 auprès de MER.....	103
Entrevue réalisée le 25/03/2019 auprès de AME.....	112
Entrevue réalisée le 25/03/2019 auprès de SOR.....	119
Entrevue réalisée le 28/03/2019 auprès de ISM	125
Entrevue réalisée le 28/03/2019 auprès de SIH.....	136
Entrevue réalisée le 04/04/2019 auprès de SAN	142
Entrevue réalisée le 04/04/2019 auprès de MAR	150
Annexe 3 : synthèse des entretiens menés auprès des apprenantes	162
Annexe 4 : transcription de l'entrevue réalisée auprès des trois enseignantes de l'association.....	163
Annexe 5 : recensement des actes de parole mobilisés lors de l'examen du code de la route	193
Annexe 6 : graphe reprenant le suivi des présences sur l'année 2018/2019	194
Annexe 7 : graphe indiquant la répartition des apprenantes selon le pays d'origine	194
Annexe 8 : photographies des outils introduits dans le cadre de la formation	195
Annexe 9 : transcription des séances	196
Transcription de la séance du 07/03/2020.....	198
Transcription de la séance du 14/03/2019.....	222
Annexe 10 : extraits du journal d'apprentissage	259
Auto-confrontation du 07/03/2019	259
Auto-confrontation du 14/03/2019	261
Annexe 11 : grille d'entretien à destination des apprenantes.....	264
Annexe 12 : grille d'entretien à destination des enseignantes de l'association.....	265
Annexe 13 : grille d'évaluation des stratégies d'enseignement	266
Annexe 14 : questionnaire en ligne diffusé auprès d'enseignants de FLE/S	267
Annexe 15 : synthèse des réponses au questionnaire.....	273

Annexe 1 : carte mentale de la problématique de recherche et de ses questions satellitaires

Egalement disponible via le lien suivant : <https://mm.tt/1251964800?t=6uK2hp3DgI>



ACQUISITION

Faut-il nécessairement préparer les stratégies d'explication? Chercher uniquement la définition peut-il suffire?

Comment le lexique à réviser est-il sélectionné en fin de séance (en fonction de la difficulté, conjointement avec la classe, etc.)?

Les stratégies diffèrent-elles en fonction des stratégies d'apprentissage de l'apprenant ou de son niveau?

Divers types d'intelligence

De quelle manière le lexique est-il réemployé? En fonction de quelle explication?

Comment juger de la compréhension du lexique et de la pertinence de l'explication?

Est-il reformulé par les apprenants?

Comment vérifier sa compréhension?

Immédiatement après l'explication

En fin de séance

Lors des séances suivantes

Quels types d'explications privilégier pour faciliter l'accès au sens du discours de spécialité du code de la route lors d'interactions didactiques avec un public d'apprenantes en contexte migratoire ?

LE CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT

En quoi consistent les interactions didactiques sur cet atelier?

Quelle sont les particularités d'un atelier de FOS sur le code de la route?

En quoi le type de public influe-t-il sur les procédés explicatifs?

Focalisation sur le lexique, la syntaxe, etc.

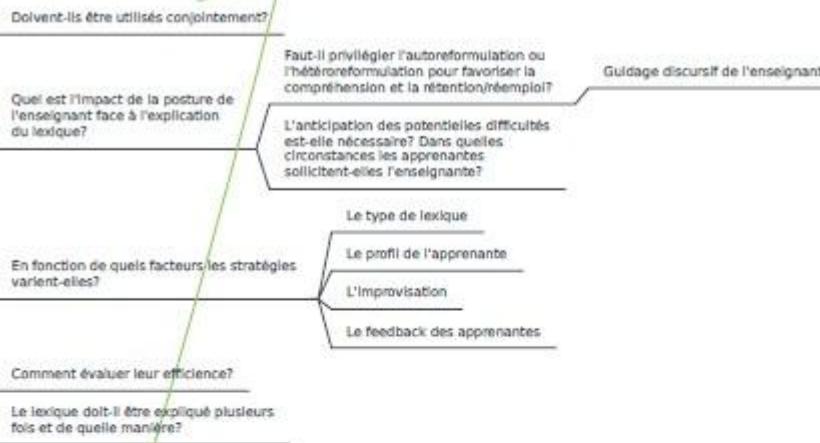
De quelle manière le lexique apparaît-il dans la séance?

L'apprentissage du français en milieu homoglotte en tant que migrant

L'usage du français au quotidien

L'interlangue et les emprunts à la langue cible

l'Insécurité à l'écrit



Annexe 2 : transcription des entrevues réalisées auprès d'un échantillonnage de sept apprenantes

Entrevue réalisée le 24/03/2019 auprès de MER : apprenante ; E : enseignante-stagiaire

- 1 E ne fais pas attention⁴¹ alors + moi en fait je m'intéresse aux langues comme
je t'expliquais donc tu es algérienne c'est ça
- 2 MER je suis algérienne
- 3 E d'accord et donc c'est quoi tes les langues que que tu as appris quand enfin avec
lesquelles tu as grandi
- 4 MER c'est l'arabe et le français +
- 5 E quand tu dis arabe qu'est-ce que tu veux dire par là
- 6 MER arabe littéraire et euh les deux arabe littéraire et euh + de la maison
- 7 E c'est quoi « ال دارجة »⁴⁰
- 8 MER oui algérienne
- 9 E d'accord ce n'est pas le berbère⁴¹
- 10 MER non pas le berbère⁴¹
- 11 E ok donc tu es allée à l'école
- 12 MER je suis allée à l'école mais qu'en Algérie
- 13 E oui
- 14 MER pas pas en France
- 15 E en Algérie jusqu'à
- 16 MER jusque la dernière année du collège
- 17 E d'accord + au collège donc euh là-bas c'était quoi la langue de l'école
- 18 MER euh on faisait que l'arabe et le français
- 19 E voilà arabe littéraire on va dire et le français
- 20 MER oui le français
- 21 E et l'arabe de la maison comme tu dis ce n'était pas à l'école
- 22 MER non ce n'était pas à l'école⁴¹
- 23 E d'accord + oui donc en français tu sais lire tu sais écrire
- 24 MER oui
- 25 E ça tu l'as appris à l'école

²Arabe dit « dialectal »

¹Rires

- 26 MER à l'école à la maison
- 27 E oui plutôt quand tu es venue ici
- 28 MER non non à l'école à la maison xxx depuis mon enfance
- 29 E d'accord
- 30 MER depuis mon enfance
- 31 E donc quand tu es arrivée en France ça fait longtemps
- 32 MER en 2002
- 33 E d'accord
- 34 MER 2002
- 35 E t'avais un bon niveau déjà alors en français
- 36 MER oui j'ai eu la chance euh d'habiter dans un endroit où on parlait beaucoup français
- 37 E d'accord
- 38 MER donc euh ça m'a aidé⁴¹
- 39 E ça se voit tu n'as pas d'accent rien
- 40 MER ça m'a aidé⁴¹
- 41 E oui + et est-ce que tu as appris d'autres langues quand tu es venue en France
- 42 MER je voulais l'apprendre anglais mais je n'ai pas eu l'occasion oui je n'ai pas eu l'occasion et Mot à mot eh bien ça m'a ça m'a aidé à perfectionner le français un peu plus les mots les un peu
- 43 E pas encore et Mot à mot tu as fait le cours de code ou tu as fait d'autres cours
- 44 MER j'ai fait que le cours de code
- 45 E d'accord
- 46 MER de code français qui dit code
- 47 E français xxx⁴¹
- 48 MER voilà
- 49 E donc on va parler de ça après euh par rapport au le français et l'arabe est-ce que tu l'utilises toujours aujourd'hui
- 50 MER plus le français que l'arabe
- 51 E plus le français
- 52 MER oui
- 53 E alors j'aimerais savoir l'arabe quand tu l'utilises c'est dans quel contexte en

- fait avec qui dans quelles situations
- 54 MER euh à la maison l'arabe à la maison
- 55 E avec la famille
- 56 MER un peu : les enfants parce qu'ils font des cours d'arabe mais sinon un peu ils font des cours d'arabe donc un peu le cours d'arabe euh arabe littéraire comme euh + quand il y a besoin avec les enfants
- 57 E mais l'arabe algérien
- 58 MER l'arabe algérien à la maison
- 59 E à la maison
- 60 MER à la maison
- 61 E avec euh les amis tout ça
- 62 MER non avec les amis aussi pardon oui non c'est vrai avec les amis aussi euh alors l'arabe c'est les amis et euh un peu la maison et euh français pareil
- 63 E français c'est pour tout le reste
- 64 MER voilà
- 65 E d'accord juste une petite question par rapport à l'arabe littéraire en fait
- 66 MER oui
- 67 E euh est-ce que pour toi y a plus- oui il y a plusieurs types d'arabes de langues
- 68 MER eh bien il y a deux
- 69 E pour toi il y en a deux
- 70 MER il y en a deux l'arabe littéraire et l'arabe euh de la maison quoi⁴¹ de tous les jours
- 71 E d'accord et qu'est-ce que tu penses de l'arabe littéraire par rapport au fait que tu l'as appris à l'école est-ce que c'était utile finalement d'apprendre cette langue ou pas
- 72 MER c'est utile je trouve que c'est utile
- 73 E à quoi ça te sert
- 74 MER parce que + peut-être pour plus tard si on sait jamais si je veux faire euh + si je veux faire euh un truc par rapport à l'arabe littéraire si je veux changer de pays ou ça pourrait m'aider⁴¹
- 75 E si tu pars dans un autre pays arabophone tu penses que l'arabe littéraire
- 76 MER oui le Qatar⁴¹ peut-être pas pour xxx

- 77 E tu penses qu'ils parlent l'arabe littéraire
- 78 MER tout est littéraire maintenant enfin dans les pays arabes tout est + tout est en arabe
- 79 E tu penses que les gens là-bas ils parlent arabe littéraire
- 80 MER pour moi personnellement euh ça m'aide surtout pour un peu les enfants euh la maison et tout littéraire hein pour aider les enfants et tout mais sinon autre part non je vois pas non
- 81 E quand tu regardes la télé c'est plutôt l'arabe littéraire ou l'arabe algérien
- 82 MER l'arabe littéraire l'arabe littéraire parce que les chaines algériennes généralement on parle toujours l'arabe littéraire comme c'est la télé et tout
- 83 E d'accord
- 84 MER hum
- 85 E donc tu parles français tu as appris le français à à l'école en Algérie
- 86 MER oui
- 87 E tu le parles couramment depuis euh même là-bas tu le
- 88 MER oui oui je le parle couramment depuis que je suis née j'ai j'ai été dans un environnement où ça parlait beaucoup français
- 89 E oui
- 90 MER mon père était commandant de bord Air Algérie donc j'ai eu l'occasion de
- 91 E ah c'est génial⁴¹ oui on peut dire que tu es bilingue depuis que tu es petite
- 92 MER voilà⁴¹
- 93 E donc actuellement tu suis plus de cours de français à part celui là
- 94 MER à part Mot à mot
- 95 E d'accord
- 96 MER je suis plus
- 97 E alors maintenant on va passer au code alors est-ce que tu es inscrite en auto-école
- 98 MER pas encore non c'est + c'est dans mes projets⁴¹
- 99 E oui et est-ce que en Algérie tu as pu t'inscrire dans une auto-école ou pas
- 100 MER non j'ai pas eu l'occasion non j'ai pas eu l'occasion de m'inscrire euh
- 101 E d'accord + quels sont tes objectifs par rapport au code en fait pourquoi c'est important à ce point pour toi d'avoir ton permis si tu devais donner deux trois

- chose qui sont vraiment importantes pour toi ce serait quoi
- 102 MER euh les activités des enfants
- 103 E euh
- 104 MER accompagner les enfants dans les activités des enfants quoi + les courses⁴¹
- 105 E mais oui c'est important
- 106 MER et + les sorties en famille le weekend⁴¹
- 107 E oui donc tu es très très motivée
- 108 MER oui
- 109 E ça se voit⁴¹ euh et alors pour toi quelle est la chose que tu trouves la plus difficile par rapport au code de la route
- 110 MER euh + par rapport à moi c'est c'est la peur
- 111 E oui
- 112 MER la peur de + conducteur pas de de moi mais du conducteur de
- 113 E t'as peur des autres
- 114 MER oui
- 115 E qui conduisent autour de toi
- 116 MER voilà c'est c'est surtout d'être vigilant c'est ça⁴¹ par rapport même pas à toi c'est ça le pire c'est par rapport aux autres
- 117 E oui mais alors ça tu as aucun contrôle dessus
- 118 MER faut anticiper faut voilà⁴¹ et c'est ça c'est
- 119 E tu as peur du comportement des autres
- 120 MER hum voilà c'est ça qui me fait peur dans le code euh le permis c'est ça
- 121 E oui parce que tu serais prête à t'inscrire
- 122 MER oui je serais prête
- 123 E mais t'as peur
- 124 MER mais j'ai peur mais je vais affronter ma peur hein je suis obligée je vais affronter ma peur⁴¹
- 125 E mais par rapport au français et au code de la route c'est quoi le plus difficile
- 126 MER pour moi j'ai pas de difficulté euh maintenant ce que j'ai appris au code ici à Mot à mot je crois que ça va m'aider beaucoup euh quand je vais passer mon permis parce que quand même il y a des mots qu'on qu'on emploie

- comme ça euh
dehors et tout mais c'est pas pareil que le le c'est pas pareil que les mots du code c'est pour ça que Mot à mot il m'a aidé par rapport au code
- 127 E hum d'accord
- 128 MER à employer euh au code qui est pas qui est pas fréquent qui est pas fréquent oui
- 129 E donc euh pas de difficulté particulière finalement ça va
- 130 MER ça va
- 131 E d'accord
- 132 MER par rapport aux mots un petit peu ça va
- 133 E et par rapport au vocabulaire du code qu'on voit les mots qu'on note à chaque fois si tu devais dire la difficulté en fait tu dirais que c'est euh très difficile difficile un peu difficile plutôt facile
- 134 MER un peu difficile
- 135 E un peu difficile
- 136 MER un peu
- 137 E d'accord
- 138 MER c'est gérable⁴¹
- 139 E oui ça va et est-ce que retenir le vocabulaire pour toi c'est pareil plutôt difficile plutôt facile
- 140 MER euh facile on va dire facile
- 141 E bon après toi tu as un bon niveau donc c'est vrai que les questions euh est-ce que pour toi comprendre vraiment tous les mots tu penses que c'est vraiment quelque chose de très important pour passer son permis ou ou c'est pas obligatoire de tout comprendre
- 142 MER c'est important de tout comprendre parce que je vais passer mon permis donc je vais sûrement en avoir besoin pour euh pour passer mon permis je suis obligée de tout même si c'est pas dans le permis parce que on fait des mots où c'est dans le permis d'autres noms c'est important c'est important d'apprendre tous les mots
- 143 E d'accord est ce qu'il t'arrive de t'entraîner à la maison je parle toujours par rapport aux mots euh est-ce que ça t'arrive de réviser à la maison en fait + non⁴¹
- 144 MER je ne mens pas⁴¹

- 145 E non ce n'est pas grave hein d'accord et donc non⁴¹ même pas tu ne relis pas
ce que tu as écrits rien
- 146 MER euh non⁴¹
- 147 E même pas il ne faut pas avoir honte hein⁴¹ + est-ce qu'il t'arrive de t'entraîner
à la maison pour le code de la route tu as des applications ou des choses pour
t'entraîner
- 148 MER hum non
- 149 E non
- 150 MER j'essaye de temps en temps avec mon mari quand on est sur le tas mais sinon
sans plus
- 151 E d'accord + maintenant euh quelles sont tes astuces pour euh pour retenir un
mot qu'on a expliqué en classe + qu'est-ce que tu fais+ est-ce que tu l'écris en
français en algérien est ce que tu
- 152 MER quand euh voilà quand on le fait je l'écris j'essaye d'écrire ce que ça veut dire et
du coup ça l'aide à le retenir ou + bon quand je l'oublie je le relis c'est vrai sur le
tas mais sinon euh ça m'aide à
- 153 E et t'as pas des techniques mnémotechniques en fait pour essayer de retenir des
mots
- 154 MER hum non
- 155 E non ça va t'as pas
- 156 MER non le fait de l'écrire et de le retenir
- 157 E ça te suffit
- 158 MER hum
- 159 E hum alors maintenant une question qui va peut-être te⁴¹ tu me réponds tu
me dis la vérité
- 160 MER oui
- 161 E est-ce que par rapport au cours que j'ai fais moi la dernière fois
- 162 MER oui
- 163 E est-ce que tu trouves que j'explique clairement euh dis-moi euh sans je m'en
fiche
- 164 MER oui non non non
- 165 E par rapport au va dire sur une échelle de 1 à 4

- 166 MER de 1 à 4
- 167 E oui sur une échelle de un à quatre ou alors de un a dix si tu veux
- 168 MER non franchement vous expliquez bien bon ce n'est pas parce que vous êtes à côté⁴¹ non avec les copines on le dit et tout on le dit que vous expliquez bien
- 169 E alors sur une échelle de un à dix tu mettrais combien
- 170 MER de un a dix
- 171 E oui honnêtement
- 172 MER huit neuf
- 173 E huit neuf
- 174 MER oui oui oui
- 175 E c'est gentil⁴¹
- 176 MER non non c'est la vérité c'est la vérité
- 177 E d'accord alors qu'est-ce que tu comprends le mieux est-ce que c'est quand je fais des dessins est-ce que c'est quand je donne des exemples euh ou est-ce que quand je fais euh tu sais avec les voitures enfin c'est quoi qui t'aides le plus à comprendre quand on explique
- 178 MER euh quand c'est c'est l'écrit
- 179 E c'est l'écrit
- 180 MER c'est l'écrit quand euh par exemple vous nous dites un mot et que vous l'écrivez que et que vous nous dites le synonyme à tout à côté ça ça m'aide
- 181 E toi à l'oral alors
- 182 MER à l'oral ça m'aide plus
- 183 E d'accord + et quand tu ne comprends pas un mot est-ce que tu poses toujours la question ou pas
- 184 MER ou:i oui quand je comprends pas oui je pose la question c'était pas avant je ne le faisais pas j'avais honte mais maintenant si xxx
- 185 E et quand tu ne comprends pas une explication de l'enseignante de moi ou les autres ils parlent trop fort⁴¹ quand tu ne comprends pas une explication est-ce que tu le dis à chaque fois ou pas
- 186 MER euh oui oui oui à chaque fois que je ne comprends pas je le dis
- 187 E d'accord et dernière question est-ce que ça t'arrive §§§ de d'expliquer aux autres en arabe par exemple quand elles ne comprennent pas

- 188 MER ah oui oui oui
- 189 E quand elles ne comprennent pas
- 190 MER ça ça arrive oui⁴¹
- 191 E ça marche bien en général
- 192 MER oui
- 193 E ça aide bien
- 194 MER oui ça aide euh d'autres copines qui ne comprennent pas beaucoup le français
- 195 E oui et toi par contre c'est toi qui traduis ce ne sont pas elles qui te traduisent
pour toi
- 196 MER oui⁴¹
- 197 E d'accord bon eh bien c'était la dernière question c'est tout merci
- 198 MER merci à vous bonne chance
- 199 E merci

- 1 E donc moi j'ai des questions sur les langues que tu parles et sur les mots du code
2 AME d'accord
3 E alors je vais commencer par les langues alors déjà tu es de quelle origine
4 AME algérienne
5 E d'accord tu es allée à l'école
6 AME oui
7 E jusqu'à quel âge
8 AME j'ai eu mon bac et j'ai bac plus quatre
9 E waouh
10 AME j'ai fait sciences commerciales spécialité marketing
11 E c'est génial + on a le même niveau d'étude⁴²
12 AME oui mais tout en arabe
13 E oui ah oui c'est ça qui est intéressant alors euh quand tu es allée à l'école
c'était quelle langues que vous avez appris utilisé
14 AME euh arabe français anglais
15 E et quand tu es allée dans les études supérieures à l'université c'était
16 AME l'université tout en arabe mais on a
17 E ah oui
18 AME oui
19 E moi je pensais que c'était en français à l'université
20 AME non non non en arabe en arabe et on a euh des modules comme comptabilité
euh marketing management tout tout en arabe
21 E ah d'accord
22 AME mais on a euh module français on dit module français mais les autres on écrit en
arabe on parle en arabe
23 E d'accord
24 AME les maths aussi tout en arabe aussi
25 E ah oui je ne savais pas + alors les langues tes langues à toi c'est quoi
26 AME ma langue
27 E toutes les langues que tu connais que tu as de ton enfance et puis après quand

⁴² Rires

- tu es venue en France
- 28 AME non juste on dit arabe français anglais mais comme je connais la langue bien
ce n'est pas trop trop français regarde je parle mais
- 29 E tu parles bien
- 30 AME non je fais des fautes⁴² mais anglais je comprends anglais mais
- 31 E tu as un meilleur niveau en français qu'en anglais
- 32 AME oui voilà
- 33 E et l'arabe berbère non
- 34 AME berbère euh c'est mes origines aussi berbère je comprends mais je ne parle
pas⁴²
- 35 E parce qu'à la maison vous n'avez pas
- 36 AME ma mère et mon père ils parlent berbère
- 37 E ils ne t'ont pas appris
- 38 AME non juste je comprends qu'est qui dit mais je ne parle pas
- 39 E d'accord euh ok alors maintenant aujourd'hui dans quel contexte tu utilises les
langues que tu connais le français tu l'utilises quand déjà
- 40 AME euh euh depuis quand
- 41 E genre en ce moment
- 42 AME ah quand j'utilise le français
- 43 E oui voilà
- 44 AME euh + quand l'école quand je parle avec les gens dehors ou l'administration ou
tout papier et tout médecin tout chez moi je parle en arabe
eh oui algérienne des fois je parle avec mon fils avec mes enfants en français
mais dehors je parle en français sauf avec les copines ça en arabe
- 45 E avec les copines arabe
- 46 AME arabe mais y a des copines ils parlent en français je parle en français les voisins
aussi en français ça dépend la personne
- 47 E tu t'adaptes
- 48 AME s'il parle en arabe je parle en arabe s'il ne comprend pas je parle en français
- 49 E alors quand c'est des personnes par exemple tunisiennes ou quoi tu parles
arabe aussi
- 50 AME oui si il parle arabe s'il ne parle pas y a des gens qui parlent pas l'arabe qui

- ne comprend pas l'arabe
- 51 E non je voulais dire par rapport à l'arabe d'Algérie est ce que tu arrives à comprendre l'arabe de Tunisie et du Maroc
- 52 AME ah oui oui oui je comprends
- 53 E par rapport à l'arabe littéraire qu'est-ce que tu penses de ça est-ce que tu l'utilises encore aujourd'hui ou pas
- 54 AME littéraire euh non quand je lis en internet et tout des fois j'utilise comme ça mais non
- 55 E hum d'accord euh sinon par rapport au français est-ce que t'es tu es allée dans une école en France à part Mot à mot
- 56 AME non non
- 57 E d'accord euh alors maintenant par rapport au code de la route est-ce que tu es inscrite maintenant dans une auto-école
- 58 AME non pas encore
- 59 E est-ce qu'en Algérie t'as été inscrite
- 60 AME non non
- 61 E jamais
- 62 AME jamais jamais
- 63 E d'accord et quels sont tes objectifs par rapport au code au permis
- 64 AME au permis oui
- 65 E tes objectifs c'est quoi exactement par exemple trois objectifs qui sont importants pour toi
- 66 AME euh + d'abord le permis quand ma fille elle va à l'école euh je travaille mais
- 67 E donc pour le travail
- 68 AME oui
- 69 E la priorité c'est pour le travail d'accord + quelle est pour toi la chose la plus difficile que tu rencontres par rapport au code de la route +
- 70 AME pour l'instant ça va
- 71 E ça va
- 72 AME ça va + non ça va
- 73 E par rapport aux mots du code le vocabulaire est-ce que tu trouves que c'est plutôt très difficile un peu

- 74 AME non non
- 75 E un peu difficile
- 76 AME facile
- 77 E facile plutôt
- 78 AME pour moi facile ça va
- 79 E d'accord
- 80 AME ce n'est pas non
- 81 E et pour le retenir le vocabulaire tu trouves que c'est facile
- 82 AME pour retenir c'est facile hum il faut que je révise chez moi c'est ça mon problème
mais quand je révise je tiens mais facilement je prends pour l'instant ça va mais
il faut que je révise
- 83 E si tu révises ça va si tu ne révises pas non
- 84 AME oui
- 85 E c'est comme tout le monde
- 86 AME oui
- 87 E hum + est-ce que pour toi c'est important de comprendre vraiment tous les
mots que tu rencontres ou pas + par exemple quand tu écoutes une question de
code est-ce que tu as besoin de comprendre tous les mots ou est-ce que tu
comprends le sens général de la phrase et ça va pour toi
- 88 AME des fois je comprends le sens général mais des fois le problème il faut répéter la
question plusieurs fois mais comment on dit pour faire le permis euh + il faut il
ne nous répète pas plusieurs fois
- 89 E oui c'est une fois
- 90 AME c'est ça une fois
- 91 E il faut se concentrer
- 92 AME et moi je ne comprends pas facilement il faut +
- 93 E t'as besoin d'écouter plusieurs fois
- 94 AME plusieurs fois oui
- 95 E d'accord hum est-ce que ça t'arrive de t'entrainer à la maison pour le code de
faire des séries sur le téléphone ou une application
- 96 AME j'ai essayé mais pas plusieurs fois des fois
- 97 E de temps en temps

- 98 AME oui de temps en temps je regarde à peu près des vidéos mais je sais pas toujours dans ma tête je me dis impossible je conduis la voiture⁴²
- 99 E tu ne te sens pas
- 100 AME mais peut être quand j'essaye je n'ai pas essayé
- 101 E oui t'as pas tu parles de conduire ou l'examen du code
- 102 AME la conduite la conduite j'ai peur juste
- 103 E mais je suis je suis très nulle moi en conduite donc je sais⁴² j'ai fait soixante dix-neuf heures moi je suis vraiment nulle⁴² + il y a des gens comme ça
- 104 AME peut être
- 105 E moi le code ça va mais la conduite oui c'est ça j'avais peur j'avais peur de tout
- 106 AME c'est ça moi dans ma tête je ne sais pas peut-être
- 107 E mais après si tu as des objectifs les enfants tout ça tu es obligée de te motiver
- 108 AME peut-être \$\$\$
- 109 E euh est-ce que tu révises à la maison tu m'as dit alors
- 110 AME des fois
- 111 E de temps en temps à peu près chaque semaine euh
- 112 AME non
- 113 E chaque mois chaque trois mois
- 114 AME chaque quinze jours
- 115 E toutes les deux semaines à peu près
- 116 AME quand j'ai le temps je regarde je fais
- 117 E plutôt la veille
- 118 AME la veille oui
- 119 E et que quand tu quelles sont tes astuces pour retenir les mots qu'est-ce que tu fais pour retenir tu l'écris en français en arabe est-ce que tu as des moyens
- 120 AME en français toujours euh j'écris le mot la phrase et après je fais euh euh la tra-comment on dit
- 121 E la définition
- 122 AME la définition oui
- 123 E d'accord
- 124 AME par exemple exemple ou xx pour apprendre comme il reste le mot en français des fois j'oublie qu'est-ce que ça veut dire ça mais il faut toujours je mets la

- définition pour euh me faciliter le
- 125 E ça te suffit
- 126 AME oui
- 127 E est-ce que alors par rapport aux deux cours que j'ai donné moi toute seule dis
moi la vérité est-ce que tu trouves que j'ai été claire dans mes explications sur
un niveau de zéro à dix mais vraiment j'ai besoin de savoir la vérité
- 128 AME mais franchement ce n'est pas devant vous je parle franchement le meilleur ils
sont très très faciles mais vraiment vous avez
- 129 E les mots ils étaient faciles aussi
- 130 AME les mots étaient faciles mais même la méthode euh je ne sais pas parce que euh
vous avez choisi une méthode euh de nous faire comme euh + comme la
pratique on dit pratique
- 131 E c'est-à-dire avec les voitures
- 132 AME voiture et tout
- 133 E ça t'a beaucoup aidé
- 134 AME oui
- 135 E d'accord donc sur zéro à dix tu mettrais combien
- 136 AME neuf
- 137 E neuf d'accord qu'est-ce que tu comprends le mieux c'est quand je fais des
dessins quand j'explique avec des mots quand je fais des mimes c'est quoi qui
t'aide le plus
- 138 AME euh les dessins et aussi comme ça
- 139 E les voitures
- 140 AME oui et les dessins ah tout tout
- 141 E d'accord et quand tu ne comprends pas un mot tu poses la question à chaque fois
- 142 AME oui oui je pose la question
- 143 E et quand j'explique mais que tu comprends toujours pas tu demandes encore
- 144 AME oui je demande
- 145 E tu n'es pas timide
- 146 AME non non non
- 147 E d'accord et est-ce que ça t'arrive quand tu ne comprends pas de demander à tes
copines

- 148 AME oui oui
- 149 E voilà est-ce que c'est plutôt en français en arabe
- 150 AME hum des fois quand je ne comprends pas en français je demande en arabe ce que ça veut dire mais en général je comprends quand on explique avec les gestes et tout je comprends facilement
- 151 E d'accord et donc en général quand tu demandes à tes copines ça t'aide beaucoup
- 152 AME oui oui
- 153 E en général le problème est résolu
- 154 AME oui oui
- 155 E d'accord est-ce que ça t'arrive toi d'expliquer aux autres
- 156 AME oui⁴²
- 157 E ça va merci
- 158 AME Allez bon courage et bonne continuation

- 1 E ne fais pas attention au micro⁴³ bon déjà j'ai des petites questions comme
ça j'écris rien je t'écoute juste + donc toi tu es de quelle origine déjà de quel
pays
- 2 SOR algérienne
- 3 E d'accord euh tu as appris est-ce que eh bien tu es allée à l'école
- 4 SOR est-ce que j'ai appris
- 5 E t'as été à l'école en Algérie
- 6 SOR oui
- 7 E oui d'accord et c'était jusqu'à quel âge
- 8 SOR euh collège
- 9 E collège d'accord et alors quelles langues tu as appris
- 10 SOR arabe
- 11 E arabe au collège
- 12 SOR arabe français
- 13 E français aussi
- 14 SOR arabe français oui
- 15 E d'accord hum+ je sais plus ou j'en suis + d'accord donc tu as appris à lire à écrire
j'imagine ça se voit de toutes façons alors ensuite les langues que tu parles c'est
lesquelles
- 16 SOR l'arabe et français kabyle aussi des fois
- 17 E ah donc quand tu dis arabe en fait tu veux dire quoi exactement arabe algérien
- 18 SOR oui arabe algérien
- 19 E et arabe littéraire aussi
- 20 SOR oui
- 21 E et aussi tu parles tu m'as dis
- 22 SOR kabyle
- 23 E kabyle aussi
- 24 SOR hum on parle
- 25 E et français
- 26 SOR je suis d'origine kabyle

⁴³ Rires

- 27 E ah eh bien tu parles quatre langues alors
- 28 SOR arabe kabyle un peu français
- 29 E et arabe il y a « الْدَّارِجَة »⁴⁴
- 30 SOR et oui j'ai de l'école aussi
- 31 E oui
- 32 SOR mais on ne parle pas comme « الْدَّارِجَة »⁴⁴ oui ce n'est pas la même
- 33 E ok maintenant dans quels contextes tu utilises ces langues c'est-à-dire le français aujourd'hui tu l'utilises pour quoi +
- 34 SOR le français c'est juste pour
- 35 E dans quelles situations +
- 36 SOR par exemple si j'ai des papiers à faire voilà sinon je parle plus arabe
- 37 E oui avec la famille alors
- 38 SOR avec tous les x chez moi
- 39 E avec avec les amis
- 40 SOR juste chez moi après avec les oui avec mes amis arabe mais si je parle chez ma famille kabyle ou français je n'ai pas le choix
- 41 E français aussi
- 42 SOR oui ils ne parlent pas arabe
- 43 E ah les enfants
- 44 SOR oui
- 45 E ils ne parlent pas arabe
- 46 SOR mes enfants non chez moi ils parlent arabe mais si je pars chez la famille français ou kabyle et plus français
- 47 E d'accord + par rapport une question juste par rapport à l'arabe euh littéraire je ne sais pas comment on dit en arabe §§§
- 48 SOR oui
- 49 E qu'est-ce que tu penses en fait est-ce que cette langue tu l'utilises encore aujourd'hui c'est juste pour euh
- 50 SOR je ne l'utilise pas
- 51 E tu ne l'utilises pas
- 52 SOR non

⁴⁴ Arabe dit « dialectal »

- 53 E quand tu regardes la télé la télévision tout ça tu utilises plutôt euh ce n'est pas de l'arabe littéraire
- 54 SOR non ce n'est pas l'arabe littéraire
- 55 E les infos tout ça c'est euh
- 56 SOR oui non je comprends mais on ne parle pas
- 57 E tu tu tu euh l'entends quand même
- 58 SOR oui je l'entends
- 59 E d'accord est-ce que aujourd'hui à part Mot à mot tu es dans une autre association pour le français ou pas
- 60 SOR non
- 61 E non est-ce que tu as déjà été dans une école de français en France pour apprendre
- 62 SOR jamais non
- 63 E donc maintenant par rapport au code de la route
- 64 SOR oui
- 65 E est-ce que tu es inscrite en ce moment dans une auto-école
- 66 SOR pas encore pour la rentrée prochaine
- 67 E la rentrée septembre
- 68 SOR oui septembre
- 69 E est-ce que tu as déjà été inscrite en Algérie
- 70 SOR pour euh l'auto-école non jamais
- 71 E euh quelle est si tu devais donner trois objectifs par rapport au code de la route pourquoi c'est très important pour toi d'avoir ton permis
- 72 SOR pour parce que là c'est nécessaire d'avoir une voiture ça diminue cinquante pour cent de la difficulté qu'on vit au quotidien
- 73 E oui par rapport au temps que tu passes dans le bus
- 74 SOR voilà exactement ça
- 75 E par exemple si tu penses par rapport aux enfants les emmener à l'école par rapport aux courses aux sorties au travail c'est quoi le plus important
- 76 SOR mes enfants
- 77 E les enfants
- 78 SOR oui j'aimerais bien les amener à l'école ou ils aiment bien faire des activités en

- dehors de l'école mais
- 79 E c'est loin
- 80 SOR j'ai pas de moyens de transport ça fait on est bloqués voilà
- 81 E ok alors quelle est la chose pour toi qui est la plus difficile par rapport au code de la route ou par rapport au français du code de la route
- 82 SOR oui c'est le français je ne comprends pas bien
- 83 E c'est les mots alors
- 84 SOR oui c'est les mots
- 85 E d'accord et par rapport aux mots du code de la route est-ce que tu dis que c'est plutôt très difficile un peu difficile un peu facile ou très facile⁴³
- 86 SOR moyen ça va
- 87 E les mots ils ne sont pas trop difficiles
non pas trop trop difficiles
- 88 E d'accord et retenir les mots du code tu trouves que c'est plutôt facile ou difficile
- 89 SOR moyen aussi pas facile pas difficile
- 90 E euh est-ce que pour toi c'est très important de comprendre tous les mots qu'on utilise
- 91 SOR j'aimerais bien
- 92 E t'aimerais bien + est-ce que ça t'arrive de t'entraîner à la maison pour le code de la route
- 93 SOR non
- 94 E non + et euh est-ce que tu révises à la maison ce qu'on a fait euh⁴³
- 95 SOR oui c'est rare des fois⁴³
- 96 E des fois de temps en temps
- 97 SOR pendant les vacances quand je fais la révision pour mes enfants moi aussi je prends mon cahier je fais juste euh coup d'œil
- 98 E d'accord une fois de pendant les vacances donc on va dire une fois par mois
- 99 SOR oui oui c'est ça
- 100 E d'accord donc tu ne révises pas par exemple aujourd'hui on est lundi dimanche soir tu n'as pas révisé
- 101 SOR non
- 102 E quelles sont tes astuces pour quand tu révises tu relis juste

- 103 SOR oui juste je relis
- 104 E d'accord quand tu rencontres un nouveau mot que tu ne comprends pas qu'est-ce que tu fais pour le retenir en fait est-ce que tu as des astuces qu'est-ce que tu fais
- 105 SOR oui si je ne comprends pas en français je fais la traduction en arabe
- 106 E tu l'écris à côté
- 107 SOR oui je l'écris à côté après ça m'aide à retenir
- 108 E ça t'aide à retenir
- 109 SOR si je le comprends bien ça fait ça ça m'aide
- 110 E d'accord d'accord ensuite j'ai une question tu me tu me dis la vérité par rapport aux fois où tu es venue où j'étais toute seule est-ce que tu as trouvé que j'étais claire dans mes explications ou pas
- 111 SOR oui
- 112 E mais vraiment
- 113 SOR vous étiez très sérieux avec
- 114 E j'avais peur
- 115 SOR non non on a trop aimé
- 116 E d'accord donc par exemple sur dix quelle note tu me mettrais la vérité par rapport à mes explications +
- 117 SOR hum je ne sais pas
- 118 E n'hésite pas à me dire ce que tu penses
- 119 SOR oui je te donne huit
- 120 E d'accord et alors quand j'explique qu'est-ce que tu comprends le mieux est-ce que c'est quand j'explique avec des mots est-ce que c'est quand j'écris est-ce que c'est quand je fais des dessins quand quand je fais des gestes ou quand j'utilise les voitures⁴³
- 121 SOR ça dépend ça dépend la question des fois ça m'aide pour euh quand vous dessinez des fois
- 122 E ça dépend
- 123 SOR des fois on n'a pas besoin de ça juste vous parlez on comprend ça dépend les questions
- 124 E d'accord en général tu ne sais pas

- 125 SOR en général
- 126 E oui globalement c'est quoi qui t'aide le plus toi
- 127 SOR on préfère quand vous dessinez
- 128 E quand je dessine
- 129 SOR oui moi
- 130 E dessine ou les voitures
- 131 SOR les voitures avec les voitures oui
- 132 E d'accord + et est-ce que quand tu ne comprends pas un mot tu poses toujours la question ou pas
- 133 SOR oui je pose
- 134 E oui
- 135 SOR hum
- 136 E et quand j'explique mais tu ne comprends pas ce que j'explique⁴³ est-ce que tu demandes encore
- 137 SOR oui je demande
- 138 E oui est-ce que ça t'arrive parfois de demander à tes copines d'expliquer pour toi
- 139 SOR oui
- 140 E oui et c'est quoi c'est en français ou en arabe
- 141 SOR en français ou en arabe
- 142 E est-ce que ça fonctionne en général ça t'aide
- 143 SOR oui
- 144 E oui oui ok c'est tout⁴³ merci
- 145 SOR de rien

- 1 E alors au début moi déjà j'ai des questions déjà par rapport aux langues que tu parles et après sur le code de la route
- 2 ISM d'accord
- 3 E donc si tu peux parler un petit peu fort parce que sinon je t'entends pas alors + alors moi déjà je voulais savoir de quelle origine tu es tu m'avais dis algérienne c'est ça
- 4 ISM oui
- 5 E d'accord et tu es allée à l'école
- 6 ISM oui j'ai fait toutes mon étude en Algérie
- 7 E jusqu'à quel âge
- 8 ISM jusqu'à vingt- vingt-quatre ans
- 9 E ah tu es allée à l'université
- 10 ISM oui oui j'ai j'ai fait quatre ans à l'université j'ai pris les sciences psychologies j'étais vingt-quatre ans et j'ai marié à l'âge de vingt huit ans
- 11 E d'accord et tu travailles
- 12 ISM pour reposer oui je je travaille un an avant après le mariage 2009 jusqu'à 2010
- 13 E d'accord \$\$\$ tu étais dans une école publique
- 14 ISM quoi
- 15 E une école c'était pub- étatique
- 16 ISM oui oui
- 17 E d'accord alors les langues de ton enfance c'est quoi et les langues que tu as appris à l'école c'était quoi comme langue
- 18 ISM euh on a appris l'anglais au collège après on a fait après quand on a fait la spécialité au lycée avant on fait l'anglais deux quatre heures par semaine et au lycée on fait deux heures par semaine et on fait une heure pour l'espagnol
- 19 E ah
- 20 ISM oui on a fait l'espagnol première année au lycée après c'est fini je prends une année c'est tout et après que le français et l'arabe le français l'arabe et qu'est-ce que je fais en plus travailler sur le français la fac je me rappelle bien première année psychologie générale on a appris tout qu'est-ce que c'est psychologie \$\$\$
- 21 E c'est tout en arabe

- 22 ISM oui c'est tout en arabe mais on a des études français il y a des matières qui ont français que le français comme on parle de la psychologie mais en français §§§ après quand je rentre en France j'ai pas travaillé j'ai pensé pour développer mon langage et tout mais il y a des il y a les petits les enfants
- 23 E pour l'instant tu ne peux pas
- 24 ISM pour l'instant je ne peux pas mais mon rêve euh pour l'instant mon rêve est fait quelque chose à mon à ma vie spécial mon rêve mon rêve j'attends qu'il grandit un peu les enfants je veux faire quelque chose spécialement pour moi
- 25 E tu veux construire une entreprise c'est ça
- 26 ISM non je veux faire une formation pour travailler ou bien pour ça veut dire je rentre dans la société travaille
- 27 E oui oui
- 28 ISM c'est ça qu'est-ce que je veux
- 29 E tu veux être impliquée
- 30 ISM voilà voilà mais pour le moment je ne pense pas maintenant parce que quand je regarde la vie de ma famille j'ai beaucoup de difficultés les petits il est encore petit il y a l'école il y a
- 31 E c'est ça
- 32 ISM voilà
- 33 E donc par rapport moi par rapport aux langues primaire collège tout ça c'était arabe en principal
- 34 ISM oui oui l'arabe mais il y a la langue français ça commence la quatrième année en Algérie ça commence avant quatrième quatrième ça veut dire l'année comme on dit ici CP CE1 CE2 CM1 EN CM1 on commence à gérer le français
- 36 E d'accord ok
- 37 ISM après jusqu'à le jusqu'à collège lycée ils sont toujours français avec l'arabe
- 38 E donc c'est arabe littéral
- 39 ISM voilà c'est l'arabe littéral
- 40 E et toi à la maison quelle langues tu parles
- 41 ISM moi je dis la vérité quand je rentre en France je qu'est-ce que je voulais dire je parle en arabe je remarque moi depuis quand je sais parler un petit peu avant je parle que avant quand je viens jusque-là quand la grande fille elle a commencé

en maternelle ça commençait elle parlait encore le français à la maison et le même le deuxième enfant commençait parler le français deuxième enfant commençait le premier mot commençait parler en français pourtant moi et mon mari on parle en arabe mais quand la grande quand elle vient à la maison toujours elle parle elle apprend la langue de sa sœur

42 E de sa sœur voilà

43 ISM après moi qu'est-ce que je voulais dire moi des fois quand je je je aide mon enfant mes enfants à l'école xxx je trouve pour les deux elle a un peu + elle ne comprend pas quand elle comprend pas qu'est-ce que je veux dire moi mais quand j'explique en français elle comprend qu'est-ce que je voulais dire c'est-à-dire aide mes enfants c'est pour ça maintenant je prend l'habitude avec mes enfants en français voilà je trouve le français ça me aide les deux à l'école même moi maintenant quand je entend un mot je le connais pas je demande je dis c'est qu'est-ce que ça veut dire

44 E oui tu es curieuse

45 ISM voilà

46 E et berbère non tu n'es pas berbère toi

47 ISM moi je suis berbère mais on ne parle pas beaucoup je n'ai pas appris le berbère beaucoup à la maison

48 E d'accord

49 ISM j'ai connais quelques mots mais pas beaucoup mes parents ils parlent bien berbère

50 E d'accord

51 ISM le problème mes parents quand mes parents ils parlent ensemble berbère mais quand il parlent avec moi il parlent en arabe c'est pour ça on apprend

52 E vous n'avez pas appris

53 ISM oui oui comme le français l'arabe

54 E oui c'est pour ça moi je n'ai pas appris l'arabe c'est les parents qui transmettent

55 ISM oui des fois mes parents ils parlent en berbère quand entre nous les enfants ils changent la langue

56 E ok alors ça c'est bon euh + ok juste une petite parenthèse sur l'arabe littéral tu en penses quoi en fait est-ce que c'est une langue que tu utilises encore

- aujourd’hui ou plus du tout quand est-ce que tu vois cette langue aujourd’hui
quand est-ce que tu l’entends ou tu la parles
- 57 ISM moi qu’est-ce que je l’entends aujourd’hui pour l’arabe il est il est un peu peut-être pas un peu elle rentre dans toutes les je pense elle reste dans tout le monde parce que quand on achète quelque chose des fois il est écrit en arabe
- 58 E hum
- 59 ISM même il accepte beaucoup de choses qu’aimait l’arabe ça veut dire avant il y a des avant maintenant quand tu parles en arabe avec quelqu’un qui parle que le français ça m’interroge pas mais il ne sait pas ce que tu dis je sais mais je pense que l’arabe ça existe avec des quelqu’un qui faire des séminaires ou bien des choses comme ça c’est pas nous qui transfert la langue c’est les gens qui travaillent en comment dire en ça veut dire les politiques
- 60 E ils transmettent les langues ou ils transforment j’ai pas
- 61 ISM ils transmettre
- 62 E ah d’accord et quand tu regardes la télé en général c’est plutôt arabe littéral ou arabe algérien
- 63 ISM moi
- 64 E oui la télé par exemple
- 65 ISM euh la télé les deux les deux les deux comme la une je vois tout le temps la une tous les jours surtout les infos
- 66 E ok et par rapport à la langue française est-ce que tu es quand tu es arrivée en France est-ce que tu es allée dans une association un endroit pour améliorer ou pas
- 67 ISM euh alors moi quand je rentre je fais une parce que pour faire des démarches de papiers ils demandent comment tu parles et tout
- 68 E oui oui
- 69 ISM moi quand je veux aller là-bas j’ai fait un rendez-vous j’ai fait presque trois séances elle a dit je n’ai pas besoin
- 70 E ah
- 71 ISM parce que j’ai fait comme ça un entretien
- 72 E un entretien
- 73 ISM un entretien même elle a donné moi des choses écrire et des choses elle a dit

- moi des grammaires et tout elle a dit c'est bien
- 74 E tu as un bon niveau
- 75 ISM oui elle a dit ce n'est pas peut être bon niveau mais pour moi c'est bon niveau⁴⁵
- 76 E oui d'accord
- 77 ISM voilà
- 78 E et donc là actuellement à part Mot à mot tu ne vas pas dans d'autres cours
- 79 ISM non
- 80 E d'accord donc maintenant par rapport au code de la route
- 81 ISM oui
- 82 E est-ce que tu as déjà été inscrite dans une auto-école en France ou en Algérie
- 83 ISM non
- 84 E jamais
- 85 ISM jamais jamais
- 86 E d'accord euh quels sont tes objectifs par rapport au permis de conduire en fait si tu devais donner trois objectifs principaux pourquoi tu veux vraiment le permis pourquoi c'est important pour toi
- 87 ISM moi qu'est-ce que j'ai dit là dernièrement quand j'ai inscrit parce que je trouve j'ai j'ai j'ai très besoin pour grâce à mes mes enfants
- 88 E pour les enfants
- 89 ISM pour les enfants pour moi des fois mon mari il est occupé mais moi je peux sortir avec les enfants mais comme je connais pas conduire je coincée à la maison
- 90 E oui tu veux être indépendante en fait
- 91 ISM voilà voilà voilà des fois voilà mon mari il n'est pas là ou bien au travail je peux prendre la voiture et qu'est-ce que j'ai j'ai très euh comment dire euh très euh : intéressée parce que j'ai j- mon mari il a une voiture qui qui euh voiture de ramène toute mes enfants ça veut dire
- 92 E ah une grande voiture
- 93 ISM une grande voiture voilà c'est pour ça il a dit moi quand tu as le permis tu peux sortir
- 94 E oui c'est ça c'est pour être autonome et
- 95 ISM voilà

⁴⁵Rires

- 96 E d'accord et pour toi quelle est la principale difficulté que tu trouves par rapport au permis c'est quoi le plus dur pour toi à ton avis
- 97 ISM le permis
- 98 E le permis code tout
- 99 ISM moi qu'est-ce qu'on a fait ici par écrit je trouve moi que je peux rentrer dans le le terrain
- 100 E oui
- 101 ISM mais par rapport le le conduit et tout ça ce n'est pas encore
- 102 E tu n'as jamais essayé tu ne sais pas
- 103 ISM jamais essayé jamais essayé ça mais toujours je dis à moi avant tu ne connais pas même quelque chose comme ça tu connais pas et maintenant tu connais et eh bien pour conduire c'est comme ça
- 104 E oui tu vas y arriver
- 105 ISM oui tu vas arriver « إن شاء الله »⁴⁶
- 106 E « إن شاء الله »+ euh est-ce que par rapport aux mots du code tu trouves que c'est plutôt très difficile un peu difficile un peu facile très facile⁴⁵ si tu devais donner un niveau
- 107 ISM moi qu'est-ce que j'ai remarqué
- 108 E les mots
- 109 ISM quand j'entends les mots comme ça des fois le mot des fois quand j'entends le mot euh euh il tu fais toi tu fais ton à ton compréhension gauche droite mais quand tu as concentré bien avec le mot c'est facile c'est facile c'est facile avec surtout quand tu conduire le mot avec un exemple
- 110 E oui
- 111 ISM ça c'est ça c'est le clair du code
- 112 E oui eh bien on va en parler justement pour toi retenir les mots pareil est-ce que c'est très difficile un peu difficile facile pour retenir
- 113 ISM pour retenir les mots je dis la vérité quand je absentais un séance la séance d'après je trouve difficile pour accroche les mots
- 114 E oui d'accord
- 115 ISM mais qu'est-ce que je remarquais depuis le qu'est-ce que je remarqué à moi je

⁴⁶ Approximativement : si Dieu le veut

- parle pas des autres à moi depuis que je je inscris ici j'ai j'ai j'ai une j'- je sentir quelque chose une place de mon cerveau il est mort oui il a commencé à réveiller
- 116 E oui
- 117 ISM il est mort ça veut dire maintenant que je commençais écrire tous les jours et lire et entendre les paroles comme ça je sentir une place de mon cerveau ça fait longtemps j'ai pas travaillé avec cette partie
- 118 E hum oui eh bien c'est la mémorisation l'apprentissage tout ça
- 119 ISM voilà c'est pour ça j'ai dit j'ai pour tout la maison je lire je écrire je lire avec les livres qui ramène je ramène les livres même que je ramène quand je regarde des magazines et tout je vois lire mais quand même la la partie là je sentis qu'il était un peu un peu dormir et il a commencé se réveiller voilà
- 120 E oui c'est ça je comprends oui + est-ce que tu penses que comprendre tous les mots des questions et tout c'est très très important en fait il faut que tu me donnes des mots voilà très important un peu important pas important euh retenir comprendre tous les mots d'une question c'est très important pour toi est-ce que tu penses que sans comprendre tous les mots tu peux quand même comprendre la phrase
- 121 ISM euh qu'est-ce que je voulais dire il y a des questions tu comprends la question quand tu lire la question des fois tu tu comprends peut être tu comprends pas peut-être le premier mot mais quand tu arrivais jusqu'à la fin tu comprends
- 122 E tu comprends le sens général
- 123 ISM tu comprends le sens voilà
- 124 E d'accord
- 125 ISM général des fois le premier mot c'est un mot c'est un mot xx on le dire comme ça
- 126 E oui tu paniques un peu
- 127 ISM voilà mais quand tu fais le point interro- avant le point interrogation tu comprends la phrase
- 128 E voilà donc tu n'as pas besoin de comprendre tous les mots pour comprendre la phrase
- 129 ISM voilà voilà
- 130 E d'accord voilà alors maintenant question est ce que tu révises à la maison⁴⁵
- 131 ISM moi je dis la vérité

- 132 E oui dis la vérité⁴⁵
- 133 ISM la vérité je je depuis je commençais le faire des des études de
- 134 E les cours de code
- 135 ISM code de cor je ne révise pas je dis la vérité
- 136 E oui
- 137 ISM je ne révise pas le cahier je fais à l'internet je fais les examens et je des fois je panique moi
- 138 E tu t'entraînes
- 139 ISM je t'entraîne et des fois je écris et je dis est-ce que je entraîne en moi-même je pas écris A B voilà voilà
- 140 E d'accord
- 141 ISM voilà ça c'est tout le temps mais c'est pas x ça c'est bien comme avant non
- 142 E oui c'est bien
- 143 ISM je veux inscrit je veux inscrit mais je fais rien
- 144 E hum
- 145 ISM quand j'inscris quand j'inscris je fais rien
- 146 E voilà ça t'as motivé
- 147 ISM voilà et quand j'ai commencé ici j'ai fait cette vidéo
- 148 E d'accord
- 149 ISM voilà et je et je et je et je tombe dans le même des fois dans le même c'est pas des fois c'est tout le temps je tombais dans le même mot qu'on fait ici
- 150 E ah c'est bien
- 151 ISM « ﻪـ ﻭ »⁴⁷
- 152 E ça montre que ça marche
- 153 ISM je tombais comme je rappelle comme le mot franchir le mei- le comportement le qu'est-ce que je voulais dire euh le croisement ou intersection ça je trouve beaucoup beaucoup ça dans le vidéo
- 154 E c'est bien est-ce que quand on tes astuces pour retenir un mot c'est quoi est-ce que tu l'écris en français en arabe est-ce que tu as des moyens mnémotechniques en fait quelle est ta façon à toi de retenir un mot quand on l'explique en classe

⁴⁷ Approximativement : je le jure

- 155 ISM moi quand tu expliques ça veut dire la maitresse qui explique le le
- 156 E eh bien le mot
- 157 ISM le mot moi je écris qu'est-ce qu'il expliquait mais à la façon de moi
- 158 E d'accord
- 159 ISM des fois je rentre des mots que je connais moi
- 160 E des définitions on va dire ou synonyme
- 161 ISM voilà synonyme comme ça
- 162 E en français
- 163 ISM en français oui
- 164 E d'accord
- 165 ISM oui
- 166 E ok +
- 167 ISM des fois j'écris la phrase comme on explique je m'entends
- 168 E avec tes mots à toi
- 169 ISM voilà
- 170 E bon on a presque terminé donc par rapport à ce que moi j'ai fait la dernière fois
toute seule est ce que si tu devais me noter sur sur dix quelle note tu me
mettrais par rapport aux explications est ce que j'ai été claire dans mes
explications sur dix⁴⁵
- 171 ISM euh ça veut dire je donne la note
- 172 E tu me donnes une note
- 173 ISM une note sur le
- 174 E sur moi mais honnêtement je ne vais pas me fâcher⁴⁵
- 175 ISM moi j'ai dit non moi qu'est-ce que j'ai remarqué ce n'est pas comme euh c'est
pas que le jour là depuis que la quand je connais toi ici et tout qu'est-ce que moi
je donne neuf sur dix
- 176 E pour moi
- 177 ISM pour oui pour toi pour moi⁴⁵
- 178 E non je pensais que tu parlais des profs en général
- 179 ISM non non pour toi quand tu demandais je dis neuf sur dix parce que je trouve tu
es volontaire pour faire des bonnes explications
- 180 E j'essaye⁴⁵ merci euh

- 181 ISM même les exemples tu as donné c'est clair c'est clair c'est très clair « ﷺ و ۴۷ »
- c'est clair
- 182 E pardon c'est vrai et qu'est-ce que tu comprends le mieux quand j'explique est-ce que c'est quand je j'explique avec des mots est-ce que quand je fais des mimes des gestes ou des dessins ou les petites voitures c'est quoi qui t'aide le plus à comprendre
- 183 ISM tout pour moi tout
- 184 E tout
- 185 ISM tout quand tu as commencé à expliquer je n'ai pas trouvé de parce que j-je pense ou je remarquais tu utilises des mots simples et des mots pas riches on prend tout on comprend tout voilà
- 186 E d'accord mais ta méthode préférée c'est quoi
- 187 ISM la méthode préférée c'est par exemple
- 188 E les exemples
- 189 ISM les exemples
- 190 E les exemples avec les mots
- 191 ISM les mots voilà
- 192 E d'accord⁴⁵ d'une situation par exemple
- 193 ISM voilà
- 194 E d'accord est ce que quand tu ne comprends pas un mot tu poses toujours la question
- 195 ISM toujours moi
- 196 E toujours d'accord
- 197 ISM toujours toujours
- 198 E t'es pas timide
- 199 ISM voilà
- 200 E d'accord
- 201 ISM je pose la question et des fois je j- qu'est-ce que je voulais dire j'ai j'attends des fois j'attends je pose pas directement la question j'attends l'explication de la phrase ou bien qu'est-ce que je comprends pas et des fois je je ramasse un mot dans l'explication et je je xx ça veut dire quoi voilà voilà voilà
- 202 E d'accord et est-ce que quand tu ne comprends pas l'explication encore est-ce

- que tu demandes cette fois quand tu ne comprends pas un mot tu demandes et quand j'explique et que tu ne comprends pas encore c'est déjà arrivé⁴⁵
- 203 ISM je ne je n'ai jamais tombé dans cette situation
- 204 E non c'est pas arrivé⁴⁵
- 205 ISM mais peut être aujourd'hui⁴⁵ on verra on verra aujourd'hui je fais attention à ça⁴⁵ non « ﻻ »⁴⁷ c'est facile
- 206 E d'accord
- 207 ISM de moi toujours je dis à mes collègues quand on trouve des gens comme ça on comprend on prend le permis facilement voilà
- 208 E et dernière question est-ce que ça t'arrive des fois de demander à tes copines de t'expliquer
- 209 ISM euh oui des fois quand je surtout que je j'ai j'ai assis a- avec S.
- 210 E avec S. d'accord c'est elle qui t'explique ou c'est toi qui expliques en général
- 211 ISM non les deux
- 212 E les deux
- 213 ISM les deux
- 214 E en arabe ou en français
- 215 ISM euh les deux les deux
- 216 E d'accord
- 217 ISM oui
- 218 E d'accord elle elle est marocaine je crois
- 219 ISM quoi
- 220 E marocaine S.
- 221 ISM oui marocaine
- 222 E et vous arrivez à vous comprendre en arabe
- 223 ISM oui oui
- 224 E c'est ça je m'intéresse beaucoup aux langues merci et
- 225 ISM ça y est
- 226 E tu as quelque chose à ajouter⁴⁵
- 227 ISM non

- 1 E donc déjà j'ai des questions par rapport à tes origines aux langues que tu parles
tout ça donc tu es de quelle origine
- 2 SIH marocaine
- 3 E d'accord et donc les langues de ton enfance c'est quoi que t'as apprises
- 4 SIH arabe arabe
- 5 E arabe alg- euh marocain
- 6 SIH marocain oui
- 7 E d'accord t'es pas berbère
- 8 SIH non
- 9 E non t'es allée à l'école
- 10 SIH oui
- 11 E d'accord et les langues de l'école c'était quoi
- 12 SIH arabe et une heure de français
- 13 E français t'as une heure de français
- 14 SIH oui
- 15 E tu as-tu as tu as fait l'école jusqu' à quel âge
- 16 SIH euh j'ai arrêté au deuxième collège
- 17 E d'accord d'accord donc tu connaissais déjà un peu le français avant de venir ici
- 18 SIH oui oui oui on a fait la grammaire la conjugaison
- 19 E donc tu sais écrire et tout
- 20 SIH oui
- 21 E oui + donc c'est tout quelles langues tu connais à part marocain français
c'est tout
- 22 SIH oui
- 23 E d'accord là maintenant le français et l'arabe du coup tu l'utilises dans quels
contextes euh par exemple par exemple l'arabe tu l'utilises quand aujourd'hui je
veux dire l'arabe à la maison
- 24 SIH à la maison avec les enfants
- 25 E avec les autres avec ta famille les amis
- 26 SIH oui
- 27 E d'accord et le français alors c'est pour euh

- 28 SIH pour mes enfants l'école je parle avec la maitresse et je fais les cours de français aussi
- 29 E oui
- 30 SIH oui
- 31 E oui et quand là en ce moment t'as des cours de français en plus de Mot à mot
- 32 SIH oui
- 33 E d'accord c'est c'est c'est une association aussi
- 34 SIH oui mais j'ai payé trente euros
- 35 E par mois
- 36 SIH par par l'année
- 37 E par an d'accord ok et euh ok donc c'est pour apprendre le français de tous les jours
- 38 SIH oui oui
- 39 E d'accord
- 40 SIH j'ai besoin pour mes enfants
- 41 E d'accord et donc là euh c'est quoi tes objectifs en fait par rapport au \$\$\$ code de la route et au permis pourquoi c'est si important pour toi par exemple si tu avais un ou deux objectifs principaux c'est quoi
- 42 SIH euh je veux que pour mes enfants
- 43 E les enfants d'accord
- 44 SIH oui que je pars au vacances au bled et il est loin
- 45 E d'accord pour pouvoir les emmener avec toi tu veux être indépendante en fait
- 46 SIH et pour aider mon mari aussi parce que on a pris le bateau à Barcelone Barcelone il passe Tanger Tanger de ma vi- ville de moi elle est loin
- 47 E d'accord comme ça tu aides ton mari parce qu'il est fatigué
- 48 SIH oui c'est besoin pour moi
- 49 E et est-ce que tu as déjà été inscrite en auto-école en France ou au Maroc
- 50 SIH non non non
- 51 E non jamais
- 52 SIH non jamais
- 53 E d'accord pour toi c'est quoi la principale difficulté par rapport au code et à la c- au permis tout ça quand tu penses à une difficulté c'est quoi le plus le plus

- difficile c'est quoi pour toi par rapport au code de la route au permis
- 54 SIH le code
- 55 E le code
- 56 SIH le code oui
- 57 E d'accord c'est quoi c'est-à-dire pour comprendre c'est les mots
- 58 SIH pour comprendre oui parce que il y a les pièges et c'est difficile tu comprends les questions des fois c'est facile mais des fois tu lire difficile à apprendre
- 59 E oui c'est pareil pour tout le monde par que pour même les gens qui sont nés ici il y a des pièges c'est fait exprès
- 60 SIH oui les pièges oui
- 61 E alors par rapport aux mots maintenant je parle que du code par rapport aux mots du code si tu devais dire est ce que c'est très difficile un peu difficile moyen
- 62 SIH un peu difficile
- 63 E facile un peu difficile
- 64 SIH oui oui hum
- 65 E d'accord pour toi retenir le vocabulaire pareil est ce que c'est très difficile un peu difficile
- 66 SIH moyen facile ça fait longtemps là maintenant que je donne à Mot à mot
- 67 E ça fait longtemps que tu es à Mot à mot
- 68 SIH non moi j'ai inscrit moi de septembre
- 69 E oui depuis la rentrée
- 70 SIH depuis la rentrée
- 71 E et alors pour retenir les mots c'est comment pour toi
- 72 SIH c'est moyen ce n'est pas
- 73 E d'accord et est-ce que tu t'entr- tu révise à la maison les mots
- 74 SIH oui j'ai fait l'application sur mon téléphone et j'ai que les questions
- 75 E ah pour s'entraîner pour le code
- 76 SIH oui oui
- 77 E mais les mots qu'on app- qu'on voit en classe tu les révise à la maison
- 78 SIH oui oui oui oui
- 79 E c'est-à-dire une fois par semaine ou une fois par mois

- 80 SIH le weekend comme ça dimanche
- 81 E d'accord tu es la première qui révise des filles que j'ai interrogées⁴⁸
- 82 SIH mais c'est pas
- 83 E et donc comment tu révises tu relis
- 84 SIH oui oui juste je regard e et je cherche l'internet
- 85 E d'accord et c'est quoi tes astuces quand on explique un mot en classe comment
tu fais pour le comprendre est-ce que tu l'écris en français en arabe est-ce que
tu as des moyens pour euh
- 86 SIH en ara- oui j'écris en français et j'expliquer en arabe
- 87 E ah d'accord sur le cahier
- 88 SIH sur le cahier sur mon cahier oui⁴⁸
- 89 E d'accord c'est une traduction ou c'est l'explication
- 90 SIH par exemple j'écris en français le mot et expliquer moi je comprends en arabe
comme ça j'écris en arabe
- 91 E la définition en arabe
- 92 SIH oui
- 93 E ok et par rapport à moi quand j'ai travaillé toute seule donc tu étais là donc par
rapport à mes explications est-ce que t'as trouvé que j'étais claire ou pas
- 94 SIH oui oui
- 95 E donc dis moi la vérité sur euh donc par exemple sur dix combien tu me mettrais
est-ce que mes explications elles étaient claires
- 96 SIH oui
- 97 E sur dix tu me mettrais combien⁴⁸
- 98 SIH dix
- 99 E dix sur dix oh d'accord
- 100 SIH je trouve tu calme et tu oui
- 101 E ah j'étais très stressée à l'intérieur
- 102 SIH moi aussi comme ça je trouve t'es sérieux pour §§§
- 103 E est-ce que euh et qu'est-ce que tu comprends le mieux quand j'explique est-ce
que c'est quand j'explique avec des mots est-ce que c'est quand je fais des
dessins est-ce que

⁴⁸ Rires

- 104 SIH quand tu fais des dessins et avec les mots aussi
105 E oui les dessins ou les jou- voitures
106 SIH avec les voitures
107 E voitures dessins sur le tableau ou
108 SIH ah aussi
109 E mais le plus pour toi c'est quoi le mieux
110 SIH les avec les voitures
111 E d'accord euh est-ce que quand tu ne comprends pas un mot tu poses toujours la question ou pas
112 SIH euh pour moi oui
113 E toujours toujours
114 SIH oui
115 E tu n'es pas timide
116 SIH ah moi j'ai timide
117 E tu es timide donc des fois tu poses des fois tu ne poses pas
118 SIH oui je des fois oui
119 E des fois voilà hum et quand tu ne comprends pas quand j'explique mais que tu ne comprends toujours pas est ce que tu demandes quand même
120 SIH euh oui
121 E oui bon d'accord et quand tu ne comprends pas est-ce que tu demandes des fois à tes copines
122 SIH ah oui⁴⁸
123 E oui
124 SIH oui
125 E alors elles t'expliquent en français en arabe
126 SIH euh les deux
127 E d'accord est-ce que toi tu les aides aussi
128 SIH ah oui
129 E oui
130 SIH oui
131 E et ça marche bien en général vous arrivez à trouver la réponse
132 SIH oui oui

- 133 E d'accord ok eh bien c'est tout⁴⁸
- 134 SIH /xxx, j'ai essayé/
- 135 E est-ce que tu as quelque chose à ajouter
- 136 SIH ah non non merci
- 137 E d'accord

- 1 E alors + donc tu es de quelle origine déjà
- 2 SAN marocaine
- 3 E et tu es allée à l'école
- 4 SAN oui
- 5 E jusqu'à quel âge
- 6 SAN euh j'étais quinze ans
- 7 E oh tu es allée jusqu'au lyc- oui au collège c'est ça
- 8 SAN oui comme j'étais petite jamais je pars à l'école quand j'ai grandi j'étais quinze ans après je pars à l'école
- 9 E t'es pas allée quand t'étais petite t'es allée
- 10 SAN oui oui
- 11 E ah d'accord c'était compliqué alors un peu non
- 12 SAN oui c'est vrai + « ﻢﻟ ﺪﻗ ﻻ »⁵³
- 13 E d'accord⁴⁹ alors moi je m'intéresse aux langues alors déjà les langues que tu as appris à l'école c'était quoi
- 14 SAN juste l'arabe
- 15 E tout était en arabe
- 16 SAN tout en arabe
- 17 E hum arabe quel arabe⁴⁹
- 18 SAN euh arabe
- 19 E arabe arabe
- 20 SAN arabe arabe
- 21 E ce n'est pas marocain
- 22 SAN c'est marocain c'est l'arabe
- 23 E non mais maro-
- 24 SAN xxx la langue c'est berbère je prends deux langues
- 25 E toi tu es berbère
- 26 SAN oui berbère⁴⁹
- 27 E d'accord alors déjà à l'école c'est l'arabe du coran quoi c'est l'arabe littéraire en fait

⁴⁹ Rires

- 28 SAN ah du coran oui
- 29 E c'est ça que je veux te demander
- 30 SAN ah oui « ﴿ ﻢﺴـﺠـد ﴾ »⁵⁰
- 31 E « ﴿ ﺍـلـ دـارـجـة ﴾ »⁵¹
- 32 SAN « ﴿ ﺍـلـ دـارـجـة ﴾ » « ﴿ ﺍـلـ دـارـجـة ﴾ » « ﴿ ﺍـلـ دـارـجـة ﴾ »⁵¹
- 33 E 49 donc c'était « ﴿ ﺍـلـ دـارـجـة ﴾ »⁵⁰ à l'école
- 34 SAN « ﴿ ﺍـلـ دـارـجـة ﴾ »⁵¹ euh l'école « ﴿ ﺍـلـ دـارـجـة ﴾ »⁵⁰ mais tout comme ça⁵¹
- 35 E d'accord est-ce que t'as appris le français à l'école
- 36 SAN non
- 37 E non d'accord alors les langues que tu as parlé à la maison quand tu étais petite
quand tu as grandi c'était quelles langues
- 38 SAN quand j'étais petite l'arabe
- 39 E arabe euh marocain
- 40 SAN euh berbère désolée quand je viens ici maintenant je prends l'arabe et français
les deux
- 41 E hum il y a beaucoup de langues alors j'essaye de comprendre berbère quand tu
étais petite
- 42 SAN oui
- 43 E l'arabe marocain tu ne parles pas
- 44 SAN pas trop mais maintenant je parle c'est mieux
- 45 E d'accord depuis que tu es en France parce que tu as rencontré des gens
- 46 SAN voi:la voilà c'est ça
- 47 E d'accord ok + donc quand tu es arrivée en France le français c'était nouveau
pour toi
- 48 SAN oui oui +
- 49 E d'accord tu as appris à lire à écrire en France
- 50 SAN ça ne va pas trop mais ça va
- 51 E pas au Maroc en France
- 52 SAN euh oui pas trop ça va mais c'est mieux que avant
- 53 E tout à l'heure tu as lu j'ai compris⁴⁹

⁵⁰Arabe littéral

⁵¹Arabe dit « dialectal »

- 54 SAN voilà c'est mieux qu'avant
- 55 E oui
- 56 SAN « ﻻ ﻪل »⁵³
- 57 E c'est bien alors maintenant les langues que tu connais tu les utilises quand le berbère tu l'utilises quand aujourd'hui
- 58 SAN aujourd'hui j'utilise juste français
- 59 E ah d'accord donc le français tu l'utilises quand quand tu discutes avec qui
- 60 SAN quand je pars chez le docteur quand je pars à carrefour quand je sors dehors j'utilise le français ou l'ar- l'arabe aussi à la maison avec mes enfants et mon mari en berbère
- 61 E hum
- 62 SAN des fois français avec mes enfants des fois pas trop
- 63 E d'accord ok et par rapport à l'arabe « ﻦـ ﻪـ »⁵⁰49 en français on dit arabe littéral
- 64 SAN je ne sais pas bien je je ne parle pas bien l'arabe « ﻦـ ﻪـ »⁵⁰
- 65 E d'accord et tu le comprends bien
- 66 SAN oui je comprends mais je ne parle pas bien
- 67 E et tu l'utilises quand aujourd'hui
- 68 SAN français
- 69 E non mais le « ﻦـ ﻪـ »⁵⁰ quand tu l'utilises dans quelles situations + jamais
- 70 SAN je n'utilise pas
- 71 E voilà tu l'as appris pour rien quoi⁴⁹
- 72 SAN pour rien
- 73 E qu'est-ce que tu penses de cette langue est-ce que c'est important pour toi
- 74 SAN « ﻦـ ﻪـ »⁵⁰
- 75 E oui
- 76 SAN normalement oui mais je ne comprends pas bien
- 77 E normalement pourquoi
- 78 SAN parce que je partis pas bien à l'école je ne comprends pas bien comme maintenant maintenant je prendre français
- 79 E alors tu as laissé un peu de côté
- 80 SAN alors j'utilise maintenant français c'est comme ça je veux/vais apprendre français

- 81 E quand tu regardes la télé tout ça c'est quelle langue maintenant
- 82 SAN euh français
- 83 E d'accord ah tu fais pour apprendre c'est ça
- 84 SAN oui je veux apprendre français xxx
- 85 E tu as quel âge
- 86 SAN j'ai vingt-neuf ans
- 87 E oui t'es jeune d'accord euh est-ce que tu as quand tu es arrivée en France tu es allée dans des cours de français pour apprendre le français
- 88 SAN oui
- 89 E oui encore aujourd'hui tu vas dans des cours
- 90 SAN oui une fois par jour euh à côté de moi
- 91 E une fois par semaine par jour
- 92 SAN oui euh pardon une fois par semaine oui
- 93 E c'est une association
- 94 SAN oui centre social oui centre social
- 95 E centre social ok donc maintenant par rapport au code est-ce que tu as déjà été inscrite dans une auto-école en France ou en au Maroc
- 96 SAN non jamais
- 97 E jamais
- 98 SAN jamais
- 99 E c'est prévu pour bientôt
- 100 SAN « إن شاء الله »⁵² l'année prochaine je pense inscrire pour prendre le permis
- 101 E c'est la rentrée septembre
- 102 SAN oui si je connais bien si je ne connais pas⁴⁹
- 103 E oui on va
- essayer⁴⁹
- 104 SAN « إن شاء الله »⁵²
- 105 E c'est quoi ton objectif principal par rapport au code au permis pourquoi tu veux vraiment avoir ton permis pourquoi c'est important
- 106 SAN euh comme ça je vais acheter « إن شاء الله »⁵² une voiture comme ça je vais ramener mes enfants à l'école si je sors mes enfants si je veux faire une course
- 107 E oui

⁵² Approximativement : si Dieu le veut

- 108 SAN je n'attende pas toujours mon mari parce que mon mari il travaille
- 109 E oui et pour toi c'est quoi la principale difficulté par rapport au code et au permis qu'est-ce que tu penses qu'est-ce qui est très difficile pour toi
- 110 SAN je pense la conduite difficile mais je ne sais pas
- 111 E c'est vrai la conduite et par rapport au code ça va
- 112 SAN non le code c'est dur
- 113 E le plus dur c'est quoi alors
- 114 SAN c'est le le code
- 115 E pourquoi
- 116 SAN parce que y a beaucoup de mots y a beaucoup de choses c'est comme ça ce n'est pas comme la conduite tu fais avec le geste avec des mains avec t'as compris
- 117 E oui j'ai compris alors maintenant par rapport aux mots du code euh est-ce que tu trouves que les mots du code ils sont on va dire très difficiles un peu difficiles moyens
- 118 SAN moyens
- 119 E moyens ça va
- 120 SAN oui avant je pense j'ai dit tout difficile mais maintenant comme je rentrais comme le xxx je trouve ça va c'est mieux que avant c'est la vérité
- 121 E c'est comme la nouvelle tu as vu la pauvre elle est un peu perdue parce que c'est la deuxième fois
- 122 SAN oui c'est la vérité
- 123 E mais petit à petit
- 124 SAN doucement doucement voilà moi aussi j'étais comme ça maintenant
« ﷺ »⁵³ j'arrive
- 125 E et pour retenir les mots les mémoriser est ce que c'est très difficile un peu
- 126 SAN euh maintenant
- 127 E oui
- 128 SAN ça va
- 129 E ça va
- 130 SAN ça va
- 131 E moyen facile difficile

⁵³ Approximativement : Dieu merci

- 132 SAN moyen toujours moyen
- 133 E d'accord toujours moyen et est-ce que pour toi comprendre tous les mots c'est vraiment important ou pas
- 134 SAN est-ce que je prends je compris tous les mots
- 135 E une question par exemple est-ce que c'est vraiment important de tout comprendre pour euh
- 136 SAN pas je ne compris pas tout tout je compris de moyen
- 137 E voilà tu comprends le sens général on va dire
- 138 SAN voilà
- 139 E est-ce que parfois tu t'entraînes à la maison pour le code de la route est-ce que tu fais des séries
- 140 SAN oui
- 141 E tu m'as montré
- 142 SAN oui je regarde sur le téléphone
- 143 E une application
- 144 SAN oui application
- 145 E voilà
- 146 SAN et je regarde parfois pour les xxx de français des fois je regarde la télé moi toujours
- 147 E d'accord ensuite par rapport à au code de la route par rapport aux mots qu'on apprend est-ce que tu les révises à la maison
- 148 SAN des fois
- 149 E à peu près combien de temps une fois par semaine une fois par mois
- 150 SAN comme il n'y a pas pas des invités pas de deux fois par semaines plus
- 151 E quand tu peux en fait
- 152 SAN oui quand je peux
- 153 E et comment tu fais quand tu révises c'est quoi ta stratégie⁴⁹ ta technique
- 154 SAN voilà je prends je lis
- 155 E tu relis
- 156 SAN des fois je vais sur internet je dis c'est quoi ça en français en arabe
- 157 E ah
- 158 SAN voilà

- 159 E d'accord tu relis les mots
- 160 SAN oui je voilà
- 161 E euh et quand on explique un mot en classe c'est quoi ta technique pour te souvenir de ce mot
- 162 SAN euh je n'ai pas compris bien bien
- 163 E par exemple j'explique un mot qu'est-ce que tu vas faire toi pendant ce temps + pour le retenir est-ce que tu vas-tu vas l'écrire en français tu vas l'écrire en berbère
- 164 SAN ah
- 165 E tu vas faire un dessin qu'est-ce que tu vas faire pour le retenir mieux
- 166 SAN je fais rien juste je toujours j'essayer je je dis comme ça j'apprendre je fais rien Je n'écris pas en arabe je ne fais pas de dessin
- 167 E ah t'écris rien dans tin cahier
- 168 SAN si j'écris mais je n'écris pas en arabe oui j'écris je ne fais pas de dessin
- 169 E ah t'écris juste le mot comme ça
- 170 SAN voilà juste le mot comme ça j'essaye apprendre comme ça comme il faut
- 171 E hum + euh par rapport à la fois ou j'étais j'étais toute seule la fois ou j'étais toute seule pour expliquer tu te rappelles ou j'avais filmé
- 172 SAN ah oui
- 173 E est-ce que tu as trouvé que j'expliquais bien ou non
- 174 SAN oui c'est très bien très bien
- 175 E la vérité sur dix tu me mets quelle note
- 176 SAN euh sur dix
- 177 E dix
- 178 SAN oui
- 179 E sur dix
- 180 SAN eh oui⁴⁹
- 181 E ok et qu'est-ce que tu comprends le mieux quand j'explique est-ce que c'est quand je fais des dessins
- 182 SAN oui quand tu fais des dessins⁴⁹ oui oui
- 183 E les voitures alors attends y a les dessins y a les voitures y a les mimes
- 184 SAN comme tu fais les dessins

- 185 E dessins sur le tableau
- 186 SAN oui
- 187 E d'accord est-ce que quand tu ne comprends pas un mot tu poses toujours la question non pas toujours
- 188 SAN pas toujours
- 189 E t'es un peu timide c'est ça +
- 190 SAN j'étais timide maintenant non mais je ne sais pas non
- 191 E ok et en général tu demandes à qui tu demandes à moi ou tu demandes à tes copines
- 192 SAN je demande à tout le monde moi⁴⁹ je veux apprendre je demande à tout le monde
- 193 E et en général ça marche tu arrives à comprendre quand tu demandes on t'explique en français ça va
- 194 SAN oui
- 195 E et les copines elles t'expliquent en arabe ou en français
- 196 SAN il y a quelques uns qui expliquent en arabe et quelques uns qui expliquent en français
- 197 E hum ça va
- 198 SAN ça va
- 199 E est ce que toi tu expliques pour les autres aussi
- 200 SAN oui si je compris quelque chose je explique à quelqu'un si je compris rien je dis ça y est je compris rien⁴⁹
- 201 E tu expliques en français ou en arabe
- 202 SAN en arabe
- 203 E et ça va tu arrives à comprendre l'arabe de Tunisie d'Algérie
- 204 SAN euh oui ça y est maintenant
- 205 E ça y est maintenant tu comprends plein de langues⁴⁹
- 206 SAN voilà plein de langues oui
- 207 E ok est ce que tu as quelque chose à ajouter
- 208 SAN non⁴⁹
- 209 E merci beaucoup
- 210 SAN de rien

- 1 E donc déjà je voudrais savoir euh ton origine
- 2 MAR comorienne
- 3 E à cent pour cent
- 4 MAR cent pour cent⁵⁴
- 5 E est-ce que tu es allée à l'école
- 6 MAR oui
- 7 E d'accord jusqu'à quel âge
- 8 MAR euh jusqu'en terminale même je fais le bac deux fois je l'ai raté
- 9 E ah tu ne l'as pas eu
- 10 MAR non
- 11 E mais tu as le niveau bac quand même
- 12 MAR oui j'ai le niveau quand même
- 13 E alors est-ce que tu pourrais me dire les langues que tu as appris à l'école mais je veux vraiment des détails parce que le contexte comorien je connais pas
- 14 MAR le français
- 15 E tout en français
- 16 MAR à l'école on apprend en français
- 17 E d'accord
- 18 MAR on rajoute la langue arabe mais tous les professeurs il apprend en français
- 19 E d'accord
- 20 MAR un seul prof en arabe un seul en anglais
- 21 E d'accord et comorien non à l'école non
- 22 MAR non
- 23 E d'accord + ok et arabe quand tu dis arabe c'est l'arabe littéraire en fait c'est euh
- 24 MAR oui c'est une langue littéraire
- 25 E d'accord donc c'est vrai que quand les filles elles parlent en arabe algérien tu ne comprends pas du tout
- 26 MAR non je ne comprends pas par contre j'arrive à lire le coran n'importe quel livre arabe je peux lire mais je ne comprends pas
- 27 E d'accord
- 28 MAR même mais euh sur le coran comme j'étais à l'école coranique spéciale

- coranique euh euh le euh le la le maître il nous explique en en fait il nous fait la traduction du coran
- 29 E en comorien
- 30 MAR en comorien
- 31 E hum
- 32 MAR voilà c'est pour ça que je comprends un peu le coran ce qu'il dit
- 33 E d'accord
- 34 MAR voilà
- 35 E tu comprends quelques mots et sinon tu sais lire parce que
- 36 MAR écrire oui à cent pour cent
- 37 E parce que c'est la même écriture en comorien
- 38 MAR je sais lire je sais écrire non j'écris en arabe
- 39 E alors et quand tu écris en comorien c'est l'écriture arabe c'est l'alphabet arabe
- 40 MAR non
- 41 E ah d'accord je pensais
- 42 MAR je peux écrire en arabe le comorien en arabe
- 43 E d'accord
- 44 MAR je peux écrire en en comorien ou même en français
- 45 E en comorien avec l'alphabet français
- 46 MAR l'alphabet français y a pas une écriture spéciale comorien
- 47 E ah je ne savais pas d'accord tu vois c'est intéressant ce que tu me dis⁵⁴ et
l'école quand tu dis que t'es allée jusqu'au bac c'était l'école coranique jusqu'au
bac
- 48 MAR non à l'école française comme ça l'école française normale on a on apprend aux
Comores il nous apprend tout les mathématiques les sciences la physique le le
la grammaire tout tout tout on apprend
- 49 E d'accord l'école coranique c'était autre chose c'est une école privée
- 50 MAR l'école coranique c'est dans le village
- 51 E d'accord
- 52 MAR même les écoles normales ils sont toutes dans le village mais chez nous comme
c'est un petit village à partir du collège il faut déplacer voilà mais l'école

⁵⁴ Rires

- coranique c'est spécial coran
- 53 E d'accord
- 54 MAR c'est spécial c'est spécial pour apprendre le coran et l'islam
- 55 E il y en a beaucoup aux Comores j'ai entendu beaucoup de filles qui qui qui
parlaient d'écoles coraniques
- 56 MAR ah beaucoup il y en a beaucoup même ici on est ici mais on est moi je ramène
tous les samedis les enfants à l'école coranique
- 57 E d'accord
- 58 MAR tous les weekends
- 59 E et les langues que tu as apprises à la maison §§§ c'était quoi alors à la maison
vous parlez quelles langues quand tu étais petite et même maintenant
- 60 MAR ici
- 61 E bon déjà aux Comores
- 62 MAR la langue comorienne
- 63 E comorien à la maison et en France
- 64 MAR en France comme on veut que les enfants ils parlent en comorien on parle que
le comorien
- 65 E à la maison
- 66 MAR euh oui et même maintenant il comprend es enfants il comprend la langue
comorienne ils parlent aussi il y a des mots qui sont difficiles
- 67 E mais lui c'est le plus petit
- 68 MAR c'est le plus petit oui
- 69 E d'accord les autres ils sont plus grands ils parlent
- 70 MAR euh le grand il a huit ans il comprend
- 71 E pas très grand mais il comprend déjà
- 72 MAR oui
- 73 E d'accord alors tu leur transmets le comorien l'arabe non vous ne parlez pas donc
- 74 MAR non on ne parler pas d'arabe puisqu'on ne parle pas arabe⁵⁴
- 75 E et sinon le français tu l'utilises quand
- 76 MAR euh un peu à la maison si le comorien il ne comprend pas je l'explique en
français ou quand je suis quelque part qu'il y a beaucoup en français qu'on
discute xxx ou dans un bureau bien sur

- 77 E l'administration tout ça
- 78 MAR oui
- 79 E oui + ok+ et par rapport juste une question par rapport à l'arabe littéraire
parce que je fais un travail dessus en fait je voulais savoir enfin est-ce que pour
toi maintenant t'as appris tout ça est-ce que c'est utile maintenant pour ta vie
de tous les jours l'arabe littéraire est-ce que c'est utile pour toi
- 80 MAR euh + oui + oui mais comme je n'ai pas le temps d'aller même il y a des dames
qui sont grand que moi il va à l'école coranique toujours
- 81 E d'accord donc toi si tu utilises l'arabe littéraire c'est pour apprendre la religion
- 82 MAR oui pour apprendre la religion
- 83 E d'accord sinon
- 84 MAR que pour apprendre la religion et voilà
- 85 E hum d'accord
- 86 MAR mais à l'école à l'époque quand j'étais à l'école aux Comores c'est pour la langue
c'est que pour la langue arabe
- 87 E pour apprendre l'alphabet à lire et tout
- 88 MAR voilà comme ça si on est à l'extérieur dans un pays arabe tu arrives à parler un
peu voilà on apprend la langue arabe aux Comores comme deuxième langue
mais le premier c'est le français et l'arabe et l'anglais
- 89 E oui j'étais étonnée par ce que j'ai regardé
- 90 MAR sur l'examen comme le bac tu choisis ou l'arabe ou l'anglais mais le français c'est
- 91 E pas au bac le français
- 92 MAR si c'est que ça⁵⁴ tous les matières c'est en français
- 93 E d'accord et le comorien en fait moi j'avais vu c'est la langue nationale et tout
mais finalement
- 94 MAR c'est la langue nationale
- 95 E elle n'est pas vous l'apprenez pas quoi
- 96 MAR non elle n'est pas écrit dans un cahier⁵⁴ pas un livre en comorien pas rien
- 97 E il y a plusieurs comoriens ou pas tous les comoriens parlent le même comorien
- 98 MAR la même langue oui
- 99 E il n'y a pas des différences des villes ou des trucs comme ça
- 100 MAR si

- 101 E si
- 102 MAR il y a des différences mais comme les Comores c'est des îles
- 103 E oui quatre îles c'est ça
- 104 MAR c'est quatre ce sont quatre îles et la grande Comores c'est chez moi c'est en fait
c'est la capitale et nous on parle la langue spéciale pour nous et les autres îles
leurs langues ça ressemble c'est le comorien nous le comorien on comprend
mais ils rajoutent des tonalités
- 105 E des petites choses qui changent
- 106 MAR voilà
- 107 E c'est comme en France
- 108 MAR oui
- 109 E hum
- 110 MAR voilà
- 111 E ok alors euh ok donc le français à l'école quand tu es arrivée en France tu parlais
déjà français tu savais déjà parler
- 112 MAR oui je n'ai jamais
- 113 E t'as pas eu besoin
- 114 MAR j'ai jamais allée à l'école français j'ai jamais essayé comme je comprends un peu
même maintenant j'ai l'habitude comme j'ai les enfants je parle à chaque fois à
chaque fois ça y est
- 115 E oui tu parles bien
- 116 MAR il y a des mots bien sûr que je ne comprends pas
- 117 E mais même on voit au code tu as un bon niveau par rapport aux autres on
comprend mieux pourquoi⁵⁴ est-ce que tu as déjà été inscrite dans une
auto-école aux Comores
- 118 MAR non
- 119 E non
- 120 MAR jamais⁵⁴
- 121 E et en France
- 122 MAR jamais
- 123 E d'accord ok alors si tu devais donner un ou deux objectifs par rapport au permis
pourquoi pour toi c'est très très important d'avoir ton code ton permis

- 124 MAR ah là j'ai vraiment besoin parce que déjà en France quand on cherche un boulot
ils demandent il y en a beaucoup qui demandent le permis déjà
- 125 E oui
- 126 MAR et en plus le déplacement c'est un peu difficile
- 127 E avec la poussette
- 128 MAR avec les enfants et les courses et tout voilà c'est pour ça
- 129 E donc c'est pour le travail et pour le quotidien
- 130 MAR oui
- 131 E hum + euh pour toi c'est quoi la principale difficulté que tu rencontres par rapport au code de la route
- 132 MAR euh j'ai pas bien compris la question
- 133 E la chose la plus difficile pour toi par rapport au code de la route c'est quoi
- 134 MAR pour la leçon ou
- 135 E eh bien comme tu veux⁵⁴
- 136 MAR non pour moi pour l'instant je ne vois pas encore de difficulté
- 137 E d'accord
- 138 MAR j'attends comme ce n'est pas la première fois que je suis venue dans l'association mais je suis venue une fois une deuxième fois j'arrive pas jusqu'au bout parce que je tombe enceinte à chaque fois
- 139 E ah
- 140 MAR l'année dernière même j'étais commencé et en novembre j'ai comme une césarienne il est mal passé aussi j'ai arrêté et voilà et cette année je le souhaite « إن شاء الله »⁵⁵ je termine direct je vais m'inscrire à l'auto-école
- 141 E ah ça fait plusieurs années que tu commences et que tu ne finis pas
- 142 MAR c'est la troisième fois je crois
- 143 E d'accord eh bien tu peux être prête à force⁵⁴ alors maintenant que par rapport au code au cours de code
- 144 MAR au cours oui
- 145 E est-ce que tu trouves que le vocabulaire le lexique les mots du code ils sont voilà très difficiles un peu difficiles moyen faciles
- 146 MAR ah pour moi moyen par qu'il y a des mots que bien sûr je ne les comprends pas mais

⁵⁵ Approximativement : si Dieu le veut

- quand j'ai eu une bonne explication je comprends
- 147 E d'accord et est-ce que pareil retenir les mots et les mémoriser c'est pareil est-ce que c'est très difficile
- 148 MAR non pour les mémoriser je ne trouve pas difficile
- 149 E tu ne trouves pas difficile
- 150 MAR non quand j'entends le mot ça va \$\$\$ (10.21)
- 151 E est-ce que pour toi comprendre vraiment tous les mots des phrases et des questions c'est super important
- 152 MAR ah oui
- 153 E ou si tu ne comprends pas tout t'arrives à comprendre
- 154 MAR oui c'est super important de comprendre
- 155 E d'accord est-ce que ça t'arrive de t'entrainer à la maison pour les séries de code ou pas
- 156 MAR hum je n'ai pas
- 157 E les séries tu sais les séries des questions sur le téléphone ou les CDs est-ce que des fois tu t'entraînes à la maison pour le code
- 158 MAR oui des fois je vais à Youtube j'entends un peu
- 159 E tu essayes
- 160 MAR oui et quand j'ai rien à faire je suis tranquille les enfants il dort je reste dans ma chambre je regard un peu sur Youtube oui
- 161 E et les mots en général ça te pose problème ou pas
- 162 MAR non non
- 163 E pas spécialement
- 164 MAR pas du tout non
- 165 E d'accord donc finalement des fois tu arrives à comprendre le général
- 166 MAR j'entends des mots que j'entends ici
- 167 E ah
- 168 MAR voilà ce c'est bien
- 169 E t'arrives à comprendre aussi le sens général d'une phrase si tu ne comprends pas un mot
- 170 MAR oui oui
- 171 E voilà

- 172 MAR je comprends le sens d'une phrase même s'il y a un mot que je ne comprends pas mais je comprends quand même
- 173 E ok et est-ce que tu révises à la maison les mots de
- 174 MAR des fois
- 175 E des fois
- 176 MAR oui⁵⁴
- 177 E à peu près
- 178 MAR comme le je passe beaucoup de temps pour les enfants mais j'essaye de trouver même trente minutes pour
- 179 E c'est beaucoup trente minutes déjà
- 180 MAR pour révise pour réviser §§§
- 181 E est-ce que tu euh à peu près une fois par semaine une fois par mois la révision
- 182 MAR euh deux trois fois par semaines comme ça
- 183 E mais c'est énorme c'est beaucoup tu révises trois fois par semaines
- 184 MAR oui je révise un peu sinon parce qu'il y a des années qu'ils me disent si tu ne regardes pas si tu ne regardes pas les mots ça rentre vite et ça sort vite hein
- 185 E oui oui
- 186 MAR et directement tu oublies tout
- 187 E ah c'est bien tu révises
- 188 MAR et voilà c'est pour ça
- 189 E et tu es la seule qui révise autant⁵⁴ + voilà
- 190 MAR en plus mon mari il me laisse pas il me dit au lieu de regarder le mariage comme parce que je regarde des fois Youtube le mariage comorien parce qu'il met à Youtube au lieu de regarder le mariage pourquoi tu ne regardes pas le code
- 191 E ah il t'encourage⁵⁴
- 192 MAR parce que lui il aime bien
- 193 E oui il veut que tu passes ton permis
- 194 MAR parce que lui aussi il n' a pas de permis
- 195 E il aime bien que chacun pour nous il avoir le permis parce que là surtout lui il ne travaille pas ici à Marseille et quand il vient ici il faut qu'il fait le course et c'est difficile
- 196 E c'est très compliqué oui je comprends

- 197 MAR ah oui c'est trop compliqué
- 198 E et quand tu révises tu fais quoi tu relis juste ou est-ce que tu as une méthode pour retenir tu fais comment
- 199 MAR je révise comme aujourd'hui quand le lendemain je regarde je pense ah demain je vais aller à Mot à mot et le soir il faut que je regarde un peu les mots parce que je prends un note dans le cahier les mots très importants et les mots faciles que je comprends déjà depuis le début j'ai-je note pas mais je mot que je trouve qui sont difficiles il faut que je prends note et je regarde
- 200 E oui tu relis en fait
- 201 MAR oui je relis et j'essaye de mémoriser comme ça quand je viens ici on m'a demandé j'essaye de trouver oui
- 202 E d'accord⁵⁴ et quand on t'explique un mot comment tu fais pour euh quand on l'explique en classe comment tu fais pour le retenir pour le comprendre en fait par exemple est-ce que tu l'écris en français ou en a- en comorien
- 203 MAR j'écris en français
- 204 E en français tout en français
- 205 MAR comorien non
- 206 E d'accord tu écris juste ça te suffit pour retenir
- 207 MAR oui⁵⁴
- 208 E euh est-ce que tu par rapport aux explications que j'ai fais moi la dernière fois tu dois me donner une note en fait + à peu près bon il faut être sérieux je m'en fiche si c'est une mauvaise note c'est pas grave⁵⁴ sur dix par rapport à mes explications est-ce qu'elles étaient claires
- 209 MAR ah ah sur dix
- 210 E oui
- 211 MAR ah non moi j'ai trouvé que ça va parce que j'ai jai j'ai tout compris
- 212 E d'accord ce n'est pas une leçon très compliquée aussi c'est vrai
- 213 MAR oui pas compliqué +
- 214 E alors
- 215 MAR ah la note c'est obligé⁵⁴ + allez on fait neuf
- 216 E neuf euh donc ça veut dire huit je pense
- 217 MAR ah oui

- 218 E eh bien si tu dis neuf ça veut dire que c'est huit parce que tu ne peux pas me dire en face la vérité⁵⁴ + alors qu'est-ce que tu comprends le mieux est-ce que c'est quand je fais des dessins quand j'explique avec des mots quand j'utilise les voitures voilà
- 219 MAR même les dessins l'explication ça va
- 220 E c'est quoi ce que tu préfères toi +
- 221 MAR les dessins
- 222 E les dessins sur le tableau ou tu veux dire avec les voitures
- 223 MAR sur le tableau sur le tableau e trouve facile que les voitures
- 224 E c'est vrai
- 225 MAR oui⁵⁴
- 226 E et quand tu ne comprends pas un mot est-ce que tu comprends toujours la question
- 227 MAR oui oui oui
- 228 E d'accord et tu poses la question des fois à tes copines ou c'est toujours avec l'enseignant
- 229 MAR non je pose toujours à l'enseignant parce que⁵⁴ parce que les les élèves ils parlent trop en arabe et leur français franchement moi je comprends pas comment
- 230 E c'est vrai c'est quoi c'est l'accent
- 231 MAR l'accent je ne comprends pas
- 232 E ah d'accord
- 233 MAR oui⁵⁴
- 234 E c'est vrai qu'elles parlent beaucoup en arabe des fois je vois parce que tu es tu es à part en fait
- 235 MAR voi:là je suis⁵⁴
- 236 E j'ai remarqué mais bon elles ne font pas exprès c'est que
- 237 MAR c'est parce que oui oui ils ne font pas exprès parce que je trouve qu'il ne parle pas beaucoup en français ils ont l'habitude de parler en arabe beaucoup beaucoup beaucoup en arabe c'est pour ça que leur leur ton ça change pas
- 238 E l'accent il ne change pas
- 239 MAR l'accent il ne change pas l'accent il ne change pas

- 240 E ok et ça t'arrives parfois de po- j'ai vu que tu expliques aux autres des fois
- 241 MAR parce qu'ils me demandent des fois⁵⁴
- 242 E ah voilà donc on va parler des copines pas des comoriennes hein les autres tu leur explique donc en français forcément⁵⁴ ça marche bien en général tu trouves que t'as elles comprennent
- 243 MAR oui oui elles comprennent ça va
- 244 E d'accord parce qu'avec tes copines comoriennes parce que ça c'est amusant j'ai remarqué que tu leur expliques beaucoup elles te posent des questions
- 245 MAR elle euh SAF
- 246 E SAF et puis l'autre pas trop non elle ne parle pas trop mais SAF et il y a ZIT aussi
- 247 MAR elle je ne la connais pas
- 248 E elle ne parle pas beaucoup
- 249 MAR voilà elle on n'est pas on n'est pas la même île
- 250 E ah :
- 251 MAR même son son sa sa langue je ne comprends pas bien comme ce n'est pas ce n'est pas la même elle est anjouanaise et moi je suis
- 252 E grande comorienne⁵⁴
- 253 MAR grande comorienne oui
- 254 E ça se dit comme ça
- 255 MAR oui oui
- 256 E d'accord et SAF c'est grande Comores aussi
- 257 MAR SAF c'est grande Comores aussi en plus on est dans un même bâtiment
- 258 E ah voisine en plus
- 259 MAR je suis au douze et elle le quatorzième⁵⁴
- 260 E alors vous vous expliquez beaucoup en comorien
- 261 MAR chez nous non
- 262 E non mais là en classe je veux dire
- 263 MAR oui oui si elle me demande quelque chose je lui explique en comorien
- 264 E d'accord et des fois elle t'explique pour toi ou pas
- 265 MAR hum non même elle elle a déjà inscrit à la à l'auto-école elle est déjà allée
- 266 E ah je ne savais pas
- 267 MAR mais je crois comme elle est difficile un peu en français oui elle n'a pas le même

- niveau c'est pour ça elle a pas réussi je crois
- 268 E d'accord
- 269 MAR en plus elle m'a dit qu'elle n'a pas terminé elle a commencé mais elle n'a pas
elle a arrêté je ne sais pas pourquoi +
- 270 E bon c'est tout alors est ce que tu as quelque chose à ajouter
- 271 MAR euh non ça va
- 272 E merci beaucoup
- 273 MAR de rien
- 274 E c'était vraiment intéressant

Annexe 3 : synthèse des entretiens menés auprès des apprenantes

Nom de l'apprenante	Date d'inscription	Objectif en lien avec la formation	Principale difficulté dans la cadre de la formation	Degré de difficulté du lexique du code	Degré de difficulté de rétention du lexique	Révision du lexique à la maison	Préférence modale	Stratégie de mémorisation	Sollicitation de l'enseignant en cas d'incompréhension	Explication entre pair avec recours à la L1	Note attribuée à l'enseignante pour ses explications (sur10)
ISM	03/12/2018	Autonomie quotidien travail	Suivre après une absence (lexique)	facile	Difficile si absence	Non mais entraînement au code : lexique qui revient	explications verbales avec exemple référant à une situation	Ecrit la définition en français avec ses mots	Toujours Parfois attend que l'E anticipe	Oui, mutuelle recours français/arabe	9
AME	30/11/2017	travail	RAS	Facile	Facile si révision	1 fois tous les 15 jours	Médiation d'objets	Ecrit le mot et def. En français	oui	Oui, mutuelle Français/arabe	9
SOR	27/09/2018	quotidien	Le lexique	Moyen	Moyen	rarement	Médiation d'objets Dessin	Recours à la traduction en L1	oui	Oui Français/arabe	8
SIH	13/09/2018	quotidien Voyage au pays	Code pièges	difficile	Moyen	Hebdomadaire + Entrainement au code	Médiation d'objets	Mot en français et explication en arabe	parfois	Oui, mutuelle Français/arabe	10
SAN	14/09/2018	quotidien	lexique	Moyen	Moyen	Deux fois par semaine	Dessins au tableau	Ecoute et simple inscription du lexique puis si besoin, traduction en L1 à la maison	Pas toujours	Oui, Explique en arabe pour les autres Explication en français et arabe pour elle	10
MER	27/09/2018	quotidien	Peur de conduire	difficile	Facile	non	Explications verbales (synonymes)	Ecrit le mot en fr.	Oui Avant, timide	Oui, en arabe pour les autres	8/9
MAR	01/10/18 3 ^e inscription	Quotidien travail	RAS	facile	facile	régulièrement	Dessins au tableau	Prise de note en français	oui	Non mais explique aux autres (fr.)	9

Annexe 4 : transcription de l'entrevue réalisée auprès des trois enseignantes de l'association

L1 : enseignante-stagiaire qui conduit l'entretien

L2, L3 et L4 : enseignantes de l'association Mot à mot

- 1 L1 Bon déjà, j'ai des petites questions juste au niveau de la qualification, c'est juste des questions de forme.
- 2 L2 Oui.
- 3 L1 Donc toi tu as...
- 4 L2 Master FLE.
- 5 L1 Je ne sais pas pourquoi j'écris alors que j'enregistre.
- 6 L3 Oui⁵⁶.
- 7 L1 Et toi [L4] ?
- 8 L4 euh... j'ai deux diplômes professionnels, deux diplômes : le diplôme professionnel de l'alliance française de paris, DPAFP, et le titre professionnel de lutte contre euh... formateur FLE lutte contre l'illettrisme et puis...
- 9 L1 D'accord.
- 10 L4 Après, non mais ça c'est sur le FLE, mais après j'ai une maitrise de lettre et je suis éducateur spécialisé voilà dans mes autres diplômes.
- 11 L1 Oui, oui. Ok, et toi ?
- 12 L3 Euh... DU universitaire, diplôme universitaire en FLE, je ne me rappelle plus l'intitulé exact.
- 13 L2 DU FLE ?
- 14 L1 Ce n'est pas très... DU FLE, oui.
- 15 L3 Non, il a un intitulé très particulier mais...
- 16 L1 Et au niveau de l'ancienneté [L2] ?
- 17 L2 Depuis combien de temps ?
- 18 L1 Oui.
- 19 L2 Ah... euh... en plus, c'est que j'ai fait des pauses entre...en master pour aller bosser, quoi. Tu veux dire à partir du master ?
- 20 L1 Non, peu importe.
- 21 L2 La première expérience, je l'ai eu en 2002. Ensuite, j'ai enseigné à l'étranger

⁵⁶Rires collectifs

- mais comme j'ai fait des pauses, et bien je... et là mon master je l'ai eu en 2007 donc une dizaine d'années.
- 22 L3 Oui, une dizaine d'années c'est ça.
- 23 L1 Et toi ?
- 24 L4 Moi, tout cumulé, vu que c'est pareil avec des allers retours et tout mais ça ne doit pas être plus de cinq ans quoi, moins de cinq ans.
- 25 L1 Et toi ?
- 26 L3 Euh... moi j'ai passé mon DU, je l'ai eu en 2013.
- 27 L1 Donc tu enseignais déjà avant ?
- 28 L3 Non.
- 29 L1 Ah...
- 30 L3 Non, non.
- 31 L1 Donc ça fait pareil, presque cinq ans aussi.
- 32 L3 Depuis 2015, oui. Bon j'avais fait un petit peu du bénévolat avant.
- 33 L1 Je mets cinq ans ?
- 34 L3 Oui.
- 35 L1 Ok. Alors maintenant, est ce que vous vous... enfin est ce que vous vous sentez à l'aise avec la thématique du code par rapport à l'expertise, par rapport à ce domaine, parce que ce n'est pas du français euh... c'est du français spécifique en fait. Donc je commence par [L2] toujours⁵⁷.
- 36 L2 A l'aise ?
- 37 L1 Oui, si tu devais même... si on devait mettre sur dix à peu près, tu te situes, tu te sens vraiment très à l'aise avec la thématique ou pas ?
- 38 L2 Oui ça va, après, ça pose toujours des questions je trouve ou sur les contenus ou sur le fait que... on ne sait jamais si on ne déborde pas sur du code, quoi.
- 39 L1 Oui, hum.
- 40 L2 C'est pour ça, ça pose toujours ces questions là mais après, sur l'enseignement, oui ça va. Enfin, en plus, tu vois, ça ne me pose pas de problème de dire « non mais j'en sais rien ». Enfin voilà, « là je ne sais pas on reste sur du linguistique et pas de... et ça vous irez le voir à auto-école », tu vois ?
- 41 L1 Oui. Donc euh... Par rapport au lexique, tout ça ?

⁵⁷ Rires individuels

- 42 L2 Oui ça, non, ça va.
- 43 L1 Ça va.
- 44 L2 Ça va.
- 45 L1 Bon toi, je connais déjà la réponse⁵⁷.
- 46 L4 Bon, je ne suis pas... oui je vais même la compléter. Non, je dis que je ne suis pas du tout à l'aise et en plus, comme je n'ai pas préparé les cours aussi en amont, c'est c'est... je suis d'autant plus... en plus c'est la première fois peut être, je vais dire en général, sur le fait que c'est une thématique spécifique et tout ça ?
- 47 L1 Non, non, mais dis moi tout ce que tu penses.
- 48 L4 Non, moi je ne suis pas du tout du tout du tout à l'aise.
- 49 L1 D'accord.
- 50 L2 Oui, et puis je pense que le fait de ne pas les avoir préparés... nous on les a quand même pensés en amont, on a tout refait, on les a ... on a réfléchi ensemble, on a pris des semaines pour faire ça, je pense que c'est ce qui permet aussi de se poser les questions.
- 51 L4 Parce que, dans l'absolu, le fait que ce soit spécifique je pense que ça peut se dépasser. Mais là, ça se dépasse pour moi difficilement⁵⁷.
- 52 L1 D'accord.
- 53 L3 Parce que, du fait que c'est du code ?
- 54 L4 Parce que je n'ai pas le permis, c'est un truc qui, déjà à la base, est un peu compliqué par rapport au code, la voiture, tout ça, la conduite. En plus, les cours je ne les ai pas préparé. Du coup, ça fait beaucoup de choses qui font que je ne suis pas à l'aise. Juste, eh bien, comme si on parle du lexique et tout ça, pour euh... et justement pour dire le linguistique, ça c'est du linguistique, ça c'est du code je suis moins forte.
- 55 L2 Oui oui
- 56 L1 D'accord. ++
- 57 L3 Ah! Moi?⁵⁷
- 58 L1 Alors est ce que tu te sens à l'aise ou pas avec le code ?
- 59 L3 Moyen...
- 60 L1 Moyen.
- 61 L3 Moyen, oui. Je ne vais pas dire que je roule parce que j'ai toujours peur des

questions de code.

- 62 L1 Oui
- 63 L3 D'ailleurs tu as vu, des fois je te demande tout ça donc quand c'est spécifique
code quand c'est du linguistique pareil mais après des fois, en revenant, quand
on a préparé, des fois on est dans le contexte et des fois t'as remarqué qu'on ne
se rappelle pas alors j'essaye de me rappeler ...
- 64 L1 Des mots ?
- 65 L3 Oui, des mots, comme la dernière fois y avait sur les mots...
- 66 L1 Réglementaire/réglementation ?
- 67 L3 Réglementaire/réglementation ! Et je sais qu'on avait cherché. Donc sur le coup
on cherche mais là je n'arrivais pas à me rappeler tu vois.
- 68 L1 Ah tu veux dire quand t'as préparé le cours ?
- 69 L3 C'est ça, quand on a préparé on se... je me rappelle qu'on s'était dit il y a
réglementation et réglementaire, c'était quoi la différence, mais...
- 70 L1 tu as oublié.
- 71 L3 oui, oui, tu vois.
- 72 L2 hors contexte
- 73 L3 hors contexte voilà c'est ça
- 74 L4 XXX
- 75 L3 Oui, mais des fois, on te pose la question et tu es là : « bon attends ».
- 76 L2 Non, des fois, il faudrait mettre dans quel cadre quoi. Tu vois, la vitesse...
- 77 L3 Exactement
- 78 L2 On parle de vitesse réglementaire mais le mot tout seul isolé je trouve que
c'est...
- 79 L3 Exactement, oui, oui.
- 80 L1 Oui donc quand on remobilise le lexique parfois il faudrait que...
- 81 L2 Le remettre en contexte.
- 82 L1 Le remettre en contexte.
- 83 L3 Exactement, parce que nous on l'a travaillé qu'en contexte⁵⁷.
- 84 L2 C'est pour ça qu'il faut, quand on note les mots, il faut se redire dans quelle
phrase, dans quelle situation.
- 85 L3 Tout à fait !

- 86 L1 Bon, il y a vraiment beaucoup de questions. Euh alors pour... bon c'est un petit peu la même, ça rejoint un petit peu... en un mot, chacune, quelles sont les principales difficultés en tant qu'enseignante sur cet atelier ? Mais ça rejoint un petit peu donc si vous avez quelque chose à dire ou pas, c'est pas obligatoire⁵⁷.
- 87 L2 Principales difficultés ?
- 88 L1 Oui est ce que vous vous sentez parfois en difficulté, mais vous l'avez déjà dit en fait. + Le fait de... non, ce n'est pas une difficulté mais vous avez peur de déborder ou...
- 89 L2 Ce serait les niveaux, moi je trouve. Les niveaux de maîtrise d'oral des personnes
- 90 L1 Ah d'accord, l'hétérogénéité ?
- 91 L2 Oui hum
- 92 L1 D'accord
- 93 L4 Ah oui, moi il y a peut-être un autre truc sur l'organisation qui est à la fois super, le fait qu'on tourne mais en fait du coup, c'est quelque... enfin, ça fait que je n'ai pas forcément les repères communs qu'on peut se créer avec un groupe et tout ça et du coup, tu es... toi, tu arrives, et tu ne sais pas forcément ce qui a été... les petits exemples qui ont été donnés, les petites choses et tout ça qui ont pu faire qu'il y a un langage commun qui peut se créer d'une séance à l'autre.
- 94 L1 C'est moi ton repère.
- 95 L4 Quoi ?
- 96 L1 C'est moi ton repère.⁵⁶
- 97 L4 Mais oui, exactement !
- 98 L3 Oui, oui, carrément !
- 99 L4 Mais du coup, c'est dans les... dans les soutiens et dans les outils.⁵⁷
- 100 L1 D'accord. Et par rapport aux apprenantes, quelles sont pour vous euh leurs principales difficultés ? Toujours en lien avec le code. On commence par [L3] +⁵⁷
- 101 L3 Tu peux répéter la question ?
- 102 L1 Est ce que... D'accord euh pour toi du coup, quelles sont les principales difficultés auxquelles les apprenantes sont confrontées sur cet atelier ? Ce... c'est en lien avec quoi pour toi ? Plutôt la langue, mais dans ce cas, avec quel aspect : plutôt le code...
- 103 L3 Je dirais un peu des deux.

- 104 L1 Hum...
- 105 L3 Et euh en fait en fait c'est de remettre en contexte. + Euh des fois, comment
Dirais-je... + Donc là, on est dans le code, c'est vraiment du langage pour le code,
et puis en fait, c'est comment le comprendre. C'est pour ça que des fois, on fait
appel ou on sort complètement de ce cadre là et on donne des exemples, tu as
remarqué que des fois on donne des exemples où c'est complémentaire.
- 106 L1 Hors contexte ?
- 107 L3 Hors contexte.
- 108 L4 Eh bien moi ça me fait penser à un truc par rapport au contexte tout ça. Je me
rappelle quand je faisais le langage de la cuisine là, l'année dernière avec A., il y
avait des trucs très spécifiques mais lui, il était en stage une semaine sur deux du
coup, ça faisait appel à un vécu alors que là le code, c'est aussi hyper abstrait⁵⁸.
- 109 L3 Oui
- 110 L4 C'est qu'enfin c'est quelque chose XX
- 111 L1 Et puis c'est nouveau pour toutes les filles aussi, elles ne sont pas inscrites.
- 112 L2 Certaines, oui je trouve que...
- 113 L4 Eh bien on voit celles qui sont déjà inscrites.
- 114 L2 C'est ça, on voit la différence entre... pour la difficulté pour justement les moins
les... celles qui maîtrisent le moins le français à l'oral par rapport à celles qui le
maîtrisent mieux. Je pense que c'est... oui les difficultés elles sont là quoi.
Donc du coup, pour la formatrice FLE, faire attention à repérer celles qui sont en
difficulté pour les aider puisque les autres, oui elles ont compris du premier
coup et tu penses que tout le monde a compris mais en fait on oublie qu'il y en a
certaines qui sont...
- 115 L1 C'est ça, et elles ne le disent pas en plus en général.
- 116 L2 Oui, et en fait elles captent rien, par exemple les mots...
- 117 L1 Hum. + Euh par rapport à la pratique des apprenantes, est ce que vous pensez
que c'est indispensable de réviser à la maison euh le lexique, puisque je travaille
sur le lexique, est ce que le fait de ne pas réviser pour vous c'est vraiment
problématique ou pas ?
- 118 L2 Non.

⁵⁸ Ici, dans le sens d'inconnu pour les apprenantes

- 119 L4 Non, enfin les cours ils sont pensés je trouve pour cette prise en compte que
Ce n'est pas forcément évident qu'elles révisent, du coup, dans cette dynamique où
c'est deux fois par semaines, où il y a toujours une remobilisation et tout ça...
- 120 L1 Oui c'est assez intensif, d'accord.
- 121 L4 C'est toujours mieux de pouvoir réinvestir d'une façon ou d'une autre, mais...
enfin j'ai l'impression que c'est bien...
- 122 L1 Ça fait des boucles un peu.
- 123 L4 Et puis il y a les boucles, oui.
- 124 L2 Et celles qui veulent le faire, elles le font, et celles qui peuvent pas, en tout cas
on ne pénalise pas. Enfin que tu puisses le faire ou non le faire, ce n'est pas
grave.
- 125 L1 D'accord. Et par rapport à... toi, tu parlais de la gestion des niveaux, par rapport
du coup à l'absentéisme, est ce que tu penses que c'est un gros problème aussi
pour le suivi, par rapport à l'apprentissage des mots, enfin tu vois ?
- 126 L2 Oui, eh bien, oui, oui, moi je pense... moi, c'est ce que je leur dis de toutes
façons : « si vous venez qu'une fois sur deux parce que, eh bien tu travailles,
parce qu'autre chose, ou vous venez qu'une fois et pendant trois semaines, vous
arrêtez puis vous revenez, eh bien en fait tu vas rater oui, il y a plein de mots
qu'on aura vu que tu n'auras pas vu. Donc il vont ressortir, tout le monde les
connait mais en fait, il va falloir te les réexpliquer ou tu peux te sentir perdue
parce que en fait, on voit des notions qu'on a déjà vu, du coup on passe
rapidement dessus pour s'arrêter sur d'autres. Donc après, oui là, cette année,
je trouve justement qu'on a moins fait... on a été vachement moins rigoureuses
par rapport à l'évaluation initiale ou on dit : « bon et bien, dans tant de temps,
on refait un bilan, on voit où tu en es », c'est... il y avait tous les mois le
calendrier avec tous les mois normalement on doit les prendre en entretien
individuel et c'est ce qui permet justement de parler des absences : « bon eh
bien là, tu vois, sur dix cours, tu es venue trois fois. Bon, tu as tes raisons tout ça
mais pourquoi... enfin peut-être qu'il vaut mieux, si tu n'es plus disponible,
arrêter pour revenir le jour où tu as des disponibilités », parce que ça n'a pas
trop de sens de venir à un atelier comme celui-ci une fois sur quinze quoi §§§
parce que en fait, en même temps, ce n'est pas mal aussi pour elles de se

- projeter quoi, de se dire « ah eh bien tiens, j'en ai jusqu'en mai, tiens ». Oui voilà, c'est un projet.
- 127 L3 He bien là, pour le coup, il faudrait prendre une demi-journée et refaire...
- 128 L2 Oui et refaire...
- 129 L3 Refaire ce truc.
- 130 L1 Ça leur fait des petits niveaux atteignables en fait au fur et à mesure.
- 131 L2 Oui, c'est ça.
- 132 L4 Oui un objectif.
- 133 L3 Parce que c'est vrai que l'autre fois, je regardais le groupe des copines, je me suis dit mais attends c'est vrai que là, je n'ai pas sous les yeux quand est ce qu'elles terminent alors que je vois...
- 134 L2 Tu vois, là je pense en juin, quand on va faire les bilans...
- 135 L3 Voilà c'est ça exactement. +
- 136 L1 Alors maintenant quelles sont les caractéristiques du lexique du code de la route selon vous ?
- 137 L2 Les caractéristiques du lexique.
- 138 L1 Oui, du lexique. Est-ce que c'est du lexique particulier, en quoi vous le trouvez particulier en fait ?
- 139 L2 Eh bien moi je pense que c'est l'usage qui... on ne l'utilise pas beaucoup.
Agglomération pour dire ville, ce n'est pas un usage courant quoi.
- 140 L1 Oui.
- 141 L4 Et puis en fait on ne l'utilise que pour le code quoi, ce n'est même pas un truc spécifique pour conduire ou quoi c'est pour l'examen
- 142 L2 Tu as l'examen du code et puis après, plus jamais.
- 143 L3 C'est clair, c'est ça.
- 144 L2 Parce que même après une fois que tu conduis, tu oublies... +
- 145 L3 Et en gros, c'est ce qui va leur servir. Ils doivent le connaître pour avoir leur code
- 146 L2 Oui et la syntaxe des fois elle est parfois tordue quoi. Spécifique dans le sens de... la tournure des phrases.
- 147 L1 les nuances de sens tout ça ?
- 148 L2 Oui.
- 149 L1 Mais il n'est pas particulièrement difficile en termes d'explication ?

- 150 L4 Eh bien mis à part l'histoire du contexte...
- 151 L2 Oui
- 152 L1 D'accord. Alors, ça je l'ai déjà dit⁵⁷. Alors, quelle place vous accordez au lexique et à son explication ? Sur dix, comme ça j'aurais des données à noter⁵⁷. Pour vous le lexique est ce que c'est très important au sein de l'atelier ou moyennement ou?
- 153 L4 Toujours pour cet atelier précisément ?
- 154 L1 Pour cet atelier, oui. Toujours. + Non, mais même ça peut être ton ressenti.
- 155 L3 Je pense qu'il est assez important, moi. Je pense qu'il n'est pas juste moyen.
- 156 L1 Oui. Je pose la question mais je vois bien qu'on fait les étiquettes mots avant, après...
- 157 L3 Parce que... oui, il est très important même.
- 158 L1 Il est central ?
- 159 L4 Oui, il est central en fait.
- 160 L3 Oui je pense, il est central exactement.
- 161 L4 Justement c'est la clé pour passer le code, c'est pour comprendre quel langage on parle, tout ça.
- 162 L1 D'accord. §§§ Est-ce que, toujours... désolée, toujours par rapport au lexique, mais est-ce que par rapport au lexique vous distinguez plusieurs sortes de lexiques et plusieurs niveaux de difficulté selon les mots ou pas ? +
- 163 L3 C'est vrai que ça, on y a pas pensé mais je pense que oui.
- 164 L1 Tu penses que oui. Tu n'as pas d'idée en tête ? +
- 165 L3 Là, de suite, comme ça, non mais en tout cas, s'il avait fallu le classer, là c'est sûr, il y aurait un joli classement à faire !
- 166 L4 Peut-être le vocabulaire de fréquence, celui qu'on retrouve tout le temps, agglomération, qu'on retrouve tout le temps dans la signalétique tac tac, et puis ceux qui sont moins... ça c'est un critère la fréquence, et ceux qui sont spécifiques à telle situation, à tel moment mais sinon, c'est le seul truc...
- 167 L1 Mais par exemple, si je vous dis véhicule, ça, c'est un mot classique, mais entre véhicule et euh + temporaire, enfin vous ne voyez pas en quoi il y en a un qui est plus difficile que d'autre ?
- 168 L4 Oui, l'abstraction par exemple ?
- 169 L1 Oui, hum...+

- 170 L4 Oui, c'est ça ! Mais pour le coup ce n'est pas un truc spécifique au code, c'est plutôt la difficulté, c'est le fait que c'est plus abstrait quoi.
- 171 L3 Oui tout à fait.
- 172 L1 Euh est ce que vous préparez en amont vos stratégies d'explication ou pas ? +
- 173 L3 Moi non. X
- 174 L1 Parle distinctement⁵⁷. Assume.
- 175 L2 Oui non, moi non plus.
- 176 L1 Non, ça va. Du coup vous êtes suffisamment à l'aise.
- 177 L3 Après ce que j'aurais dû... réglementaire/réglementation, je me suis dis là XXX
- 178 L2 Après si, moi je lis la séance quoi.
- 179 L3 Oui, non mais... ⁵⁶
- 180 L1 Ça t'arrive de chercher les mots ?
- 181 L2 Mais de chercher... oui, oui, quand même ça m'arrive. Si, quand même. Même des fois, des mots outils, de moi faire le classement, revoir, voir si moi j'arrive à le faire, je recommence. On les a préparés il y a tellement longtemps.⁵⁹
- 182 L3 Oui, oui, ça oui.
- 183 L4 Mais des stratégies...
- 184 L2 Et si je ne connais pas les mots, oui. Après, chercher des stratégies, non.
- 185 L1 Mais ça vous arrive de chercher la définition d'un mot quand vous ne vous en rappelez plus ?
- 186 L3 Ah, eh bien oui !
- 187 L1 Voilà, vous le faites en avance, quoi.
- 188 L3 Oui, oui, on n'arrive pas, on ne découvre pas l'atelier.⁵⁶
- 189 L1 Oui, c'est ce que je me suis dit, vous êtes vraiment à l'aise, quoi.
- 190 L3 Non, non. Enfin moi, je ne le redécouvre pas, je ne peux pas, non, je n'y arriverais pas je pense.
- 191 L2 Oui
- 192 L4 Oui, moi aussi je le travaille en amont même si après c'est toujours pas hyper euh... simple mais si, et des fois, quelques fois justement, peut-être que je prépare plus parce que moi, je ne le connais pas. Il y a peut être des fois où je dois être plus préparée sur certains points que j'ai bien compris parce que j'ai

⁵⁹ Parle de s'entraîner aux exercices écrits

- bien prémaché et peut être... même après je passe des heures à expliquer le truc et tout mais en fait elle l'ont vu deux séances avant⁵⁶ je revois des trucs comme ça⁵⁷.
- 193 L1 Mais c'est plus chercher...
- 194 L4 « Vous avez compris et tout ? », parce que moi j'ai mis du temps pour le comprendre
- 195 L1 tu es frustrée, du coup.
- 196 L4 Et je leur demande « c'est sûr et tout » ? Non, mais c'est bon ça !⁵⁷
- 197 L1 Du coup, c'est plus voilà les définitions que les stratégies, comment je vais expliquer ?
- 198 L4 He bien moi, de façon générale, enfin non peut-être pas pour le code, mais sinon de façon générale, moi j'essaye toujours enfin... si je dis oh la la, là ça va bloquer alors qu'est-ce que je peux trouver : synonyme, etc. J'essaye toujours de penser un peu à ça.
- 199 L3 Sur le lexique ?
- 200 L4 En général. Au code, c'est vrai que je me laisse un peu porter si je puis dire. XXX Non mais ça c'est dix ans d'expérience, ce n'est pas pareil !⁵⁷
- 201 L1 Est-ce que vous faites des gestes dans vos explications de façon consciente ou...
- 202 L2 Oui
- 203 L1 Ou vous pensez en faire ? Oui, vous le savez que vous en faites oui c'est pas des gestes... ce n'est pas des battements comme ça, c'est plus des gestes didactiques en fait ? Vous avez pensé, vous faites des gestes dans l'optique que ces gestes soient...+ expriment...⁵⁷
- 204 L2 Oui, expriment et soient compris quoi, ça accompagne.
- 205 L1 Votre discours ?
- 206 L2 L'explication, moi oui.
- 207 L1 j'ai remarqué [L4]...
- 208 L4 Moi pour le coup, c'est plus pour le code encore par rapport aux autres cours où je vais faire des gestes, je sais que ça va être un code commun et tout. Au code de la route pour le coup non, c'est mes gestes ma gestuelle qui je pense compense ma difficulté à expliquer certaines choses, tout ça, mais ce n'est pas tant pédagogique que relationnel, quoi.

- 209 L1 Oui, je vois. C'est spontané, un peu ?
- 210 L4 Oui c'est spontané.⁵⁷
- 211 L1 Donc quand tu parlais du lexique un peu abstrait par exemple, par rapport aux gestes, c'est plus compliqué tu penses ?
- 212 L4 Je le ferais quand même je pense
- 213 L1 D'accord. Euh... voilà. Euh... est ce que vous pensez, peut-être que vous n'avez pas réfléchi à ça, vous pensez privilégier plutôt des stratégies verbales ou gestuelles dans vos explications ?
- 214 L2 Moi, ça dépend du niveau des personnes. Si je suis avec des FLE bon niveau, je vais faire verbal : on va trouver des synonymes, paraphrase, tout ça. Par contre, je vois en oral⁶⁰ ou d'autres choses en oral 1 tout ça, je vais faire des gestes quoi, parce que le discours explicatif, ça ne va pas marcher quoi, donc des gestes, des mimes, donner des situations simples quoi, des images...
- 215 L3 Des images oui
- 216 L2 Allez, dans le code oui, les dessins quand même aussi, pas mal... oui, mimer..
- 217 L1 Mais si le niveau s'y prête, c'est-à-dire aux stratégies verbales, vous préférez... enfin il n'y a pas de préférence finalement ?
- 218 L2 Oui, même s'il faut varier je pense.
- 219 L1 Euh ensuite une question peut-être un peu bête, mais est-ce que vous pensez que le fait d'utiliser plusieurs stratégies simultanément, c'est-à-dire expliquer, donner un synonyme et en même temps faire le geste, est ce que vous pensez que ça influe beaucoup sur la compréhension ?
- 220 L2 Oui, je pense. Je pense qu'il faut quoi, parce qu'il y en a qui vont capter avec des synonymes, d'autres avec des gestes...
- 221 L1 Oui.
- 222 L3 Chacun fonctionne pas tous de la même manière.
- 223 L4 Ou peut-être la situation...
- 224 L2 Après d'autres, la situation. Je pense que même refaire reformuler par d'autres du groupe.
- 225 L3 oui, il faut tout essayer quoi. Il faut tout faire et puis après chacun XXX
- 226 L1 Oui pour être sûr que toutes les apprenantes puissent se l'approprier ?

⁶⁰ Fait référence aux ateliers sociolinguistiques oraux pour débutants

- 227 L3 Tout à fait
- 228 L1 Euh comment est-ce que vous jugez qu'un mot est difficile ? Comme on a vu que les apprenantes en général elles ne demandent pas d'explications, c'est nous qui leur demandons si ça va et puis qui introduisons, qui expliquons les mots. Comment vous jugez qu'un mot est difficile et qu'il demande à être expliqué ? +
- 229 L3 Bonne question. +
- 230 L4 Alors soit c'est... s'il est difficile ? Ça dépend de l'objectif du +
- 231 L1 Par rapport de la trame que tu avais prévue?
- 232 L3 En général, nous, enfin je me rappelle que quand on le préparait, quand on écoutait, qu'on devait sélectionner, déjà c'est en fonction des mots qu'on se dit qu'on n'utilise pas tous les jours. Déjà. Enfin moi, c'était mon premier critère : je ne l'utilise pas tous les jours, il est assez spécifique. + Il y avait ça, qu'est ce qui pourrait...
- 233 L2 Oui, qu'est ce qu'on faisait ? En fait quand on préparait les ressources on notait tout le vocabulaire qui nous paraissait difficile.
- 234 L3 Oui et on se posait la question, on se demandait
- 235 L2 Oui et on voyait ensemble pour en choisir dix et la sélection elle se faisait, oui par le vocabulaire technique, oui c'est ça c'était... il y avait des choses qu'on utilise en dehors du code donc on s'est dit bon eh bien ça, ce n'est pas utile, mais on a choisi vraiment les trucs techniques, spécifiques quoi.
- 236 L3 Oui
- 237 L1 D'accord. ++ En général est ce que vous anticipiez les difficultés du coup que peuvent représenter les termes ? Comme on, voilà ce qu'on... je le sais un peu puisque je travaille avec vous mais comme elles ne posent pas souvent de questions du coup en général c'est vous qui introduisez les explications ?
- 238 L3 oui+
- 239 L1 Voilà vous n'attendez pas qu'elles vous sollicitent parce qu'on peut attendre longtemps⁵⁷
- 240 L3 Non
- 241 L4 On vérifie d'une façon ou d'une autre la compréhension
- 242 L1 Oui
- 243 L3 He bien, on demande, on vérifie, oui: « est ce que... est ce que ça va ? qu'est

- ce que vous avez compris ? »
- 244 L2 oui ou « est ce que tu peux reformuler ? »
- 245 L1 Ah oui c'est ça. +
- 246 L4 Ou on répète une question et on vérifie qu'elles ont compris ou pas.
- 247 L1 Non mais je t'écoute⁵⁷.
- 248 L4 Non mais c'est tout⁵⁷.
- 249 L1 Oui et le fait de leur poser des questions ça montre si elles ont compris ou pas.⁵⁷ Bon alors là c'est vraiment personnel, sur votre pratique à vous euh... est-ce que vous... déjà il faut y penser parce que c'est pas sûr que vous arriviez à y réfléchir de suite, mais est-ce que quand vous expliquer un terme, vous essayez soit est-ce que vous êtes souvent du genre à expliquer toute seule en fait, ou plutôt à expliquer avec la classe en co-construisant un petit peu l'explication, en faisant appel à leurs connaissances, en posant des questions ?
- 250 L3 Oui, je pense que ça fait partie de notre pédagogie je pense, de les solliciter. Après est-ce que moi je le fais réellement, il faudrait qu'on me juge.
- 251 L1 Exactement.
- 252 L3 Je pense que dans l'idée c'est ça mais est ce que je le fais réellement, j'aimerais bien qu'on m'observe et qu'on me dise ce que je fais dans la classe⁵⁶ parce que je... mais dans l'idée oui, c'est le mieux. Je pense que c'est comme ça qu'on retient, enfin je ne sais pas, quand on co-construit ensemble.
- 253 L1 Le fait qu'elles soient amenées à réfléchir ça peut les aider à mémoriser mieux ?
- 254 L3 J'ai l'impression.
- 255 L1 Enfin, mémoriser ce n'est pas la question, mais comprendre en tout cas ?
- 256 L3 J'ai l'impression.
- 257 L4 He bien dans l'idée, c'est pareil que toi quoi.⁵⁶ Mais moi je pense que justement, pour encore en revenir à moi, mais je pense que c'est aussi le fait d'être soi-même moins sûr, on a plus tendance à vouloir expliquer que quand on est sûr du vocabulaire, et là du coup, eh bien voilà, on a plus qu'à voir comment... enfin c'est plus facile de renvoyer au groupe, euh de faire des petites vérifications et tout, alors que quand soi-même on est pas trop sûr, on va vouloir expliquer. Et moi je pense que voilà, comme tu dis, j'attends de voir ce que je fais, c'est-à-dire qu'on peut avoir cette tendance là, mais effectivement dans les stratégies

- globales, quand je suis plus à l'aise moi, c'est vraiment tout faire pour que ça vienne d'eux, les mettre en confiance, prendre ce qu'il y a à prendre, vérifier.
- 258 L1 Ah c'est intéressant ça. Voilà donc moins tu es sûre...
- 259 L4 Et être plus extérieur quoi et puis...
- 260 L1 Oui donc moins tu es sûre et plus tu te dépatouilles et tu essayes de parler en essayant d'aider quoi ?
- 261 L2 Oui et en même temps c'est paradoxal parce que ce serait mieux de les laisser interpréter, quoi.
- 262 L1 C'est vrai !
- 263 L4 Mais oui, tout à fait ! Mais tout à fait ! Tout à fait !
- 264 L3 C'est ça.
- 265 L4 Mais oui, oui, carrément !
- 266 L2 Quand tu n'es pas sûre, surtout qu'elles, elles connaissent plein de choses, quoi.
- 267 L3 Oui.
- 268 L4 Mais oui, tout à fait ! En plus c'est vraiment un truc de posture de vouloir compléter son propre truc quoi, alors que dans d'autres domaines, ça va être plus facile parce que je sais que à tout moment voilà, moi je suis au clair.
- 269 L2 Oui.
- 270 L1 C'est vrai. + Euh comment vous jugez qu'un mot est compris par la classe ?
Comment vous évaluez ça, qu'un mot est bel et bien compris, que votre explication elle a été pertinente et que votre explication a été comprise ?
- 271 L3 Quand je pense qu'ils reformulent, qu'elles donnent elles-mêmes un exemple, quand elles... elles proposent, enfin qu'elles donnent un exemple qu'elles, reformulent.
- 272 L1 Donc c'est immédiatement ou c'est plutôt à la fin ?
- 273 L2 A la fin moi je pense.
- 274 L1 Oui.
- 275 L2 Ou quand on remobilise, après...
- 276 L3 Ou des fois par exemple quand on a... on a un petit peu défriché une situation tout ça, puis après en fait, elles disent et bien maintenant...
- 277 L2 Elles transposent sur une autre...
- 278 L3 Exactement c'est ça.

- 279 L2 Aussi quand elles transposent, transfèrent sur une autre image l'idée qu'on a exprimée. Mais des fois ce n'est pas une séance, je pense que des fois c'est au bout de deux séances que le mot revient et qu'elles le réutilisent et puis et c'est bon, elles l'ont elles se le sont approprié elles ont compris tout ça.
- 280 L3 Oui, oui, oui.
- 281 L4 Oui, on le voit au travers des activités quoi, ce n'est pas juste reformuler de façon générale et tout mais on le voit à travers toutes les activités différentes qui sont... enfin si elles arrivent à comprendre une question, on le voit si elles le reformulent correctement ou quoi. A travers des activités aussi. Pas juste...
- 282 L1 D'accord, donc tout au long de la séance ?
- 283 L3 Oui
- 284 L2 Oui carrément
- 285 L4 Tout au long, oui.
- 286 L1 Est-ce que vous rencontrez parfois des difficultés dans vos explications ? Et voilà... sur quels critères ? Est-ce que vous pouvez développer un peu ? +
- 287 L3 Alors oui, j'en ai sûrement mais alors là, je n'ai pas d'exemple comme ça...
- 288 L2 Oui, comme ça, non plus.
- 289 L1 Oui, c'est ça c'est difficile
- 290 L4 Oui, parce que tout à l'heure tu as donné l'exemple d'un terme assez abstrait là, tu as dit temporaire.
- 291 L1 Oui
- 292 L4 Oui c'est le genre de mots... +
- 293 L1 Donc les mots abstraits ?
- 294 L4 Non là ça va, non. Règlement...
- 295 L3 Ah eh bien réglementaire/réglementation eh bien là, je ne savais pas mais je leur ai dit, après moi je leur dis je ne sais pas.
- 296 L1 Oui tu assumes, tu leur dis, quoi.
- 297 L2 Oui je crois que je leur ai dit j'ai dit je ne sais pas.
- 298 L2 Eh bien moi je sais que je l'ai eu réglementaire et du coup j'ai réfléchi, je me suis dit mais c'était dans quoi au code on parle de réglementaire et ça m'est venu la vitesse réglementaire. Je me suis dit ça doit être ça.
- 299 L3 Eh bien nous on a parlé de loi, quelque chose qui est réglementaire, c'est cadré

- c'est dans la loi, c'est réglementé. Il y a eu des règles mais je n'ai pas l'impression que c'était assez...
- 300 L2 C'est les règles quoi.
- 301 L3 Mais j'ai l'impression qu'il y a plus... qu'il y a quelque chose de plus poussé. Alors elles, elles savaient que c'était la loi, hein. Oui mais avec réglementation...
- 302 L2 He bien c'est le nom et l'adjectif hein mais...
- 303 L3 D'accord.
- 304 L4 Le cadre réglementaire, c'est la réglementation.
- 305 L3 Moi je suis allée chercher mais sur le coup je me revois...
- 306 L2 Moi je leur ai dit quand j'ai vu réglementaire, je leur ai dit eh bien là il y a le nom hein, la réglementation, et c'est quelque chose qui est réglementaire.
- 307 L3 Parce qu'en fait dans la question, dans ce qu'on avait écouté, il y avait les deux, tu te rappelles ? Donc on se posait la question, mais bon... ok.
- 308 L4 Quelque fois on se pose trop de questions.
- 309 L3 Oui, oui, oui je pense aussi.
- 310 L4 Ce n'est pas une question que je me pose.
- 311 L1 Mais comme ça faisait partie des vingt mots qu'il fallait mettre sur les étiquettes et expliquer, on était obligé de l'aborder vraiment en détail.
- 312 L3 C'est ça.
- 313 L2 Mais je pense que justement il manquait... enfin, tu vois, réglementaire, il devait être avec un nom.
- 314 L3 Oui eh bien là, je n'ai pas... mais en tout cas elles ont compris que ça fait partie de la loi, c'est réglementé. Comme tu leur avais dit, griller un feu rouge c'est réglementaire, on n'a pas le droit, enfin...
- 315 L1 Donc finalement, les mots qu'on pense qu'ils ne comprendront pas comme réglementaire finalement...
- 316 L4 Ah eh bien elles l'ont compris, c'est dans la loi oui, oui, mais bon.
- 317 L1 Donc les difficultés ce serait par rapport au lexique plutôt abstrait ou plutôt... vous ne savez pas ? + quand vous vous retrouvez en difficulté, c'est ça ?
- 318 L2 Je pense, oui, oui. Ou hors contexte, tu vois. Quelque chose de complètement décontextualisé, tu vois. Tu n'as pas animé la séance d'avant du coup il y a un mot comme ça qui est arrivé, tu ne sais pas dans quel contexte il

- avait été donné et...
- 319 L1 Et comme tu dis, on devrait noter une petite phrase au moins.
- 320 L3 oui, oui.
- 321 L2 Pour voir, oui. Comme ça, même pour remobiliser : « alors vous l'avez vu dans quel... c'était quoi enfin, c'était quel thème ? »
- 322 L1 Du coup, ça les fait réfléchir aussi.
- 323 L2 Oui.
- 324 L3 Carrément oui
- 325 L1 Mais du coup, stratégie de substitution, quand il y en a une qui ne marche pas ?
- 326 L4 Moi mon grand regret, c'est que je ne sais pas dessiner⁵⁷
- 327 L3 Ah oui
- 328 L2 Oui le dessin, du mime, le dessin...
- 329 L3 Moi du mime je pense, ou des gestes...
- 330 L1 Donc vous partez... globalement vous partez des mots pour ensuite au fur et à mesure, vous voyez, quand ça marche pas, vous passez plutôt à la gestuelle ?
- 331 L3 Oui, moi oui.
- 332 L1 Vous pensez ça ?
- 333 L2 Je fais tout.
- 334 L1 Tout en même temps ?
- 335 L4 Moi j'avoue quelque fois pour vérifier, je demande le mot en arabe quelque fois. Je leur demande et puis je dis « ah oui »⁵⁶, juste pour vérifier quelques fois quand vraiment je ne suis pas sûre et elles se le disent entre elles et c'est tout. Ce n'est pas... C'est plus une vérification qu'une stratégie d'explication.
- 336 L3 Oui, oui, c'est vrai.
- 337 L2 Oui mais c'est clair que moi aussi ça peut m'arriver s'il y en a une qui est en galère qui comprend rien, enfin tu vois elle dit à une qui a compris, tu vois qu'elle a compris eh bien « tu peux lui expliquer ?».
- 338 L1 Oui, j'ai déjà vu que tu avais fait ça.
- 339 L4 Eh bien oui, quelque fois on s'interdit trop alors que ça peut débloquer des petits trucs.
- 340 L2 Oui.
- 341 L3 Oui.

- 342 L1 Ok. Alors merci, donc maintenant juste je vais vous passer... c'est anonyme vous êtes trois⁵⁷ alors je vous explique : euh je vais vous demander déjà bon, échangeur dans la colonne de droite, pour ce terme là par exemple, quelle stratégie vous pensez que vous auriez mis en place ? +
- 343 L4 Je sais pas, moi je serais déjà allée voir ce que c'est parce que moi, je ne sais pas ce que c'est. C'est un truc d'autoroute ?
- 344 L2 Oui.
- 345 L1 He bien vous allez voir comme j'ai galéré.⁵⁷
- 346 L3 Je ne sais pas ce que c'est non plus.
- 347 L1 Voilà, donc vous seriez allées chercher ce que c'est.
- 348 L2 Sur l'autoroute, là. C'est en général là où tu payes quoi.
- 349 L1 Ah bon, d'accord.
- 350 L2 Non ?
- 351 L1 Non, eh bien, je me suis peut-être trompée j'étais en galère totale.
- 352 L4 Ce n'est pas croisement de... ok.
- 353 L2 Je ne sais pas. Après voilà, encore pareil, pas remis dans le contexte...
- 354 L4 Oui en fait le truc qui sauve aussi dans le truc de l'explication du lexique, en général il est vu dans un contexte donc on peut faire référence enfin au contexte quoi.
- 355 L1 Donc on peut passer échangeur alors si...
- 356 L4 Eh bien échangeur, moi, j'aurais pris une image.
- 357 L2 J'aurais pris une image aussi.
- 358 L1 D'accord. Précaution, prendre ses précautions. Bon j'ai noté les phrases comme ça... changer de voie sans précaution.
- 359 L2 Moi j'aurais donné des exemples.
- 360 L4 Moi aussi.
- 361 L1 Des exemples plutôt ?
- 362 L2 Alors oui, j'aurais donné des exemples mais hors code, quoi.
- 363 L3 Oui pareil, pareil, d'abord hors code.
- 364 L2 Et après transférer : dans le code, c'est quoi ?
- 365 L1 D'accord. Donc exemple plutôt. Donc trajectoire, donc c'était faire un écart de trajectoire.

- 366 L2 Dessin.
- 367 L3 Dessin.
- 368 L4 Mais trajectoire, c'est l'itinéraire un peu ?
- 369 L2 Oui ou garder sa trajectoire, tu vois.
- 370 L4 Ah oui, oui, oui, je vois.
- 371 L1 je peux te l'expliquer maintenant que je l'ai fait⁵⁶.
- 372 L2 Mimes et dessin quoi moi j'aurais fait.
- 373 L4 Oui mais je n'aurais pas... j'aurais demandé à Mahassine [L1], j'aurais un joker⁵⁶.
- 374 L1 Ensuite il y a circuler en interfile.
- 375 L2 Ça c'est les motos qui passent entre les voitures.
- 376 L1 Oui, donc là ça aurait été quoi comme stratégie que vous auriez...
- 377 L2 Peut-être les mots ou sinon les euh ou les... prendre les voitures, quoi.
- 378 L3 les voitures, oui.
- 379 L2 Et montrer
- 380 L1 Tu veux dire un synonyme, des mots ?
- 381 L2 Expliquer avec des mots quoi : « vous savez quand y a des embouteillages, que les voitures tu vois elles sont à la queue leu leu, et t'es à l'arrêt et est-ce que les deux roues ils peuvent passer entre les voitures ? », quoi.
- 382 L3 Peut être avec les motos et les voitures.
- 383 L4 Alors si je savais dessiner, je leur aurais fait un dessin. §§§
- 384 L1 Ensuite les tons. Bon, les tons, c'était par rapport à la sirène.
- 385 L3 D'accord !
- 386 L2 oui, ça a différents tons en fait si c'est...
- 387 L3 Est ce que c'est des pompiers, est ce que c'est les flics, est ce que c'est...
- 388 L2 Oui, bon. T'en a plusieurs, t'as plusieurs tons.
- 389 L4 Ça, c'est un terme musical.
- 390 L1 Oui en plus. Du coup, t'aurais fait quoi ? T'aurais chanté ?
- 391 L3 Pimpon pimpon⁵⁶
- 392 L2 He bien moi, j'aurais fait ça.
- 393 L4 Moi aussi j'aurais fait ça.
- 394 L2 C'est clair, j'aurais fait même les différentes sirènes.

- 395 L3 On n'entend pas la même chose, voilà, voilà. Comment on les reconnaît...
- 396 L4 Moi je serais allée écouter d'abord pour voir, après j'aurais peut-être fait la même chose.
- 397 L2 Tu enregistres.
- 398 L4 Ah oui!
- 399 L2 Les différents tons.
- 400 L4 En amont.
- 401 L2 Oui. Eh bien moi je pense que... je crois que je l'avais déjà fait pimpon pimpon tala tala tala⁵⁶.
- 402 L1 Ensuite là je me suis trompée, ce n'est pas surprendre, c'est imprévisible.
C'était...
- 403 L3 Imprévisible oui.
- 404 L1 Donc un comportement imprévisible, c'était.
- 405 L2 Eh bien, avec des mots moi.
- 406 L3 Avec des mots moi.
- 407 L4 Oui, non ou une situation ou quelque chose qui est arrivé tu ne pouvais pas le prévoir.
- 408 L2 Gagner au loto quoi⁵⁷.
- 409 L4 Ah, c'est ça !
- 410 L2 non mais même hors code.
- 411 L4 On n'a pas vu imprévisible.
- 412 L1 Peut-être qu'on l'a remobilisé.
- 413 L4 Tu y crois quand même.
- 414 L2 Tu y crois quand même.
- 415 L4 Parce qu'il y avait même surprise dans imprévisible on l'avait un peu dit avec surprise.
- 416 L1 Ah eh bien ça c'est les filles qui m'avaient... bon on verra mais c'est elles qui avaient mis en avant que c'était un peu comme une surprise. Ah eh bien surprendre non, je confonds : imprévisible hein, oui c'est un peu la même chose.
- 417 L4 Oui, c'est les deux mots ensemble.
- 418 L1 C'est pour ça que je me suis trompée.

- 419 L3 Ils vont ensemble, oui: tu es surpris, ce n'est pas prévu.
- 420 L4 De toutes façons, quand on les avait remobilisés, t'avais dit ça.
- 421 L1 Et puis le dernier : espace latéral. Bon là, c'est la distance latérale de sécurité.
- 422 L3 Avec des gestes.
- 423 L4 Oui les gestes.
- 424 L2 Les gestes oui.
- 425 L1 Hum, les gestes ok.
- 426 L2 Et puis aussi les voitures, je m'en suis servie la dernière fois. \$\$\$
- 427 L1 Bon, du coup là, je vais vous expliquer.
- 428 L4 Du coup c'est ça et alors.
- 429 L1 Alors oui, je vais vous expliquer.
- 430 L4 Parce qu'on doit bosser là⁵⁷.
- 431 L1 Voilà, donc échangeur. Donc vous écoutez, vous pouvez noter à la fin, je vais faire une pause entre chaque mot. Echangeur, donc de zéro à quatre pour la pertinence des explications...
- 432 L4 Ok.
- 433 L1 Euh la clarté verbale et gestuelle, est-ce que c'est adapté à mon public par rapport à leur niveau, euh est-ce que je construis avec eux le sens ou pas.
- 434 L4 D'accord.
- 435 L1 Et le temps accordé, ce n'est pas parce que je passe beaucoup de temps c'est bien, voilà. C'est juste est-ce que le temps que j'accorde est...
- 436 L4 Ok.
- 437 L1 Adapté oui \$\$\$ donc ne vous moquez pas⁵⁷.
- 438 L4 Mais non !
- 439 L1 Et puis après je fais une pause entre chaque mot. + Ça va ? Bon allez donc là, c'est pour échangeur.
- 440 L4 Echangeur, d'accord. \$\$\$⁶¹
- 441 L1 Donc là, elle me montre une photo sur son téléphone. Voilà, c'est bon ?
- 442 L4 C'est pas mal ça, oui.
- 443 L1 Du coup juste rapidement verbalement, vous en pensez quoi ?
- 444 L2 Ah + euh moi j'ai mis eh bien...

⁶¹ Ecoute d'extraits d'enregistrements des séances

- 445 L1 Mais soyez le plus honnête possible.
- 446 L2 Eh bien, il y a juste... bon attends je laisse.
- 447 L1 Oui vous allez biaiser les réponses.⁵⁷ + Bon en attendant, je prépare l'autre.
- 448 L4 Pertinence et justesse de l'explication, ça veut dire est-ce que tu dis c'est correct ?
- 449 L1 Déjà est-ce que c'est correct et est-ce que...
- 450 L4 Je pense que oui.
- 451 L1⁶² Eh bien j'ai eu un doute en la réécoutant en plus je l'ai préparée en avance, j'avais vu une image à la maison, je me suis dit « oh ça va, c'est facile » mais en fait après pour l'expliquer...⁶³ +++
- 452 L4 qui je suis pour...⁵⁷
- 453 L1 Non mais franchement, je sais mais...
- 454 L3 Oui, c'est compliqué de faire ça.
- 455 L1 Tu ne seras jamais plus dure que je l'ai été donc je pense que...⁵⁷ et puis ce n'est pas un jugement, tu ne me juges pas moi, tu juges la pratique.
- 456 L4 Oui, oui, oui.
- 457 L1 Donc globalement qu'est-ce que vous diriez +
- 458 L4 Moi c'est juste par rapport à la... sur le... enfin le truc un peu plus négatif que je vois et que je me revois aussi c'est sur la co-construction.
- 459 L3 C'est ça. J'ai trouvé la même chose moi aussi.⁵⁶ Il n'y a pas assez de participation j'ai l'impression.
- 460 L2 Non, ce n'est pas co-construit quoi. Tu donnes tout, tous les mots.
- 461 L3 Il n'y a pas assez de participation elles n'ont pas assez...
- 462 L2 En fait, tu donnes trop vite la réponse, quoi.
- 463 L4 Oui, c'est ça
- 464 L2 En fait tu ne les laisses pas réfléchir, te proposer des trucs, c'est hop ! Du coup il y avait... oui.
- 465 L4 ah oui !
- 466 L1 Exactement.
- 467 L4 Ça c'est bien, ça va m'aider pour moi aussi parce que au code
- 468 L2 Et juste après... pardon

⁶² Commentaires sur ma propre pratique

⁶³ Soupir

- 469 L4 Ah vas-y, vas-y, parce que...
- 470 L2 Non mais... et le tableau on voit et on se dit oui elles ne le voient pas toutes, ce qu'elle dessine + du coup ça, dans « explication adaptée au public », il y en a elles ne doivent pas voir.
- 471 L1 Ah, ça !
- 472 L2 Oui.
- 473 L1 Ah, d'accord.
- 474 L2 Quand tu dessines, est ce que, tu vois, tu l'as à un moment levé pour que tout le monde voit ?
- 475 L1 On ne se rend pas compte puisque la table elle est petite, mais je pense qu'elles voyaient, hein. Là, on voit rien avec la caméra, ça brille et tout. Après bon, j'ai fait un petit gribouillage.⁵⁷
- 476 L4 Ah d'accord, ok.
- 477 L2 D'accord ok. Donc oui, vérifier. La photo elle est montrée vite fait, quoi du coup il y avait ça sur la clarté.
- 478 L1 D'accord.
- 479 L3 Au niveau du temps euh... ++Peut être, je ne sais pas pourquoi, ce n'est pas que c'est allé trop vite.
- 480 L2 C'est allé vite.
- 481 L3 C'est allé vite, oui. Oui bon, c'est allé vite⁵⁷
- 482 L4 Eh bien en fait ça dépend, c'est faussé par le fait que ça va vite, oui.
- 483 L2 Mais ça va vite, je pense que c'est le fait que tu donnes tous les éléments.
- 484 L3 Oui voilà tu as tout donné. Tu as tout donné, elles n'ont pas eu cet espace de... voilà tu as tout donné.
- 485 L1 Elles n'ont pas eu le temps de réfléchir.
- 486 L3 Voilà, donc elles prenaient là, donc elles étaient là...
- 487 L1 Hum... et oui, ok.
- 488 L2 Et tu... oui tu ne vérifies pas. Oui après, tu as dit « oui, vous avez compris ? »
- 489 L1 Oui, c'est juste à la fin : « ça va ? »⁵⁶
- 490 L2 Oui, ça va, mais du coup, je pense que pour vérifier, il faut demander à quelqu'un : « tu pourrais toi le réexpliquer pour vérifier ? »
- 491 L1 Hum, ça c'est la première explication après c'est vrai que ça a été remobilisé

- dans la séance j'ai dû le réexpliquer.
- 492 L2 Oui, oui.
- 493 L1 Parce qu'en fait, j'ai vu que ça n'avait pas trop marché.
- 494 L2 Oui et puis je pense qu'il faut faire attention aux alphas, à celles qui sont tu vois [L].
- 495 L4 Bon elle, ce qui est bien c'est qu'elle le dit.
- 496 L1 Bon, elle n'était pas là.
- 497 L4 Bon ce qui est bien, c'est que si, parce qu'à la fin, elle me dit quand elle ne comprend pas mais c'est peut être à la fin.
- 498 L2 Oui à la fin et pas tout le temps.
- 499 L1 Elles n'osent pas.
- 500 L2 Quand tu fais tout là, elle se dit je vais les interrompre tout le temps quoi, du coup ça vaut le coup de prendre le temps, quoi.
- 501 L4 Et juste... parce que du coup, ça pourrait être intéressant de rajouter vérification dans...
- 502 L1 ah !
- 503 L4 Tu sais quand tu expliques, ça peut être bien pour toi, dans tes critères, de dire à quel moment tu sais, reformulation, machin et tout, mais la vérification tu peux passer par plein de façons.
- 504 L1 Merci, ok. Bon, on va passer au deuxième. \$\$\$⁶¹
- 505 L2 Bon c'est la même chose mais en fait c'est marrant. Tu aurais inversé, tu aurais donné l'exemple du cinéma, tu aurais donné les exemples et puis là : « qu'est-ce que ça veut dire si je l'emploie dans cette phrase, vous l'interp- enfin, comment vous la reformulez ? », parce qu'en fait tu as donné l'explication et puis après, tu donnes les exemples.
- 506 L1 Oui, d'accord.
- 507 L2 Alors que tu donnerais d'autres exemples ou on emploie précaution pour qu'elles elles trouvent quoi qu'elles le reformulent...
- 508 L3 Et en général quand tu fais c'est elles qui donnent des exemples : « ah, c'est comme ça ! C'est comme si je faisais ceci ou cela ».
- 509 L2 En fait tu leur donnes la réponse quoi pareil, il n'y a pas de co-construction quoi mais souvent je pense que c'est aussi la peur qu'elles ne trouvent pas.

- 510 L4 Oui, c'est ça !
- 511 L2 On a...j'ai envie de dire grammaire la peur oui qu'elles ne trouvent pas ou qu'elles se...
- 512 L4 Qu'elles se démobilisent ou...
- 513 A2 C'est ça, mais du coup tu donnes la réponse mais en fait c'est là où c'est le plus difficile, c'est de guider pour essayer de trouver la réponse.
- 514 L1 C'est ça, c'est difficile, oui.
- 515 L2 Mais c'est quand même difficile.
- 516 L4 Et c'est pour ça que se dire que... mais c'est pour ça, c'est trop bien parce que ça nous, enfin autant dans les cours où je suis à l'aise et tout je suis trop contente quand y a un silence et en fait il se passe plein de choses dans la tête tu as l'impression qu'ils ne vont pas y arriver et tout, eh bien on s'en fout, on se... je me dis trente secondes de silence, ils y arrivent pas, tant pis, mais ils commencent à construire la case pour que toi tu puisses amener ta réponse. Eh oui, c'est ça, de pas avoir peur quoi.
- 517 L1 Oui ça traduit... oui moi en tout cas, du coup vous m'avez évaluée, moi ça me traduit un petit peu que je sois novice, que j'ai peur de manquer de temps, que je suis pas à l'aise non plus avec les explications et que tout ça, ça se voit. Et puis les apprenantes, je les regarde à peine quoi, je leur demande « ça va », enfin on dirait que je suis toute seule quoi.
- 518 L2 Oui.⁵⁶
- 519 L4 A l'inverse, tu es hyper posée, hyper calme, enfin, on a l'impression.
- 520 L1 C'est extérieur, on a l'impression.
- 521 L4 On a l'impression de temps. Et en fait, si tu juste changeais un tout petit truc, il y aurait toute la place pour qu'elles puissent dire plein de choses et tout parce que justement XXX
- 522 L2 Oui et prendre son temps, quoi.
- 523 L1 Oui, j'avais peur de manquer de temps et finalement, je me suis rendue compte à la fin de la séance qu'on avait... qu'on aurait eu le temps, quoi.
- 525 L2 Oui
- 526 L3 Oh j'ai du mal à... à juger.
- 527 L4 Mais en fait c'est... l'explication elle est adaptée mais c'est la méthode.

- 528 L1 Oui j'ai peut-être mal fait mon questionnaire⁵⁷.
- 529 L4 Non mais du coup, c'est intéressant.
- 530 L1 Oui, tu peux ajouter des trucs à côté, hein. +De toute façon, j'ai enregistré donc... + ah ça a été beaucoup plus long que prévu, je suis désolée. C'est bon ?
- 531 L3 Il est quelle heure ? Vas-y, vas-y. §§§⁶¹
- 532 L2 Eh Bien là déjà, c'est plus co-construit quoi, carrément.
- 533 L3 Oui
- 534 L1 D'accord
- 535 L4 Ah oui carrément. C'est un dialogue, on a un retour XXX
- 536 L1 Non, je t'écoute mais juste je prépare pour la suite.
- 537 L2 Non, c'était varié. Carrément.
- 538 L1 C'était un peu mieux quoi.⁵⁷ Ça va. §§§⁶¹ Euh alors rien à dire de particulier ?+++
- 539 L4 C'était mieux mais du coup ? Enfin mieux dans le sens le fameux truc de co-construction ? mais après j'ai l'impression au début tu es vachement partie sur elles et hop après, tu t'es emparée tu t'es emparée de l'explication alors que c'était super bien parti, tu les a super bien sollicité.
- 540 L2 Oui⁵⁷.
- 541 L3 J'ai l'impression que tu veux aller trop vite.
- 542 L1 J'ai peur de manquer de temps.
- 543 L3 C'est ça.
- 544 L1 Et puis elles ne sont pas super euh... enfin + ce n'est pas qu'elles sont molles mais un petit peu quand même⁵⁶ je ne sais pas si c'est le fait que ce soit filmé, en tout cas...
- 545 L2 Non mais il faut les solliciter. Après toi, ils te disent « moi je pense que c'est ça », il faudrait « ah oui, mais pourquoi, tu vois, tu penses que c'est ça ? », tu vois, demander des... plus à se justifier, pas dire « et toi ? », vraiment à chaque fois demander une justification il faut les habituer quoi. En fait c'est marrant, faire des hypothèses tu vois, ok bon eh bien voilà, c'est une hypothèse, chacune fait une hypothèse, explique : « pourquoi tu fais cette hypothèse là ? », et puis ensuite tu valides ou tu invalides quoi, mais c'est hyper important dans l'apprentissage tu vois de... oui de faire des hypothèses enfin tu vois, on en fait tout le temps, tout le temps.

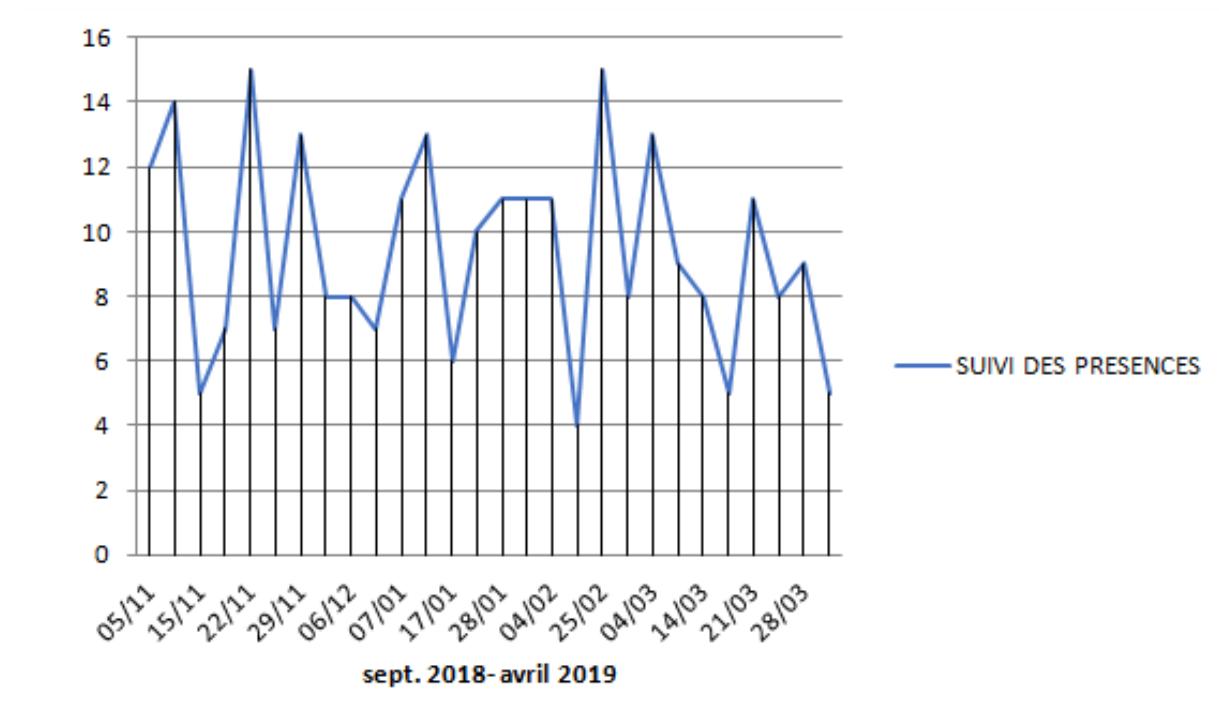
- 546 L4 Plutôt que d'être en attente de la réponse.
- 547 L2 Oui: « ok tu dis ça, ah oui mais pourquoi ? qu'est ce qui te fait dire ça ? »
Enfin tu vois : « parce que j'ai vu... », enfin voilà, faire appel.
- 548 L4 Tu te laisses embourber un petit peu quelques fois mais...
- 549 L2 Oui non mais parce que parfois, ça va invalider en fait. Du coup, toi-même tu vas invalider ce que tu as dit.
- 550 L1 C'est vrai que j'aimerais bien co-construire mais j'y en fait je n'y arrive pas à part leur dire : « ça va ? », enfin je n'arrive pas à amener le fil conducteur en fait pour les amener à la bonne réponse. Je sais que c'est ce qui faut faire en plus, que c'est ce qu'on nous a appris, mais j'y arrive pas dans la pratique.
- 551 L3 Mais après je pense que ça, ça s'apprend dans la pratique. Si je parle de moi, j'essaye de le faire, des fois je dois manquer et puis, ça se fait tout doucement.
- 552 L1 Naturellement ? c'est devenu une habitude, tu veux dire ?
- 553 L3 Non eh bien après on apprend, on regarde, je ne sais pas, ça ne vient pas du jour au lendemain. Là c'est bien, après petit à petit, ça va se faire.
- 554 L4 Et puis pour certains mots ça le fait, et d'autres ça ne le fait pas.
- 555 L3 Oui.
- 556 L2 Oui.
- 557 L3 Tu vois, ce n'est pas que tu te dis : « ah non, je n'arrive pas à le faire », tu es sur le chemin.
- 558 L1 Oui c'est ça, et puis même déjà de me voir, c'est violent mais ça aide⁵⁶. Bon celle là, elle est assez rapide. §§§⁶¹. Je n'ai même pas pensé à définir ce que c'était la sirène, hein, à aucun moment je me suis dit on parle de son ça doit être la sirène⁵⁷, j'étais complément... j'étais à côté.
- 559 L4 C'était une évidence.
- 560 L1 Oui.
- 561 L2 Ça va.
- 562 L1 Au final elles le savaient.
- 563 L4 Ça allait un peu vite. +
- 564 L1 De toutes façons je parle vite même dans ma nature je suis rapide⁵⁶. C'est vrai qu'en classe d'autant plus parce que je suis stressée et tout.
- 566 L2 Oui je pense que c'est ça.

- 567 L3 Après peut-être que de savoir que t'es filmée aussi, non ? Ca va, t'as oublié ? Tu
as réussi ?
- 568 L1 J'ai réussi à l'oublier, oui, oui.
- 569 L3 Je ne sais pas si j'aurais oublié, oui.
- 570 L1 Si, si, surtout que je ne pouvais pas trop l'oublier quand j'étais seule puisque je
devais vérifier que ça fonctionnait mais là, c'était lui qui faisait donc voilà je
m'en fichais quoi, ça n'allait pas passer à la télé quoi, c'était pour moi donc...⁵⁶
- 571 L3 Oui, oui.
- 572 L2 C'est ça. \$\$\$⁶¹
- 573 L4 J'ai une question : tu rebondis sur ce qu'elle a dit elle ou pas à la fin ?
- 574 L2 Oui?
- 575 L2 Parce que j'ai entendu que tu les as laissé longtemps réfléchir et il y a quelqu'un
qui a dit quelque chose et est-ce que c'est ce que t'as repris ou pas ?
- 577 L1 Oui euh... je sais plus.
- 578 L2 Oui on n'entend pas.
- 579 L1 Euh... je ne me souviens pas.
- 580 L4 Ou au final ce n'était pas clair ?
- 581 L1 Parce que je n'ai pas entendu, j'ai transcrit chez moi mais j'ai oublié oui est-ce
que je l'ai repris ou pas ?
- 582 L4 Oui si tu as repris, tu es repartie de ce qu'elle a dit ou alors tu étais... parce
que toi aussi tu étais en train de chercher un exemple.
- 583 L2 Oui tu as dis : « je réfléchis ».
- 584 L1 C'est vrai que j'ai ma trame en tête et que parfois je... ce n'est pas que je les
écoute pas, bien sûr que je les écoute⁵⁶, non c'est l'impression que j'ai quoi.
- 585 L2 Je fais semblant.
- 586 L1 Ca me fait de la peine de dire ça mais⁵⁷ ce qui en ressort, c'est que j'ai
l'impression qu'en fait je ne les écoute + pas trop ou que... je veux qu'elles
viennent à ce que j'ai décidé et que si elles ne le font pas, eh bien tant pis je vais
le faire quand même⁵⁶.
- 587 L2 C'est ça, oui. ++
- 588 L3 Alors là pour le coup, il y avait plus de temps.
- 589 L1 Oui, beaucoup plus de temps.

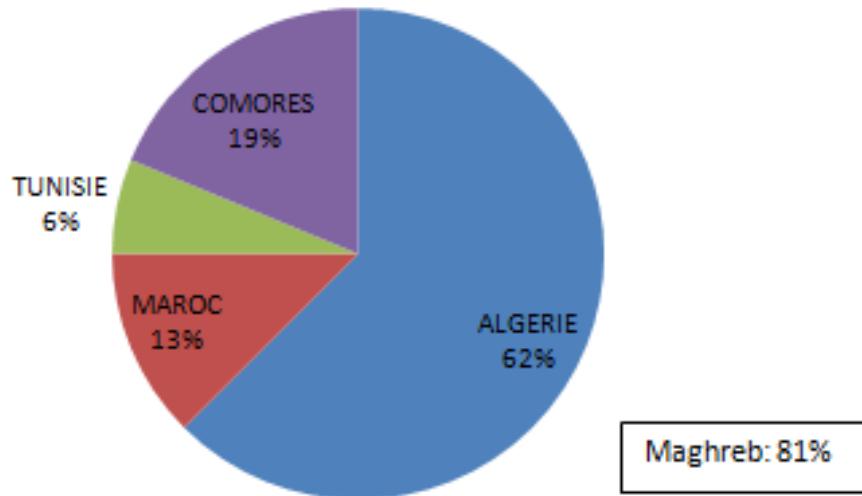
- 590 L4 oui, oui.
- 591 L2 Oui.
- 592 L1 Et puis mon truc voilà : « même si tu ne veux pas... même si tu ne peux pas penser... même si tu veux penser tu ne peux pas ».
- 593 L2 Oui⁵⁷, ce n'était pas mal !
- 594 L1 C'est n'importe quoi mais j'ai repris le terme de...
- 595 L4 Pour le coup, tu as repris et du coup, je me suis dit oui c'est pas correct mais en même temps, vu qu'elle, elle avait compris quelque chose eh bien du coup, en allant plus loin derrière peut être... ++ §§§
- 596 L2 c'est vrai que c'est dommage que ce ne soit pas elles qui l'aient fait quoi : « eh bien je vais vous montrer ».⁵⁶
- 597 L3 c'est ça. Là, tu en avais marre.
- 598 L2 J'aurais dit : « qui c'est qui veut montrer ? », quitte à ce qu'elles se trompent, ce n'est pas grave.
- 599 L1 Moi c'est vraiment le temps : « mince, mince, je vais manquer de temps ! »
- 600 L3 Ça c'est quand tu es fatiguée.
- 601 L2 Mais du coup on va trop vite. Ou en fait elles vont dire des bêtises et tu vas rebondir dessus il va falloir rebondir du coup tu ne vas pas dire : « non, non, c'est faux, c'est faux », au lieu de donner direct la réponse mais en fait ce n'est pas là où elles comprennent le mieux, quoi.
- 602 L4 Mais oui, mais du coup si tu ne fais pas un petit truc de vérification derrière, ce serait vraiment intéressant parce qu'on le remarque tout le long avec activités et tout mais de le prendre en compte : comment tu peux le vérifier ?
- 603 L2 Oui.
- 604 L4 Oui, eh bien ça par exemple, elles vont le dire en arabe, le dire...
- 605 L1 Eh bien c'est les mots de la fin aussi ?
- 606 L4 oui c'est les trucs à la fin mais sur le moment la petite vérification de ton explication.
- 607 L1 Je crois que j'en ai fait à aucun moment.
- 608 L2 Ou le refaire quoi, le refaire faire.
- 609 L4 Ou de refaire un exemple ou un autre exemple.
- 610 L1 d'accord.

COMPOSANTE PRAGMATIQUE	COMPOSANTE LINGUISTIQUE		COMPOSANTE LEXICALE <i>inclus systématiquement le vocabulaire de spécialité</i>	COMPOSANTE SOCIOCULTURELLE
	Compétences spécifiques	Compétences communes		
(Se) situer dans le temps (la localisation temporelle : exprimer le moment d'une action, la durée, la fréquence)	Adverbes et prépositions de temps (<i>dès, depuis, toujours</i>) Les connecteurs chronologiques (<i>quand</i>)		Les dates et saisons L'heure La description	
(Se) situer dans l'espace (la localisation spatiale : indiquer une direction, situer un lieu, un objet, une personne)	Adverbes et prépositions de lieu (<i>vers, à droite, en face, dans</i>) Les verbes de mouvement/déplacement (<i>avancer, reculer, ralentir</i>)	Les accords : masculin, féminin, singulier, pluriel	Les lieux L'itinéraire La description	
Comprendre et donner des informations, des indications et des instructions (trajet, etc.)	Les verbes de mouvement/déplacement (<i>avancer, reculer, ralentir</i>) Les tournures impersonnelles (<i>il neige</i>)	La négation (<i>je ne dépasse pas</i>) et la restriction (<i>je n'ai d'autre choix que</i>) Les déterminants	Les lieux L'itinéraire La description Les couleurs	Découvrir les règles et usages de la conduite en France
Comprendre et exprimer l'interdiction, l'autorisation, le conseil	Les auxiliaires, semi-auxiliaires/modaux (<i>falloir, pouvoir, devoir</i>) Le subjonctif : l'obligation (<i>il faut que</i>) Les tournures impersonnelles (<i>il est interdit de dépasser</i>) La forme passive (<i>le dépassement est interdit</i>)	Les pronoms personnels (<i>principalement je, ou il(s), elle(s)</i>)	-	
Comprendre et exprimer la condition, la certitude, la probabilité, la condition	Le subjonctif : la possibilité, l'obligation (<i>il est possible que</i>) Les tournures impersonnelles (<i>il est probable que</i>) La phrase hypothétique (<i>si je tourne à droite, je devrai marquer l'arrêt</i>) La modalisation (<i>il est probable que, il se pourrait que</i>)	Les pronoms possessifs, démonstratifs, relatifs (<i>mon véhicule, cet usage qui...</i>) Les pronoms COD (<i>le, la, les</i>) et COI (<i>lui, leur</i>)	-	
Donner et justifier une réponse (QCM, oral)	-	La place et l'accord des adjectifs (qualificatifs, indéfinis, interrogatifs, possessifs, démonstratifs, numéraux cardinaux et ordinaux)	Les adjectifs exprimant l'exactitude (<i>vrai, faux, correct</i>)	En auto-école et en salle de classe :
Analyser les situations (ex : relations de cause à effet) et émettre des hypothèses et des déductions	Le géronyme (<i>en conduisant...</i>) Les tournures impersonnelles (<i>il est probable que</i>) La phrase hypothétique (<i>si je tourne à droite, je devrai marquer l'arrêt</i>) La modalisation (<i>il est probable que, il se pourrait que</i>)	Les adverbes de quantité/d'intensité, de manière (<i>je suis mal stationné, j'ai peu de chances de...)</i>		Tutoiement/ vouvoiement
Comprendre, désigner et décrire une quelque chose/situation/ évènement (exprimer un fait, une prévision)	-	Les articulateurs du discours (<i>et, ou, alors</i>) Les connecteurs logiques (<i>en effet, car</i>) Le présent de l'indicatif (<i>je marque l'arrêt</i>)	La description Les couleurs Les formes Les événements (<i>embouteillage, accident</i>)	Proxémie
Exprimer la quantité et effectuer des calculs (mental/oral)	Les formes de calcul : l'addition, la soustraction, la multiplication et la division (<i>la distance d'arrêt, de freinage, le taux d'alcoolémie selon la quantité, les amendes selon l'infraction, le nombre de points perdus</i>)	Les temps du passé : passé composé et imparfait, passé récent (<i>venir de</i>) Les verbes des premiers, 2èmes et 3èmes groupes	Les nombres Les quantités (<i>ml, l, mg, g, km, m</i>) Les paiements, l'argent	
Rapporter reformuler, résumer un discours	Le discours rapporté			
Demander de répéter, de clarifier, signifier qu'on suit ce qui se dit	La forme interrogative	Les verbes pronominaux (<i>je m'engage, je m'arrête</i>)	-	
Comprendre le fonctionnement d'un QCM	-		-	
Etre capable de lire et faire une lecture rapide	-		L'alphabet	

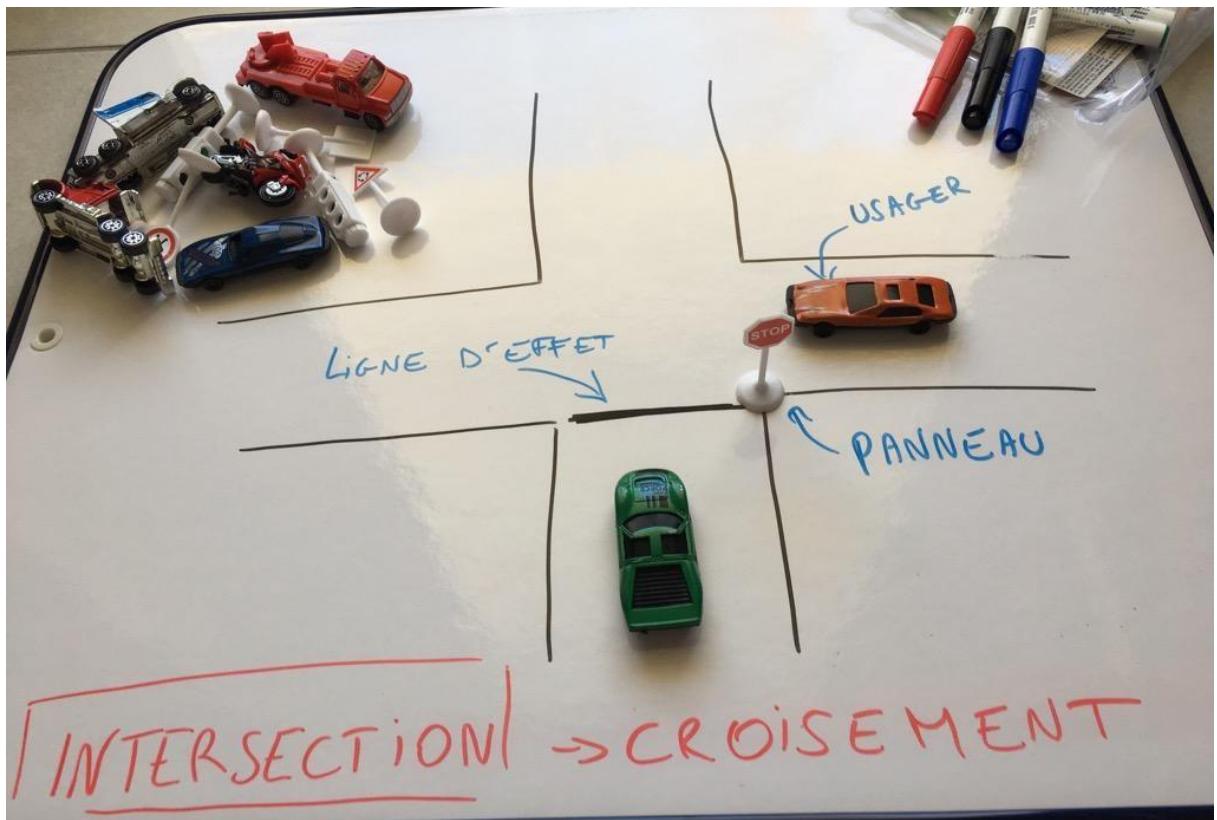
Annexe 6 : graphe reprenant le suivi des présences sur l'année 2018/2019



Annexe 7: graphe indiquant la répartition des apprenantes selon le pays d'origine



Annexe 8 : photographies des outils introduits dans le cadre de la formation



CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION (GARS/DELIC)⁶⁴

+ CONVENTIONS SUPPLEMENTAIRES

Transcription en orthographe

Aucun signe de ponctuation.

Majuscule sur les noms propres et sur chacun des mots composant un titre.

Onomatopées transcrites selon l'orthographe du dictionnaire. Ex : euh, hum...

Les sigles sont ponctués quand on lit les lettres isolément (S.N.C.F.), non ponctués lorsqu'il s'agit d'un acronyme (DALF). Le sens des sigles est précisé.

Les mots étrangers sont orthographiés conventionnellement à la norme de la langue d'origine.

Mise en page :

Numérotation en continu des lignes et en simple interligne

Marges : 3,5 cm à gauche, à droite, en haut ; 5 cm en bas.

Numérotation des pages : en haut, au centre.

Mention des locuteurs à la marge ; ils sont numérotés en fonction des prises de parole ; pour les apprenants A1, A2 ... et As pour une prise de parole de plusieurs apprenants en même temps. L'enseignant : E. En cas d'incertitude entre A1 et A2,... on notera AX.

Début du texte à 2 cm de la marge.

Conventions générales :

+	Pause silencieuse courte
++	Pause silencieuse plus longue
///	Pause silencieuse très longue (enregistrement non coupé, à justifier en note)
\$\$\$	Coupure de l'enregistrement
X	Syllabe incompréhensible
XXX	Suite de syllabes inaudibles

⁶⁴ Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe, Description Linguistique Informatisée sur Corpus ; Recherches sur le français parlé, N°18 Autour du corpus de référence du français parlé, 2004 Publications de l'Université de Provence

<u>oui</u>	Les chevauchements de paroles sont soulignés
<u>d'accord</u>	
un mi-	Amorce de mot signalée par un tiret
bateau: ba :teau	Allongement de la syllabe
ba :: teau bateau ::	Allongement plus long de la syllabe
BATEAU	Accentuation, emphase
les # amis son petit # ami vous # aimez dans # un mois	Absence remarquable de liaison
donc° pour°	Prononciation appuyée d'un schwa
« yeah » « nein »	Les mots étrangers sont transcrits entre guillemets
/d'accord, d'abord/	Multi transcription
/d'accord, □/	Hésitation entre une écoute et rien
il(s) chante(nt) il a des ami(e)s	Multi graphies

Notes

Les notes sont placées en bas de page.

Les appels de note concernent les faits de prononciation, les rires et tous les autres phénomènes observés lors de l'enregistrement : para-verbal, mimo - gestuel, bruits paralinguistiques (Hilton H.E. 2008 :70) ⁶⁵; (soupirs, claquement de langue, raclement de gorge, toussotement, etc...).

- Une séquence en langue étrangère inconnue sera traduite en note.
- Dans le corpus les mêmes phénomènes portent le même numéro.

⁶⁵ « Connaissances, procédures et production orale en L2 » in AILE N° 27, 2008 : 63-89

Transcription de la séance du 07/03/2020

Nom de la transcriptrice : Feddaoui Mahassine

CONTEXTE INSTITUTIONNEL

Classe	Lieu géographique Institution	Mot à mot, Marseille
	Intitulé du cours	Des mots pour le code
	Nom de l'enseignant(e)	Feddaoui Mahassine
	Niveau	A2-B2
	Date de début et fin des cours	De Septembre 2018 à juin 2019
	Nombre d'heures par semaine et/ou par jour	4h par semaines 2h par séance (lundi et jeudi)
	Supports d'apprentissage	Documents authentiques et fabriqués

Enseignant(e)	Nationalité	Française
	Sexe	Féminin
	Age	26 ans
	Statut professionnel	Enseignante stagiaire
	Parle-t-elle la langue des apprenants	Non ; quelques notions d'arabe

Apprenants	Nombre	16
	Répartition par nationalité ou origine	Maghreb : 81% (Algérie 62%, Maroc 13% et Tunisie 6%) ; Comores : 19%
	Répartition par sexe	Exclusivement féminin
	Age moyen	30-40 ans
	Besoins, motivations si connus, cours obligatoire/facultatif	Obtention du permis de conduire ; cours facultatif

Séquence observée

Nom attribué à la séquence: les autres usagers (1/2)	
Date, jour et heure	Le jeudi 07/03/2019 de 14h à 16h
Lieu	La friche de la Belle de Mai, Marseille
Séquence transcrise	Echanges autour d'explications lexicales
Activité didactique et/ou compétence visée	Acquisition du lexique
Disposition de la classe	Disposition en un îlot unique
Nombre d'apprenants présents	9
Participants intervenants	8

Langues utilisées dans l'interaction	Français ; arabe occasionnellement entre apprenantes	
Présence de personne étrangère à la classe (nombre, rôle, réactions de la classe par rapport à cette présence)	aucune	
Situation de la séquence dans la chronologie du cours	Nouvelle leçon sur la thématique des autres usagers	
Travail préalable des apprenants (devoir, lecture, exposé préparé)	aucun	
Durée totale de l'enregistrement	93.28 min (réparties en 3 enregistrements)	
Supports (à joindre si possible)	Manuel, méthode	-
	Document écrit	Trace écrite du cours
	Document audio	Question de code
	Document vidéo	-
	Autres (photos, objets...)	photos et étiquettes mots découpées
Outils (y compris le tableau)	Tableau, objets (voitures, panneaux et ardoise)	
Nombre de tours de parole (si nécessaire temps par locuteur)	453	
Remarques/informations complémentaires	Enregistrement coupé à plusieurs reprises, transcription en 3 fichiers (problème technique)	

CORPUS	
Conventions de transcription adoptées : à joindre obligatoirement	GARS/DELIC

Annexe1 Grille pour accompagner une séquence de transcription de classe ; in: CICUREL (2012) : 264-265

- 1 E est-ce que¹ c'est une route donc euh + où tout le monde va dans la même direction²⁺ ou pas
- 2 As oui oui
- 3 E comment on dit
- 4 ZIT c'est pas une^o une ligne euh une seule voie
- 5 KEI unique
- 6 E une seule voie il y a il y a plusieurs voies mais c'est à sens²
- 7 As unique
- 8 E sens unique³ + la circulation↑
- 9 SOR un peu
- 10 ZIT oui il n'y a pas de problème il n'y a pas beaucoup de circulation
- 11 E pas beaucoup ↑ alors on voit dans le rétroviseur qu'est-ce qu'on voit aussi
- 12 SIH il y a la circulation
- 13 E moi je trouve qu'il y en a oui il en a quand même pas mal
- 14 SOR oui oui
- 15 E oui donc il y a beaucoup de circulation Est-ce que vous vous est-ce qu'on a vu je ne sais pas euh le mot pour dire ça quand il y a beaucoup de circulation²
- 16 AME embouteillage + l'embouteillage
- 17 KEI bouchon
- 18 E oui il y a des embouteillages des bouchons très bien on peut dire aussi que la circulation elle est dense² vous l'avez déjà vu ça ↑
- 19 KEI oui il roule doucement
- 20 E dense ça veut dire qu'il y a vraiment beaucoup de monde sur la route³
- 21 KEI bouchon
- 22 E ok c'est bien

¹ Geste

² Geste

³ Inscription au tableau

- 23 SIH on est en agglomération
- 24 E oui on est en agglomération
- 25 MAR il y a un virage
- 26 E il y a un virage encore oui
- 27 MAR marquage au sol
- 28 E marquage au sol qui indique quoi
- 29 MAR une flèche de rabattement
- 30 E très bien une flèche de rabattement ça
c'est une flèche de rabattement⁴ c'est pour
se rabattre² \$\$\$⁵
- 31 E le fait de rouler à faible allure n'écarte
pas tous les dangers voilà il a entouré
les éléments importants donc c'est cette
image ça va
- 32 ZIT pas de danger
- 33 E oui c'est ça + alors si tu roules
doucement ça veut dire ça ne veut pas dire
qu'il n'y a pas de danger \$\$\$⁵
- 34 E donc moi ce que j'aimerais faire c'est
déjà expliquer avec vous est-ce qu'il y a
des mots qui étaient un peu difficiles ou
pas + donc on a parlé euh d'échangeur +
donc moi il y a des mots que j'aimerais
bien qu'on voit un petit peu³ + on a parlé
d'échangeur on a parlé euh de précaution³
+ on a parlé d'écart de trajectoire³ + vous
voyez ou pas ↑ + je sais que vous avez
compris parce que on peut comprendre
sans comprendre tous les mots c'est la ce
n'est pas un problème mais bon euh je pense
que il y a des mots ici qui sont peut-
être nouveaux + alors on a vu interfile
- 35 MER ça veut dire quoi
- 36 E eh bien c'est ça justement on va voir³
angle mort je pense que c'est bon pour
tout le monde
- 37 MER oui
- 38 KEI oui
- 39 E et bon un motard bon³ + vous savez aussi +
alors est ce que là il y a motard déjà bon
qu'est-ce que c'est

⁴Support iconique

⁵Fin du segment d'explication lexicale

- 40 ZIT quoi
- 41 E motard
- 42 MAR deux-roues
- 43 E voilà c'est un deux-roues c'est le conducteur du deux-roues on est d'accord + échangeur ↑ un échangeur + non ↑ alors l'échangeur on en parle euh + alors là où il y avait ça + l'échangeur on a dit c'est la voie qui se trouve tout à droite⁴
- 44 MER d'accord
- 45 E à votre avis du coup ça veut dire quoi
- 46 ZIT bande d'arrêt d'urgence
- 47 E hum ↑
- 48 ZIT la bande d'arrêt d'urgence
- 49 E ah non ce n'est pas la bande d'arrêt ça c'est des personnes qui arrivent d'une autre route et qui viennent sur ma voie en fait² c'est ça donc l'échangeur on en trouve c'est surtout sur l'autoroute hein et euh + c'est des intersections² en fait sans croisement c'est-à-dire qu'il y a des personnes qui vont rejoindre mon autoroute⁶ ok ensuite peut-être que plus loin moi ma route elle on va me proposer de sortir ailleurs en fait on échange on change de chemin²
- 50 SIH hum c'est /ça l'échangeur, sans intersection/
- 51 E ça c'est l'échangeur donc là ce n'est pas un échangeur très important + euh j'avais une photo mais sur mon téléphone
- 52 KEI change la voie
- 53 E échangeur oui c'est-à-dire une possibilité de changer de route carrément sans passer par une intersection² et ça se passe sur l'autoroute hein des fois ça peut continuer comme ça et puis ça repart dans l'autre sens enfin² c'est sur l'autoroute + ah t'as trouvé
- 54 MER j'ai regardé sur internet
- 55 E merci + des fois on en trouve aux Etats-Unis c'est assez impressionnant je pense que vous

⁶ dessin

- l'avez déjà vu dans les films
- 56 MER on se on se perd sur les autoroutes de là bas
- 57 E ah oui mais alors là ça va + tu vois tu vois ce que c'est
- 58 MER c'est je vois oui je vois
- 59 E alors là c'est très impressionnant là par exemple⁴ c'est un échangeur euh il est très + très compliqué il ne faut pas se perdre attends je vais montrer aux filles là bas + regardez échangeur c'est une sorte d'autoroute où on peut changer de direction
- 60 SOR xxx
- 61 E pardon
- 62 SOR c'est comme dix ça veut dire
- 63 E là il y en a dix tu penses + alors si je change de voie je répète ce qu'il a dit hein si je change de voie sans précaution je peux générer des accidents ça voudrait dire quoi ça pour vous + si je change de voie sans précaution
- 64 SOR sans fait les flèches sans fait les flèches les les clignotants
- 65 E ah les clignotants oui alors c'est vrai que quand tu n'utilises pas le clignotant c'est un manque de précaution mais alors précaution
- 66 SIH convenir
- 67 E convenir convenir ça veut dire que ça va
- 68 SIH ça va ↑
- 69 E convenir eh bien par exemple ce qu'elle expliquait Maria je crois je crois que c'était avec les lunettes de soleil
- 70 SIH alerter ce que je voulais dire
- 71 E hein
- 72 SIH alerter s'il veut changer de voie
- 73 E alerter
- 74 SIH oui non ↑
- 75 E précaution

- 76 SIH précaution
- 77 E précaution c'est plus faire attention
- 78 AX ah /d'accord, Ø/
- 79 E précaution c'est plus faire attention je prends mes précautions² ça veut dire je vais calculer² pour éviter de faire des problèmes² + euh je pourrais vous dire euh + vos enfants quand vous allez au cinéma vous prenez vos précautions² vous les emmenez faire pipi avant comme ça ils ne vous dérangent pas pendant le film prendre ses précautions ça veut dire prévoir en avance² des choses pour éviter des problèmes
- 80 AX d'accord
- 81 E prendre ses précautions + alors un écart de trajectoire + faire un écart de trajectoire
- 82 MER ça je ne sais pas
- 83 E ah + alors la trajectoire déjà qu'est-ce que c'est +trajectoire ↑
- 84 MER trajet ↑
- 85 E c'est vrai qu'il y a l'idée de trajet l'idée de chemin un petit peu + euh qu'est-ce que je pourrais vous montrer je vais faire un truc complètement stupide mais par exemple euh si si je lance le bouchon j'irai le ramasser plus tard là⁷ + ce que vous avez vu là² + ça c'est la trajectoire²
- 86 MER d'accord
- 87 SIH xx
- 88 E c'est le chemin² qu'on prend quand on est en train de bouger vous voyez c'est le chemin quand on est en train de bouger² en mouvement² là le le bouchon il a fait un mouvement ça c'est la trajectoire² "tchik" alors quand on route + et qu'on fait un écart de trajectoire à votre avis qu'est ce que c'est +
- 89 MER on change de trajet ↑
- 90 E oui c'est ça un petit peu donc est-ce que tu as tu peux voir tu peux expliquer avec des eh bien on a plein de choses maintenant pour expliquer donc imagine tu roules vas-y qu'est-ce que tu vas faire

⁷Usage d'outils

- 91 MER je roule je fais l'écart
- 92 E exactement bon peut-être pas autant
- 93 MER ah peut-être pas autant alors je roule je fais hop un peu et je reviens ↑ je reviens sur mon
- 94 E oui par exemple oui + oui oui c'est ça donc là on ne parle pas de se rabattre ou dépasser hein
- 95 MER oui oui
- 96 E c'est juste euh un petit peu⁸ c'est-à-dire que
- 97 MER à peine
- 98 E voilà donc euh là par exemple⁷ c'est une voie à double sens + si euh la voiture euh donc ça c'est moi + oui ça c'est moi si la voiture qui est là elle elle alors qu'est-ce qu'on a dit l'autre fois quand il y a quelqu'un qui marche dans ma voie⁸ on dit qu'il em⁻²
- 99 MER empiète ↑
- 100 E empiète donc si la voiture là elle empiète sur ma voie je vais être obligée de faire un écart⁷ pour éviter euh pour éviter de de la toucher quoi
- 101 ZIT xx
- 102 E eh oui vous avez compris + donc la trajectoire c'est ça c'est le chemin que je suis en train de faire⁷ + ça va ↑
- 103 MER ça va
- 104 KEI comme ce matin je vois une voiture devant moi comme ça
- 105 E tiens vas y +
- 106 KEI et une voiture elle était là qui était dans ma voie là et le monsieur je sais pas il a beaucoup boire je sais pas il est allé comme ça et il a touché là après là et touché là et touché là et il se balance comme ça
- 107 E oh la la + tu as vu ça aujourd'hui ↑
- 108 KEI oui j'ai vu devant

⁸ mime

- 109 E c'est impressionnant + alors moi je pense que ce qu'il a fait il a essayé de dépasser et de se rabattre mais il a fait beaucoup d'écarts de trajectoire
- 110 KEI il est venu loin de la voiture il est parti il est parti
- 111 E oui en fait c'est ça
- 112 KEI xxx
- 113 E c'est ça donc quand vous ne suivez pas votre chemin parfaitement et que vous bougez⁸ un petit peu parce que vous êtes fatiguées ou autre chose oui vous pouvez faire des écarts oui c'est impressionnant que tu aies vu ça
- 114 KEI j'ai dit à mon mari ralentis ralentis on sait jamais
- 115 E voilà donc là il a tu as pris des précautions² justement
- 116 KEI oui
- 117 E ok alors maintenant + alors interfile + ça c'est bien je suis contente je pense qu'on va beaucoup s'amuser avec ça eh bien c'est bien pour expliquer
- 118 SOR c'est pratique c'est vrai
- 119 E alors interfile c'est quoi alors là par exemple⁶ ici il y a une interfile quelque part est-ce que vous saurez me dire où c'est
- 120 AX interfile
- 121 E celle qui a une idée elle me montre je interfile + elle est où à votre avis
- 122 SOR c'est pas les traits là non
- 123 E ce trait là
- 124 ZIT ça + interfile
- 125 E alors là déjà il s'agit d'une ligne la ligne quand elle est comme ça c'est une ligne comment
- 126 As discontinue
- 127 E discontinue d'accord + quand on roule en interfile tu as raison ZIT on se situe là alors euh je vais répéter la phrase comme ça vous allez comprendre + je peux voir qu'un motard circule en interfile est ce

que vous voyez le motard⁴ + le motard vous
voyez là le motard voilà il est où eh bien
il est sur la ligne en fait

128 SOR sur la ligne

129 E c'est ça donc circuler en interfile ça va
être⁵ + alors moi en tant que véhicule je
ne vais pas réussir à passer entre deux
voitures⁶ enfin en général il n'y a pas la
place + c'est les motards⁷ inter ça veut
dire entre il va passer⁸ entre les
véhicules donc s'il y a beaucoup de
circulation par exemple⁷ eh bien il va
venir là il va se mettre là il va passer
mais interfile c'est passer entre les
voies² + ça va↑

130 SOR entre les voies

131 E entre les voies eh bien c'est

132 SOR ce n'est pas obligé qu'il marche sur le ça
non

133 E euh non ça veut dire entre les voies mais
en général il va forcément empiéter sur
eh la ligne souvent vous le voyez ils
sont sur les lignes

134 SOR d'accord

135 E ça va ↑

136 ZIT oui

137 SOR échangeur xxx

138 E échangeur ↑

139 SOR c'est là

140 E échangeur tu lui expliques

141 AME j'étais au téléphone

142 E ah tu n'étais pas là + ah tu es restée longtemps
c'est vrai vas y expliques lui eh bien alors
je veux bien tu peux lui expliquer eh bien alors
en français comme ça je je comprends je veux
voir si tu as compris non non si tu arrives
si tu veux tu peux dessiner hein pas de problème

143 SOR changer le la route xxx + elle a trouvé l'image
de tout à l'heure

144 E ah bon eh bien ça va

145 MER l'échangeur c'est ça l'échangeur échanger
c'est ça hein

- 146 E oui c'est ça
- 147 MER l'autoroute il change de route
- 148 E oui en fait c'est une autoroute qui te permet de qui te permet de changer de route + tiens
- 149 As XXX
- 150 E ça va Z. ↑ + ah tu es comorienne toi aussi ah d'accord eh bien tu peux lui expliquer alors
- 151 ZIT oui
- 152 SAF elle m'expliquait
- 153 SOR c'est ça
- 154 E voilà donc ça par exemple c'est une voie d'insertion mais en général c'est pas juste une petite voie d'insertion il y a quand même euh plusieurs possibilités
- 155 SIH l'échangeur
- 156 SOR ça fait on change
- 157 E oui c'est ça tu changes de voie pour te permettre de prendre une route qui va à droite ça te permet en fait sans passer par une intersection² de prendre une voie à droite² à gauche devant en arrière par une autoroute c'est une autoroute l'échangeur c'est plutôt euh c'est ces voies² qui vous permettent de changer même si vous avez appris que c'est juste hein ça c'est une voie d'insertion euh mais l'ensemble les voies d'insertion et les voies de je sais plus comment ça s'appelle pour sortir tout ça c'est ça te permet de changer de voie et ce sont des euh des échangeurs en fait c'est l'échangeur c'est plutôt l'ensemble en fait + ça va ↑
- 158 SIH oui
- 159 E Alors on va réécouter la question mais cette fois euh je vais vous donner des mots des mots qui sont dans la question et d'autres mots qui sont pas du tout dans la question ok et vous allez essayer de voir euh mettre d'un côté celles qui sont dans la question et de l'autre côté celles qui sont pas dans la question donc déjà on va les lire ensemble alors vous avez dix mots par équipe ok + alors si vous voulez bien vous avez pas les mêmes mots ce qu'on va faire si vous êtes d'accord c'est qu'on va

- les lire à voix haute comme ça on va tous entendre et on va expliquer alors le premier est-ce que MER tu peux lire le premier mot
- 160 MER angle mort
- 161 E angle mort déjà alors est-ce que vous pouvez expliquer normalement vous le connaissez angle mort ++ alors est-ce que vous pouvez le réexpliquer parce que moi j'ai oublié
- 162 ZIT angle mort c'est + qui est derrière qu'on ne voit pas
- 163 E génial super c'est ça + alors dans le véhicule on a le moyen de voir plein de choses donc là par exemple mon angle mort là j'ai un angle mort ça² je vois pas derrière mais quand je conduis donc qu'est-ce qu'on voit quand on conduit on voit où
- 164 MAR devant
- 165 As devant
- 166 E on voit devant
- 167 ZIT devant toi
- 168 E et là j'ai le rétroviseur qui me permet de voir derrière² on peut voir il y a les rétroviseurs extérieurs aussi pour voir sur les côtés plutôt derrière² sur les côtés par contre il y a une zone là² où on est obligé de se tourner⁸ + et ça c'est l'angle mort
- 169 ZIT derrière
- 170 KEI oui se tourner + gauche droite
- 171 E voilà
- 172 SOR quand on va engager dans la route toujours on utilise angle mort
- 173 E ah oui tu es obligée alors par exemple euh sur quelle route tu vas te retourner
- 174 AME comme là
- 175 E là eh bien oui par exemple quand il y a plusieurs voies que ce soit un rond-point même et quel est le risque en fait parce que le principal risque dans l'angle mort + quel est l'usager
- 176 SOR ah le risque pour l'usager dans la voiture

- 177 E alors pour toi oui c'est dangereux mais alors pour des usagers plutôt fragiles en fait qui sont dehors quel usager fragile on peut toucher si on ne regarde pas les angles morts
- 178 SOR les motos
- 179 SAF piétons de gauche
- 180 E de gauche ou de droite oui alors comme tu as dit les motards et les + les vélos c'est quoi + les cyclistes
- 181 AX les vélos
- 182 SAF les cyclistes
- 183 ZIT les piétons peut-être
- 184 E oui les piétons normalement il va pas passer s'il est à pieds il va pas y arriver mais c'est plutôt les
- 185 ZIT les cyclistes
- 186 E oui c'est les cyclistes et les motards + alors angle mort ok est-ce que vous pouvez lire le prochain mot
- 187 SAF véhicule pri- prioritaire
- 188 E oui alors véhicule prioritaire
- 189 SAF oui
- 190 E eh bien alors est ce que vous avez des exemples de véhicules prioritaires
- 191 SAF la police
- 192 ZIT la police euh l'ambulance
- 193 E oui on l'a vu donc la police l'ambulance
- 194 ZIT les pompiers
- 195 SAF les pompiers si les pompiers ils sont
- 196 KEI en intervention
- 197 E si quoi
- 198 SAF oui voilà c'est ça
- 199 KEI si # ils sont en intervention
- 200 E d'accord
- 201 SAF voilà

- 202 E la police aussi c'est s'ils sont en intervention
- 203 SAF oui et la police et l'ambulance si:
- 204 E oui eh bien on va voir après c'est quoi le mot
- 205 SAF il y a il y a
- 206 E la sirène
- 207 SAF la sirène voilà
- 208 E d'accord ensuite
- 209 SIH rétroviseur
- 210 E rétroviseur bon je pense que ça va
- 211 SIH oui
- 212 E il y a combien de rétroviseurs dans la voiture
- 213 SIH trois
- 214 MAR il y en a trois
- 215 E ça va
- 216 ZIT usager vulnérable
- 217 E alors oui usager vulnérable on vient d'en parler alors donnez-moi des exemples d'usagers vulnérables vulnérable ça veut dire quoi déjà + vous vous rappelez↑ on l'a vu il y a longtemps ++ quelqu'un qui est vulnérable c'est quelqu'un +² les bébés ils sont vulnérables ils sont fragiles²
- 218 ZIT ah qui sont fragiles
- 219 MAR par exemple les + les cyclistes
- 220 E voilà sur la route les cyclistes
- 221 MAR les piétons
- 222 E oui
- 223 MAR en fait c'est les gens qui ne sont pas couverts euh
- 224 E Exactement + c'est des personnes qui n'ont pas de protection² pour euh les accidents en fait bon les cyclistes ils ont que deux roues si on les pousse ils vont tomber² ils ne sont pas en sécurité sur la route

- 225 SAF xxx
- 226 E euh quoi
- 227 SAF l'usager quoi
- 228 E vulnérable ça veut dire fragile en fait les piétons comme tu as dit MAR piétons cyclistes motards oui motards mais bon surtout les piétons + ensuite + oui eh bien à vous
- 229 MAR trajectoire
- 230 E trajectoire alors est-ce que vous pouvez euh réexpliquer ce que c'est puisque je l'ai expliqué tout à l'heure
- 231 MER comme le bouchon
- 232 E le bouchon↑
- 233 SOR quand il y a la circulation
- 234 MER quand vous avez jeté le bouchon
- 235 E ah le bouchon j'ai compris le bouchon sur la route quand il y a les embouteillages + quand j'ai jeté le bouchon voilà la trajectoire donc c'était quoi j'ai expliqué c'était quoi c'est ça mais c'était quoi exactement ok le bouchon maintenant par rapport à la route la trajectoire c'est quoi
- 236 MER c'est d'un point à un autre
- 237 E d'un point à un autre oui c'est
- 238 ZIT la ligne je ne sais pas
- 239 E c'est une ligne qui n'existe pas c'est une ligne qui n'existe pas mais c'est euh
- 240 SAF c'est comme la voiture elle est comme ça je ne sais pas si c'est ça la voiture il est comme ça après là il y a une derrière et euh comment dire par exemple après comment je vais expliquer je sais pas comment expliquer après la voiture xxx trajectoire ça veut dire xxx comme la voiture qui n'a pas de direction comme le vent
- 241 E vas-y ce n'est pas grave ++ d'accord
- 242 ZIT il tourne + pousse la voiture
- 243 E oui eh bien ça peut être ça c'est vrai ça peut être ça c'est-à-dire qu'il y a du

vent eh bien je vais faire parce qu'on a vu tout à l'heure un écart de trajectoire le vent il va me pousser² donc je vais sortir un petit peu de ma trajectoire⁸ mais en fait la trajectoire toute seule c'est quoi c'est le chemin² que je prends quand je bouge quand je suis en mouvement voilà la voiture on le voit pas mais la voiture quand elle fait ça⁷ la trajectoire ça va être ça ça va être une flèche invisible qui tout à l'heure j'ai jeté un bouchon faut pas que j'oublie de le récupérer eh bien la trajectoire du bouchon si on devait la dessiner ce serait un trait comme ça² mais c'est ça tu as bien par rapport au vent c'est vrai que j'ai pas pensé à ça souvent le vent ça fait des écarts de trajectoire pas seulement quand on boit² trop d'alcool et

- 244 ZIT à cause du vent aussi
- 245 E oui+ je je n'ai pas pensé à ça
- 246 SAF motard
- 247 ZIT motard
- 248 E motard alors + en fait je je répète on l'a vu mais c'est facile comme tu es arrivée en retard
- 249 ZIT ah c'est la voiture à deux roues
- 250 E voilà c'est c'est un deux-roues + mais alors est-ce que c'est la voiture ou est-ce que c'est
- 251 ZIT moto
- 252 E c'est la voiture
- 253 ZIT c'est la voiture
- 254 SAF j'ai lu dans un livre après euh + c'est pas XXX sauf les véhicules sans side-car
- 255 E sans
- 256 SAF sans side-car
- 257 E ah sans side-car side-car c'est quand il y a quelque chose accroché à la moto sur le côté + on n'en voit pas beaucoup en France
- 258 ZIT motard c'est une moto
- 259 E voilà alors est-ce que le motard c'est la moto pour vous

- 260 ZIT c'est le véhicule
- 261 SAF c'est ça
- 262 E attends on va demander aux filles
- 263 SAF parce qu'il y a le motard la moto et sauf les deux roues sans side-car
- 264 E on va voir + est-ce que le motard c'est ça⁷
- 265 MAR c'est la personne qui conduit la moto
- 266 E eh oui c'est plutôt la personne qui est assise² sur la moto
- 267 ZIT assise sur la moto
- 268 E c'est un détail ça c'est une moto⁷
- 269 ZIT moto
- 270 E c'est un deux roues mais la personne qui va la conduire ce sera un motard ça va ↑
- 271 AX oui
- 272 AX hum d'accord
- 273 SAF mais ce n'est pas une qualité de moto ou
- 274 E non pas du tout + peut être que toi tu as entendu toi à mon avis tu as entendu teu:r moteu:r moteur et motard attention
- 275 SAF non non motard et moto
- 276 E attends je l'écris tu vas voir je vais te dire
- 277 ZIT celui qui conduit la voiture chauffeur
- 278 E là ils parlent de mota:rd hein
- 279 SAF oui
- 280 E donc là on parle de motard hein et si je te dis moteur ça va tu vois la différence du son motard moteur moteur c'est la machine qui permet de faire marcher la moto le motard c'est la personne qui conduit
- 281 SAF ah d'accord comme le chauffeur
- 282 E oui c'est le chauffeur en fait mais c'est un mot spécial pour la personne qui conduit la moto
- 283 SAF c'est ça que je n'ai pas bien compris parce

- qu'il y a le moto il y a le motard je veux savoir comme ils ont dit sauf les deux roues sans side-car comme ça je peux comprendre
- 284 E les deux roues il y en a plein est-ce que vous en connaissez d'autres des deux roues à part les motos on a quoi
- 285 SIH vélo
- 286 ZIT vélo
- 287 E oui alors les vélos c'est plutôt des cyclistes je sais pas si ils rentrent dans la catégorie des deux roues + on a les scooters aussi
- 288 SAF euh + il y a comme quelque chose comme euh + chariot à bras c'est ça
- 289 E un chariot à bras + est-ce que c'est avec une moto ça + je ne vois pas ce que c'est
- 290 SAF non non vous parlez les deux roues
- 291 E oui je ne connais pas c'est quoi un chariot à bras non c'est moi personnellement je ne connais pas
- 292 AX chariot
- 293 SAF non c'est cha- je ne sais pas
- 294 E non peut-être que tu sais moi je ne sais pas tout
- 295 SAF non je sais mais je ne sais pas t'expliquer
- 296 E d'accord est-ce que tu veux le dessiner
- 297 SAF parce que chariot à bras
- 298 E est-ce que tu sais bien dessiner + est ce que tu es forte pour dessiner
- 299 SAF non non
- 300 E tu veux dessiner
- 301 SAF je ne sais pas il y a il y a une voiture comme ça par exemple par exemple ça c'est la voiture
- 302 E oui ça va je comprends tu ne dessines pas trop mal
- 303 SAF c'est la voiture comme ça après il y a un chariot
- 304 AX ah derrière euh

- 305 E ah une remorque derrière
- 306 SAF remorque voilà c'est ça
- 307 E ah quelque chose qui est attaché derrière la voiture
- 308 SAF voilà
- 309 ZIT remorque
- 310 SAF ça ça compte pour les deux roues c'est ça
- 311 E ah je ne crois pas non parce qu'il y en a quatre non non il y en a deux non non je ne crois pas
- 312 AME il est accroché à la voiture
- 313 E il est accroché à la voiture donc euh non c'est une remorque les deux-roues c'est bon moto scooter donc la moto c'est la moto⁷ le motard c'est la personne qui est sur la moto² et le moteur juste attention à la prononciation le moteur vous savez ce que c'est le moteur c'est sous le capot⁷ c'est pour faire fonctionner² c'est de la mécanique ça va
- 314 SAF oui
- 315 E ok donc du coup on peut passer à la suite du coup les filles à vous
- 316 MER écart
- 317 E écart + eh bien allez + tiens vas-y c'est plus simple je pense je fais toujours des routes comme ça et puis euh n'importe qui vous pouvez montrer à votre avis c'est quoi un écart
- 318 MER euh
- 319 E faire un écart hein
- 320 MER faire un écart c'est euh + quand on roule et on fait un écart + et quand on se relaisse et on revient je sais pas
- 321 E on a pas vu un mot pareil tout à l'heure \$\$\$⁹
- 322 ZIT cycliste
- 323 E cycliste
- 324 MER c'est le vélo

⁹ Problème technique : enregistrement coupé

- 325 E voilà + vélo + et le vélo alors juste pour faire un rappel d'une leçon passée euh la voie spéciale pour les cyclistes qu'est ce qu'on avait dit c'est quoi +
- 326 MAR piste cycli- cyclable
- 327 E cyclable voilà la piste cyclable c'est la piste spéciale pour les vélos² mais oui là un cycliste c'est la personne qui fait² du vélo + ok ensuite ↑
- 328 MER circulation
- 329 E circulation
- 330 AX circuler
- 331 E oui eh bien
- 332 ZIT xx bouchon
- 333 E oui ça peut être un bouchon oui c'est pas forcément un bouchon hein
- 334 SOR circulation ça veut dire ça marche
- 335 E voilà ça circule ça avance²
- 336 ZIT oui ça avance
- 337 E après on parle quand on dit des fois c'est vrai quand on dit il y a beaucoup de circulation aujourd'hui² ça veut dire qu'il y a des bouchons
- 338 E ensuite
- 339 SAF piéton
- 340 E piéton
- 341 SAF piéton
- 342 E oui piéton ça va
- 343 SAF piéton
- 344 E c'est donc c'est quoi
- 345 ZIT les gens qui passent
- 346 E voilà les gens les usagers les usagers \$\$\$ piéton on a dit c'est les usagers qui marchent et on a dit que c'est des usagers qui sont comment les piétons
- 347 MAR vulnérables

- 348 ZIT fragiles
- 349 E fragiles voilà ++ ils sont vulnérables + ensuite le dernier
- 350 AME faible allure + faible allure
- 351 E faible allure alors allure on l'avait vu
c'était la vitesse
- 352 AME la vitesse c'est l'allure
- 353 E très bien et faible donc
- 354 AME il marche doucement
- 355 E voilà il marche doucement + il est¹⁰
- 356 As lent
- 357 E lent + je roule à faible allure je roule
doucement² + lentement
- 358 SAF véhicule encombre encombré
- 359 ZIT encombrant
- 360 SAF encombrant + encombrant encombré ↑
- 361 E ah j'ai mal écrit c'est vrai
- 362 SAF encombrant encombré
- 363 E encombrant + alors un véhicule encombrant
- 364 ZIT encombrant
- 365 E euh un véhicule qui est encombrant +
ça veut dire quoi
- 366 ZIT qui est grand peut être
- 367 E alors est-ce qu'il est grand peut-être
oui + alors moi quand je rentre à la maison j'ai
beaucoup de courses je suis⁸
- 368 ZIT il prend beaucoup de place + encombrée
- 369 E je suis encombrée alors par rapport à la
conduite un véhicule qui est encombrant
pour vous c'est il est comment
- 370 As chargé
- 371 E il est chargé oui
- 372 ZIT xxx des trucs en haut

¹⁰ E. montre le tableau

- 373 E eh oui c'est ça au bled vous voyez⁷
 374 ZIT au bled quand vous allez au bled
 375 E quand vous avez souvent un véhicule qui a plein de choses derrière
 376 ZIT beaucoup beaucoup beaucoup
 377 SAF encombré encombrant
 378 E encombrant
 379 ZIT encombrant \$\$\$⁹ encombré
 380 AME il est chargé
 381 E c'est ça chargé + alors attention encombré il est chargé encombrant² c'est plutôt pour nous il va nous gêner en fait + hein + ça va
 382 SOR je choisis le mot
 383 E tu choisis le mot que tu veux oui
 384 SOR xxx
 385 E hein + alors tu le tu le dis pas hein alors vous pouvez avec des mots vous pouvez faire des mimes vous pouvez dessiner là vous avez tout ce qu'il faut + alors c'est comme tu veux + allez il faut deviner
 386 SOR ⁷
 387 ZIT véhicule l- trajectoire
 388 AME file file
 389 MER je ne sais pas quoi file
 390 E file ↑
 391 ZIT interfile ↑
 392 MER interfile
 393 E interfile super Z.
 394 AME ⁷
 395 MER avance ↑
 396 SOR double sens + voie
 397 AX voie de
 398 MER trajet ↑ trajet
 399 AME non non

- 400 SOR voie "واحد" 11
- 401 ZIT double sens
- 402 E en français oui c'est ça
- 403 ZIT double sens
- 404 SOR sens unique
- 405 ZIT sens unique
- 406 E oui sens unique
- 407 ZIT 7
- 408 As motard
- 409 AME motard
- 410 ZIT oui
- 411 E un motard oui
- 412 MER 2
- 413 SIH voie
- 414 AME pré- euh précaution
- 415 E waouh oui moi aussi j'ai pensé ça
précaution donc ça veut dire tu fais
attention
- 416 MAR 7
- 417 MER véhicule lent
- 418 E c'est bien + normalement il roule à droite
hein le véhicule lent
- 419 SIH 7
- 420 As encombrant encombrant
- 421 SIH oui
- 422 E alors attention c'est quoi qui est
encombrant
- 423 MER véhicule encombrant
- 424 E oui véhicule encombrant
- 425 SOR 7
- 426 E ah mince la pauvre il n'y a personne qui

¹¹unique

- regarde
- 427 E alors c'est quoi
- 428 AME euh:
- 429 MER échan:- + éch- échange échangeable ↑
- 430 E échangeable ↑
- 431 AME échangeable
- 432 SIH échangeur ↑
- 433 E échangeur
- 434 MER échangeur
- 435 E c'est bien tu l'as bien dessiné
- 436 AME ⁷
- 437 MER circulation
- 438 E oui elle est comment la circulation
- 439 MER dense
- 440 AME voilà
- 441 E elle est dense
- 442 AME dense
- 443 E bon alors + je vais vous le faire⁷
- 444 MER échang- euh:
- 445 As écart
- 446 SOR trajectoire
- 447 E hum
- 448 MER écart ↑
- 449 E écart ↑
- 450 As trajectoire
- 451 E de trajectoire
- 452 MER de trajectoire oui
- 453 E écart de trajectoire + en fait pourquoi j'avais mis les deux mots séparés c'est parce que tu as soit faire un écart soit tu peux juste parler de trajectoire tout seul écart de trajectoire + ça va ↑

Transcription de la séance du 14/03/2019

Nom de la transcriptrice : Feddaoui Mahassine

CONTEXTE INSTITUTIONNEL

Classe	Lieu géographique Institution	Mot à mot, Marseille
	Intitulé du cours	Des mots pour le code
	Nom de l'enseignant(e)	Feddaoui Mahassine
	Niveau	A2-B2
	Date de début et fin des cours	De Septembre 2018 à juin 2019
	Nombre d'heures par semaine et/ou par jour	4h par semaines 2h par séance (lundi et jeudi)
	Supports d'apprentissage	Documents authentiques et fabriqués

Enseignant(e)	Nationalité	Française
	Sexe	Féminin
	Age	26 ans
	Statut professionnel	Enseignante stagiaire
	Parle-t-elle la langue des apprenants	Non ; quelques notions d'arabe

Apprenants	Nombre	16
	Répartition par nationalité ou origine	Maghreb : 81% (Algérie 62%, Maroc 13% et Tunisie 6%) ; Comores : 19%
	Répartition par sexe	Exclusivement féminin
	Age moyen	30-40 ans
	Besoins, motivations si connus, cours obligatoire/facultatif	Obtention du permis de conduire ; cours facultatif

Séquence observée

Nom attribuée à la séquence: les autres usagers (2/2)	
Date, jour et heure	Le jeudi 14/03/2019 de 14h à 16h
Lieu	La friche de la Belle de Mai, Marseille
Séquence transcrive	Echanges autour d'explications lexicales
Activité didactique et/ou compétence visée	Acquisition du lexique
Disposition de la classe (cartographie à joindre si	Disposition en un îlot unique

nécessaire		
Nombre d'apprenants présents Participants intervenants	8 8	
Langues utilisées dans l'interaction	Français ; arabe ou comorien occasionnellement entre apprenantes	
Présence de personnes étrangères à la classe (nombre, rôle, réactions de la classe par rapport à cette présence)	Un caméraman (stagiaire à Mot à mot)	
Situation de la séquence dans la chronologie du cours	Suite de la leçon sur la thématique des autres usagers	
Travail préalable des apprenants (devoir, lecture, exposé préparé)	Aucun	
Durée totale de l'enregistrement	1.57.13 min	
Supports (à joindre si possible)	Manuel, méthode	-
	Document écrit	Trace écrite du cours
	Document audio	-
	Document vidéo	-
	Autres (photos, objets...)	photos et étiquettes mots découpées
Outils (y compris le tableau)	Tableau, objets (voitures, panneaux et ardoise)	
Nombre de tours de parole (si nécessaire temps par locuteur)	752	
Remarques/informations complémentaires	-	

CORPUS	
Conventions de transcription adoptées : à joindre obligatoirement	GARS/DELIC

Annexe 1 Grille pour accompagner une séquence de transcription de classe ; in: CICUREL (2012) : 264-265

- 1 E on y va ↑ bon alors comme d'habitude il y a eu
beaucoup d'absences donc il y a la moitié
qui + toutes les trois vous ne savez pas
ce qu'on a fait + vous n'étiez pas là donc
on va essayer déjà on¹ va commencer par
rappeler un petit peu les mots qu'on a vu
- 2 SAN moi aussi je n'étais pas là
- 3 E oui bon alors les mots ce n'est pas des
mots très compliqués je pense que vous
allez y arriver
- 4 E qu'est-ce qu'on fait + est-ce qu'on peut faire
chacune on pioche un papier et on l'explique
assis pour les autres ok ↑
- 5 E tu pioches euh S.
- 6 SOR xxx
- 7 E oui déjà lis-le à voix haute comme ça on
entend
- 8 SOR véhicule encombrant
- 9 E véhicule encombrant
- 10 AX XXX
- 11 E tu ne sais pas bon alors essayez de bien
écouter parce qu'on va essayer de
travailler dessus aujourd'hui encore hein
- 12 SOR je dis moi ça veut dire quoi
- 13 E hum + oui tu te souviens ↑
- 14 SOR euh chargé
- 15 E oui un véhicule encombrant est-ce que
c'est un véhicule qui est chargé on avait
dit que c'était un véhicule aussi qui
pouvait + être
- 16 SOR par rapport le:
- 17 ISM bagarit ↑
- 18 SAI grand bagarit ↑
- 19 E le bag- le Gabarit
- 20 SAI ah: oui
- 21 E par rapport au gabarit oui c'était ça
- 22 SOR encombrant ça fait euh + gabarit

¹Geste

- 23 E encombrant oui c'est ça ça rejoint un peu
- 24 SOR par rapport la taille de + la taille du + véhicule
- 25 E oui en général c'est les camions qui transportent de l'essence ou des matières un peu dangereuses ils vont rouler déjà ils vont rouler doucement² mais ils vont être chargés² + oui donc c'est ça tu avais raison + eh bien à toi M.
- 26 MER véhicule d'urgence
- 27 E véhicule d'urgence
- 28 SAN pompiers ↑
- 29 E oui voilà + bon alors tu peux expliquer plus en détail ↑
- 30 MER c'est ceux qui ont le gyrophare
- 31 E ah tu te rappelles + alors gyrophare je ne sais pas si elles connaissent gyrophare ça va ↑
- 32 SAN oui oui
- 33 ISM comme la police
- 34 E super oui + gyrophare²
- 35 ISM comme véhicule de police
- 36 E hum hum³ alors par- des exemples de véhicules d'urgence⁴ ↑
- 37 MER pompiers
- 38 As police
- 39 E pompiers police oui
- 40 SAI ambulance
- 41 E l'ambulance oui alors l'ambulance c'est privé hein c'est des sociétés privées donc peut être plutôt les pompiers le SAMU donc oui donc le gyrophare on a vu le mot spécial pour + le phare qui se trouve sur la voiture et qui tourne comme ça²
- 42 ISM comme la veilleuse
- 43 E hum ↑

²geste

³Inscription au tableau

⁴dessin

- 44 ISM comme la veilleuse
- 45 E comme une veilleuse voilà eh bien c'est un phare² un phare qui tourne²
- 46 ISM oui oui oui clignotant
- 47 E il ne clignote pas² mais la lumière elle tourne² + d'accord + ok à toi + alors je vais voir ça tu dois le savoir par exemple
- 48 ISM oui motard
- 49 E motard ++ qu'est-ce que tu entends dans motard
- 50 ISM moto ou:
- 51 E oui + oui vous pouvez l'aider
- 52 SAN scooter scooter
- 53 E un scooter par exemple ↑ alors est-ce que est-ce que c'est ça
- 54 SOR non pas un scooter c'est la personne qui qui est sur
- 55 MAR qui conduit le la moto
- 56 E oui c'est bien voilà c'est ce qu'on expliquait il faut faire la différence entre + une moto un deux-roues⁵ et le motard c'est la + c'est la personne qui est assise² sur la moto et qui va la conduire² c'est comme pour pour la voiture la personne voilà conducteur ça c'est pour une voiture
- 57 SOR c'est la personne
- 58 SAN comme le conducteur
- 59 ISM oui et motard pour le: pour la moto
- 60 E pour la moto et alors pour un bus c'est quoi
- 61 SAN chauffeur
- 62 E chauffeur ça va c'est clair
- 63 As oui oui
- 64 E alors S. + hum hum je vais être gentille je vais choisir
- 65 SAN angle mort

⁵Usage d'outils

- 66 E angle mort ça c'est un ancien mot donc à
mon avis tu dois le connaître
- 67 SAN euh + euh + le côté de la voiture
- 68 E d'accord + est-ce qu'on les voit ces côtés
↑
- 69 SAN que qu'on les voit pas bien
- 70 E voilà qu'on ne voit pas bien + vous voulez
compléter ↑ c'est ça ↑
- 71 SAN quand tu bouges + il faut tourner la tête
- 72 E il faut tourner la tête c'est ça + il faut
contrôler⁶ hum ça va pour tout le monde
angle mort
- 73 SAN vérifier
- 74 As oui oui
- 75 E très bien + toi aussi tu étais absente +
ah c- ça c'est facile
- 76 SAI véhicule + lent
- 77 E oui
- 78 SAI lent
- 79 E lent véhicule lent + alors d'après toi
qu'est-ce que c'est
- 80 SAI c'est
- 81 E à ton avis
- 82 SAN c'est le camion je crois
- 83 E un camion ↑
- 84 SAI il marche euh doucement ↑
- 85 E il marche doucement ou est-ce que c'est un
camion un camion qui marche doucement
- 86 SAI véhicule peut-être euh
- 87 SAN tracteur
- 88 E un tracteur d'accord
- 89 SAN qui marche doucement
- 90 E lent ça va lent je vais l'écrire lent
parce que la dernière fois on a fait la

⁶mime

- dernière fois on a f-³
- 91 ISM qui roule lentement + non
- 92 E il roule lentement oui
- 93 ISM c'est le même sens
- 94 E oui lent lentement voilà + donc c'est ça la dernière fois on avait expliqué de faire attention entre lent et la prononciation avec long³ + on avait vu qu'un véhicule lent c'était un véhicule c'est ça un véhicule qui roule lentement² donc doucement⁶ et qu'un véhicule long alors ce serait quoi
- 95 AX lourd
- 96 SAI grand
- 97 E lourd oui ce serait plutôt long dans le sens² il prend beaucoup de place un bus par exemple + bon là ça ne marche pas mais là entre les deux⁵ voilà celui-ci il est plus long + que celui là hum ok + à toi
- 98 MAR gyrophare
- 99 E gyrophare + on l'a déjà expliqué donc tu en prends un autre
- 100 MAR usager vulnérable
- 101 E usager vulnérable + alors on t'écoute
- 102 MAR usager vulnérable c'est les gens qui ne sont pas qui sont fragiles qui ne sont pas protégés et
- 103 E par exemple
- 104 MAR par exemple les deux-roues les piétons et les cyclistes
- 105 E super + définition parfaite ça va pour tout le monde usager vulnérable ça va L. + ça ne va pas tu n'as pas entendu
- 106 LEI oui
- 107 ISM j'ai entendu mais pas beaucoup
- 108 E d'accord tu veux bien répéter parce que c'était très non c'était bien expliqué vraiment très bien expliqué
- 109 MAR c'est les gens c'est les gens qui utilisent la route et qui ne sont pas protégés ils ne sont pas dans une voiture ils sont dans les deux roues ou les

- piétons ou les cyclistes ils sont fragiles
ils sont
- 110 ISM je peux poser une question ↑
- 111 E bien sûr
- 112 ISM c'est qui que c'est qui les gens
- 113 E les gens eh bien elle a donné des exemples
- 114 ISM mais quels gens est-ce que les handicapés
ou
- 115 E non alors là on est toujours dans le code
de la route donc on va parler des
personnes qui utilisent la route² et des
véhicules donc euh les véhicules toi⁵ quand
on parle du code de la route toi tu es
toujours conductrice d'une voiture
d'accord + donc toi tu n'es pas vulnérable
tu n'es pas fragile parce que tu es
protégée quand même par l'habitacle² + mais
donc ce qu'elle expliquait c'est que les
motards ils sont fragiles parce qu'ils ont
pas de protection autour²⁵ les vélos pareil
les piétons aussi ils sont fragiles tu
peux les blesser plus facilement
- 116 ISM d'accord
- 117 E donc vulnérable ça veut dire fragile en
fait
- 118 SOR écart
- 119 E écart + faire un écart
- 120 SOR moi je comprends avec le deuxième mot + écart euh
- 121 E ah + alors c'était quoi le deuxième mot
- 122 SOR écart euh je ne me rappelle plus + trajectoire oui ↑
- 123 E oui
- 124 AX /elle a dit quoi, ça veut dire quoi/
- 125 E donc un écart de + un écart de trajectoire
- 126 SOR par exemple euh
- 127 E est-ce que tu veux vous avez bien aimé la
dernière fois est-ce que tu as besoin de
montrer l'exemple ou tu veux expliquer
avec des mots
- 128 SOR non je me rappelle vous aviez jeté un
bouchon

- 129 SOR ça c'est l'écart ↑
- 130 E non non là je parlais de la trajectoire
- 131 SOR trajectoire+ trajectoire je ne me rappelle pas
- 132 E tu as oublié ↑ + allez + qui se souvient ce qu'est un écart de trajectoire
- 133 MAR j'essaye
- 134 E les filles vous écoutez bien
ce qu'elle explique + tu as besoin de ça↑
- 135 MAR non non + ça veut dire euh + bouger un petit peu comme ça⁵ + sans sans doubler
- 136 E ta trajectoire n- ta trajectoire ta traj-
ta trajectoire normalement elle est
comment quand tu roules
- 137 MAR comme ça
- 138 E normalement elle est comment normalement +
normalement c'est comment
- 139 SAM des fois à gauche des fois à droite non
- 140 E alors moi normalement je circule sur une voie ma trajectoire normalement c'est comme ça⁵ on est d'accord normalement
- 141 ISM tout droit
- 142 E tout droit voilà
- 143 ISM oui
- 144 SOR si j'évite + par exemple j- j'évite un truc + par terre
- 145 E tu évites qu- ah oui voilà on avait dit par exemple
- 146 SOR sur la route
- 147 AX euh ce n'est pas motard
- 148 ISM gazelle
- 149 SOR un trou
- 150 E un trou par exemple oui
- 151 ISM un animal
- 152 SOR je fais ce geste là pour éviter non
- 153 E c'est ça donc ta trajectoire normalement c'est ça² s'il y a quelque chose sur ta

- voie qui te gène tu vas être obligée de⁵
 bouger un petit peu et donc ta trajectoire
 elle va pas être droite ta trajectoire
 elle va être comme ça⁴
- 154 SAN franchir ↑
- 155 E non tu ne franchis pas la ligne là juste ta trajectoire au lieu d'être tout droit ça va être un petit peu tordu en fait⁵
d'accord tu vas bouger un petit peu
- 156 ISM pour éviter le
- 157 E eh bien pour éviter euh voilà pour éviter de toucher euh eh bien l'animal pour toi c'est un animal
- 158 ISM l'animal
- 159 ISM oui oui parce que je il y a dans la route la photo de gazelle
- 160 E oui ça arrive + ah oui oui
- 161 MER interfile
- 162 E interfile
- 163 SOR ah ça je veux bien montrer moi interfile
- 164 MER ah oui c'est
- 165 E allez
- 166 MER c'est le motard non
- 167 MER c'est + c'est quand il y a des voitures
- 168 E les filles écoutez bien + les absentes S.
- 169 MER et interfile c'est le motard qui va le faire c'est-à-dire qu'il va passer entre les voitures⁵
- 170 SAM ah: d'accord
- 171 E oui
- 172 ISM " باش يفوتهم " c'est + " يفوتهم باش "⁷
- 173 MER voilà passer entre les voitures
- 174 E c'est ça + donc interfile ça veut dire on passe entre les files² ça c'est une file ça c'est une file⁵ et je⁶
- 175 AX interfile

⁷ Il va doubler

- 176 ISM traverser euh les voitures
- 177 E oui + bon c'est bon + ça va c'était clair ↑
- 178 ISM c'était très clair oui \$\$\$⁸
- 179 E voilà donc on se concentre sur celui-ci
- 180 SOR euh :
- 181 MER vitesse euh camion
- 182 E c'est un camion oui déjà
- 183 SAM vitesse
- 184 ISM vitesse limite euh:
- 185 SAM danger non
- 186 ISM illimitée vitesse
- 187 E vitesse illimitée ↑
- 188 ISM non ↑
- 189 MAR voie à double sens non ↑
- 190 E ah limitée illimitée ça veut dire qu'elle peut aller aussi vite² qu'elle veut il n'y a pas de soucis
- 191 ISM ill- limité voilà oui oui limité limité
- 192 E limité oui déjà c'est vrai et donc c'est un
- 193 As gabarit
- 194 E oui il a un gros gabarit mais alors les camions qu'est-ce que c'est poids
- 195 As lourds
- 196 E c'est des poids lourds euh alors là on pourrait même dire par rapport aux mots qu'on vient de voir que c'est un véhicule
- 197 AX lent euh + lent
- 198 ISM véhicule lent ↑
- 199 E euh il est lent² il roule doucement⁶ lent et je pense aussi qu'il s'agit d'un
- 200 SAM chargé aussi
- 201 SOR encombrant

⁸Fin du segment d'explication lexicale

- 202 E oui super c'est ça que je voulais
encombrant là on voit qu'il transporte je
ne sais pas ce qu'il transporte exactement
mais c'est peut être quelque chose de
dangereux
- 203 SAN oui
- 204 MAR xx l'essence
- 205 E oui voilà \$\$\$⁸
- 206 E et le dernier + ah non il en a encore deux
- 207 SOR camion
- 208 E oui un camion
- 209 AME gabarit
- 210 E alors on peut parler du gabarit oui
- 211 AX encombrant
- 212 SAM station-service non
- 213 SOR encombrant
- 214 E il est alors il a un gros gabarit² on peut
dire qu'il est long⁹
- 215 SOR long et lent
- 216 E j'ai entendu + long et lent
- 217 SOR les deux
- 218 E oui + et il est encombrant il transporte du gaz
il prend beaucoup de place² c'est un
véhicule encombrant \$\$\$⁸
- 219 E et là la dernière image donc si on reprend
par rapport aux mots qu'on a vu tout à
l'heure il y a un mot là
- 220 As interfile
- 221 E oui super + interfile donc on parle des +
on parle des motards
- 222 SOR les usagers + usager
- 223 E oui alors usagers c'est tous des usagers
hein
- 224 SAM passage piéton + piéton
- 225 SOR passage piéton

⁹ Support iconique

- 226 E piéton + passage piéton oui c'est la signalisation c'est le marquage au sol mais les usagers ce sont les piétons alors on va faire le point peut-être usager qu'est-ce que c'est un usager
- 227 SOR c'est les personnes qui marchent conduisent
- 228 SAM qui utilise la route
- 229 E génial oui une personne qui utilise la route avec moi donc comme tu dis ça peut être des piétons ça peut être des bus voilà donc la leçon d'aujourd'hui et celle de la semaine dernière c'est sur les usagers \$\$\$⁸
- 230 E on a des gyrophares bleus gyrophares bleus tournants sirène à deux tons bon on va expliquer + alors gyrophare bleu tournant qu'est-ce que vous comprenez si vous devez faire un geste le gyrophare² il tourne² alors à deux tons deux tons qu'est que ça peut être le ton
- 231 SAM tourne
- 232 SAM ça s'arrête ça s'allume
- 233 E la lumière elle s'arrête et elle s'-² d'accord + une autre idée deux tons à part la lumière +
- 234 SOR en même temps non
- 235 E ton ça peut être aussi² + ce qu'on entend + voilà deux tons ça va être ce que vous allez entendre² il y a deux² sons
- 236 As ah:
- 237 E donc par exemple les pompiers pimpon pimpon c'est toujours le même² + deux tons + s'il y a deux tons c'est un véhicule prioritaire
- 238 SOR d'accord
- 239 E alors gyrophare + avec avertisseur à trois tons + trois tons ↑ ça veut dire qu'il va y avoir trois²
- 240 As sons
- 241 E son oui voilà donc on a souvent tintintin + oui c'est ça
- 242 SAM la police
- 243 SAM dans le véhicule d'urgence

244 As véhicule d'urgence

245 E voilà on va le mettre là + donc je pense qu'on va expliquer au fur et à mesure euh la différence entre un véhicule entre un véhicule prioritaire et un véhicule non prioritaire j'ai cherché parce que la dernière fois j'étais pas sûre prioritaire donc le SAMU la police quand le gyrophare est allumé vous devez leur faciliter le passage euh donc ça c'est les gyrophares à deux tons ils sont prioritaires les véhicules à trois tons comme l'EDF les transports de fonds ils ne sont pas prioritaires mais si on peut leur faciliter c'est bien est-ce que vous connaissez d'autres véhicules non prioritaires mais qui ont un gyrophare↑

246 AX xxx

247 E qui ne sont qui ne sont pas sur l'image

248 SOR xxx

249 E non↑ + vous n'avez jamais vu par exemple bon les ambulances c'est privé les ambulances c'est des sociétés privées donc ils sont pas pr- je pense qu'ils sont pas prio- c'est pas des véhicules d'urgence mais ils peuvent avoir un gyrophare on a aussi les véhicules qui transportent le sang ce genre de chose ok est-ce que c'est clair pour les véhicules d'urgence

250 As oui \$\$\$⁸

251 E ok alors on passe à vous on fait dans l'ordre comme ça + est-ce que tu veux lire comme ça ça change je parle beaucoup là

252 MER se faufilant se faufilant s'écartez des véhicules en stationnement pour leur sécurité

253 E d'accord est-ce que vous comprenez tout là se alors se faufilent + se faufilet ça veut dire quoi vous pensez se faufilet

254 MER c'est les deux-roues

255 SOR comme zigzaguer non

256 E mais c'est exactement ça se faufilet c'est un peu comme zigzaguer + euh vous pouvez vous faufilet dans la vie de tous les jours aussi

257 SOR avec la xxx

- 258 E hein ↑ ah tu penses à la couture²
- 259 SOR oui comme la couture faufiler
- 260 E ah faufiler oui c'est une expression
- 261 SOR c'est le même geste
- 262 E oui mais faufiler + je crois que ça existe en couture le mot
- 263 SOR oui
- 264 E mais ça ne veut pas dire la même chose
- 265 AME oui ce n'est pas la même chose mais faufiler aussi on fait comme les zigzags c'est même
- 266 E oui oui
- 267 AME oui ça c'est le même euh:
- 268 AX ah oui
- 269 MER mais elle veut dire c'est un synonyme
- 270 E oui c'est la même la même idée par exemple oui on va dire vous êtes dans une euh
- 271 MER c'est comme le motard
- 272 AME comme doubler comme faufiler doubler
- 273 E exactement voilà c'est un peu comme le ce qu'on avait vu là comment on appelle ça
- 274 SOR le motard
- 275 AX voilà
- 276 SOR l'interfile
- 277 E interfile circuler en interfile la moto on peut dire elle se faufile⁵ + donc même vous si vous êtes dans un magasin rempli² de monde et que vous êtes pressées vous allez vous faufiler⁶ entre les gens pour passer hum ça va faufiler + alors eh bien alors c'est qui
- 278 MER euh c'est le cycliste ou motard
- 279 AX moto
- 280 SAN deux-roues
- 281 As deux-roues
- 282 E les deux-roues plutôt

- 283 As les deux-roues
- 284 E oui eh bien on va dire que les cyclistes normalement ils ont des pistes comment elle s'appelle la piste déjà
- 285 As cyclable
- 286 E la piste cyclable généralement ils n'ont pas besoin de se faufiler c'est très dangereux
- 287 AME ah oui les motards
- 288 E les motards c'est dangereux aussi mais bon ils le font \$\$\$⁸
- 289 E alors I. et L. + tu veux lire ou pas ↑
- 290 ISM oui passent à des # endroits où l'on ne passerait pas en voiture pas toujours visible sur- sur- euh surprenant + surprennent
- 291 E surprennent
- 292 ISM surprennent
- 293 E alors qui est-ce qui passe à des endroits où l'on ne passerait pas en voiture + et qui n'est pas toujours visible un usager qui surprend surprend ça va + surprend ↑
- 294 AX oui
- 295 E par exemple
- 296 SAI comme le presque comme surprise
- 297 E exactement hum
- 298 SAI par exemple tu marches et surprend
- 299 E alors qui est-ce qui va être surpris par exemple
- 300 SAI passager
- 301 SAM piéton
- 302 E oui une personne
- 303 SAM qui traverse
- 304 E par exemple oui alors surprendre tu as raison ça vient du mot surpris surprise donc oh⁶ je suis surpris j'ai eu peur voilà il y a un cycliste qui arrive comme ça je l'ai pas vu je suis surpris ok alors + on parle de qui là vous pensez
- 305 MER cycliste

- 306 E cycliste ou piéton
- 307 As piéton
- 308 ISM nous on a pensé à piéton
- 309 SAI piéton
- 310 E d'accord alors on va le mettre entre les deux on va réfléchir si on trouve autre chose mieux on va le mettre \$\$\$⁸
- 311 E alors là + qui est-ce qui + qui est-ce qui est vulnérable imprévisible imprévisible ++ prévi- qu'est-ce que vous entendez dans imprévisible + au milieu im-prévi-sible
- 312 As c'est /deux-roues, deux mots/
- 313 E deux quoi ↑
- 314 SAI deux mots
- 315 E deux quoi non c'est un seul mot imprévisible vulnérable ça vous connaissez on a dit
- 316 MAR ils ne sont pas protégés
- 317 E c'est la spécialiste des x fragile vulnérable fragile + imprévisible
- 318 AME presque visible non
- 319 E euh ça n'a pas de rapport avec la visibilité non
- 320 ISM il n'est pas encore /près, prêt/
- 321 E pré- prévoir vous vous rappeler prévoir ↑
- 322 ISM pré- prévoir oui
- 323 E prévoir + anticiper² vous vous rappelez
- 324 AX xxx
- 325 E alors on va s'arrêter
- 326 SOR il n'est pas encore prêt
- 327 AME annoncer ce n'est pas prévoir
- 328 E annoncer
- 329 AME ce n'est pas xxx + réfléchir à l'avance
- 330 E alors oui ça c'est prévoir quand on prévoit quelque chose on va faire dans l'ordre hein prévoir on réfléchit en

avance² euh par exemple je vais tourner à droite² je vais prévoir je vais anticiper² je vais mettre mon clignotant²

- 331 AME c'est le contraire de prévoir
- 332 E voilà exactement quand vous voyez im-devant un mot accroché ça veut dire le contraire ce n'est pas² donc ce n'est pas prévisible
- 333 SAM pas possible
- 334 E c'est quelque chose qu'on peut
- 335 MAR que je ne peux pas penser
- 336 E c'est quelque chose qu'on ne peut pas penser même si tu veux penser en fait tu ne peux pas + alors déjà à votre avis c'est qui + qui est-ce qui est vulnérable et imprévisible
- 337 SOR le cycliste
- 338 E oui alors cycliste ou piéton + on va se mettre d'accord
- 339 MER oui
- 340 E alors
- 341 ISM peut être les deux
- 342 E peut-être les deux
- 343 SAM le cycliste parce que le passage piéton c'est pour les piétons
- 344 E oui alors les piétons s'ils respectent les règles de sécurité ils ne sont pas censés passer n'importe comment
- 345 MER c'est pas le motard non
- 346 SAM le cycliste
- 347 E le motard c'est bon on a trouvé une phrase il y en a une par^o par image donc c'est vrai que même moi je ne sais pas trop ça pourrait marcher pour les deux + donc moi je dirais voilà passe à des endroits où l'on ne passerait pas en voiture je dirais piétons vous êtes d'accord + oui + je sais pas oui les deux fonctionnent
- 348 MER xxx
- 349 MER même l'autre il fonctionne

- 350 E oui l'autre aussi il marche + bon ce n'est pas très important l'essentiel c'est de comprendre et
- 351 MER oui
- 352 E de alors donnez-moi un exemple d'un comportement imprévisible + avec le cycliste + imaginez une situation
- 353 ISM utiliser le cycliste utiliser le passage piéton
- 354 E attendez deux secondes + j'hésite
- 355 ISM utilise la route de piéton
- 356 E la même route que les piétons ↑
- 357 ISM oui
- 358 E donc ça veut dire qu'en fait si si vous circulez sur la route et qu'il y a un cycliste² à côté vous n'êtes pas sûre de qu'est-ce qu'il va faire en fait peut-être qu'il va passer devant toi² peut-être pas il n'a pas de clignotant² en fait donc il est imprévisible on ne peut pas imaginer² qu'est-ce qu'il va faire + donc c'est un c'est dangereux en fait donc ça pourrait être les piétons aussi je suis en train de réfléchir mais
- 359 AX voilà c'est ça
- 360 E ça va ↑
- 361 ISM peut-être qu'il sort entre les stations des voitures des fois il sort même tu n'es pas dans une voiture toi tu marches et pas encore imprévisible toi tu marches à côté
- 362 du stationnement des voitures et entre le stationnement des voitures il y a un vide peut-être il sort
- 363 E ah oui + souvent c'est là que se trouvent les pistes cyclables
- 364 ISM voilà
- 365 E je pense que ce sera un mot qu'on révisera \$\$\$⁸
- 366 E alors gênent la visibilité ont besoin d'espace est-ce que c'est clair + gêner + gêner + oui
- 367 AX oui
- 368 MER oui
- 369 AME déranger

- 370 E déranger
- 371 SAM déranger la visibilité
- 372 E la visibilité
- 373 AX xxx
- 374 E ils ont besoin d'espace
- 375 SAM les pompiers non
- 376 E alors
- 377 SOR véhicule encombrant
- 378 E hum ↑
- 379 SOR encombrant
- 380 E encombrant ↑
- 381 SOR oui
- 382 E toi tu penses que c'est quoi
- 383 MER les éboueurs
- 384 E les éboueurs
- 385 SAM les camions
- 386 E donc on ne sait pas entre les deux on va voir je le met là en attendant + voilà §§§⁸
- 387 E voilà alors quel usager circule à allure très réduite allure très réduite + allure très réduite + allure très réduite ↑
- 388 AME la vitesse allure
- 389 E oui la vitesse c'est l'allure et alors réduite ça veut dire qu'il roule vite ↑
- 390 MER lent
- 391 AX oui
- 392 E il roule très²
- 393 MAR doucement
- 394 E très doucement² §§§⁸
- 395 ISM véhicule encombrant
- 396 E alors je continue parce que ce n'est pas ça tu vas voir s'arrête souvent + ok + des ouvriers des ouvriers travaillent autour

- 397 SAM c'est la mairie
- 398 SAI la mairie
- 399 SAM ça fait le nettoyage
- 400 ISM véhicule de xx
- 401 E oui on est sûres ↑ + on est sûres
- 402 ISM véhicule lent
- 403 E hum bon là on est d'accord qu'on manque d'espace hein pour placer les papiers parce que + est-ce que vous les voyez
- 404 As oui oui
- 405 E ça va ↑ bon donc euh celui qui gène la visibilité qui a besoin d'espace ça va être plutôt les véhicules encombrants parce que vous savez un véhicule comme ça quand il a besoin de tourner par exemple il doit faire un grand écart² + de trajectoire + ça va ↑ \$\$\$⁸
- 406 E alors c'est une devinette + alors essayez de réfléchir toutes ensembles + si l'un de ces usagers a commencé à traverser ou manifeste son intention de s'engager lui céder le passage même en dehors d'un passage piéton
- 407 SAM la police ou les pompiers
- 408 E les pompiers ou la police ↑ vous êtes d'accord ↑ + je répète une deuxième fois + alors on parle d'un usager si l'un de ces usagers a commencé à traverser ou manifeste son intention manifester son intention ça veut dire quoi
- 409 SAI c'est piéton
- 410 As piéton
- 411 AX il faut faire le gyrophare
- 412 E alors si c'est un piéton ça ne peut pas être le gyrophare déjà il faut savoir ce qu'on veut
- 413 SAM manifester oui
- 414 E manifester son intention ça veut dire j'ai montré² que j'avais prévu de faire quelque chose par exemple si je mets un pied sur la chaussée⁶ si je me suis engagé je montre que j'ai envie de passer

- 415 ISM je fais une action
- 416 SAM mais si il est rouge le
- 417 E s'il est rouge des fois il y a des
passages piétons où il n'y a pas de feux
hein alors c'est le passage piéton euh le
piéton on est d'accord ok +
- 418 SAM ah oui
- 419 As oui
- 420 E donc ils sont prioritaires hein \$\$\$⁸
- 421 E alors il faut les croiser² croiser et les dépasser²
avec prudence
- 422 MAR les + cyclistes
- 423 SAM vélo ou la moto non
- 424 MER cycliste ou vélo
- 425 AX oui
- 426 E cycliste ou vélo
- 427 MER euh cycliste ou moto
- 428 ISM répète la phrase s'il te plaît
- 429 E les croiser et les dépasser avec prudence
+ prudence ↑
- 430 SAM attention
- 431 E oui faire attention
- 432 SAM voilà + c'est le cycliste parce qu'il est
pas protégé
- 433 E oui ça peut être ça peut être plein
- 434 ISM le deux-roues
- 435 E ça peut être le deux-roues ça peut être le
cycliste ça peut être
- 436 ISM parce que le deux-roues il faut faire
attention
- 437 E on peut le mettre ici de toutes façons il
y a des phrases qui marchent pour
plusieurs choses donc euh il n'y a pas de
bonne réponse
- 438 ISM c'est ça le piège
- 439 E eh oui et moi je n'ai pas les réponses en
plus j'ai pas la correction alors leur

- faciliter les croisements les dépassemement
leur céder le passage aux intersections
- 440 SAN véhicule euh d'urgence
- 441 E oui vous êtes d'accord ↑ leur faciliter les croisements les dépassemements
- 442 As oui
- 443 E alors est-ce que c'est euh les véhicules d'urgence est-ce que ce sont les véhicules d'urgence c'est-à-dire prioritaires
- 444 AX oui
- 445 ISM prioritaire
- 446 E oui
- 447 ISM parce que c'est elle qui a le droit pour céder et euh passer dépasser
- 448 E voilà donc quand vous avez la police ou le SAMU qui sont en intervention donc le gyrophare² est allumé vous êtes obligé de les laisser passer + hein alors s'il y a⁵ on expliquait les interfiles c'est plutôt pour les motards mais si il y a bon ça on va dire c'est les pompiers s'ils veulent passer euh ils vont on doit se pousser comme ça et on doit les laisser passer même en interfile + c'est euh l'urgence
- 449 AX d'accord
- 450 E ok il y avait beaucoup d'informations j'espère que ça va oui
- 451 As oui \$\$\$⁸
- 452 E alors là une longue phrase + être attentif faire attention le long des bandes des pistes cyclables ou lors d'un virage à droite il faut respecter un espace latéral de sécurité vous vous rappelez l'espace latéral de sécurité
- 453 SOR hum
- 454 SAI un mètre
- 455 E oui un mètre en agglomération + alors on parle de quoi là + je répète ↑ il faut être attentif le long des pistes cyclables ou lors d'un virage à droite il faut respecter un espace latéral on parle de qui
- 456 SAM scooter non
- 457 SOR les voitures

- 458 E alors quand on parle
- 459 ISM le cycliste
- 460 E on a parlé de piste cyclable
- 461 ISM cyclable oui
- 462 MAR le cycliste
- 463 E eh bien oui le cycliste
- 464 SAM cycliste
- 465 E alors du coup on s'est trompées ++ je le mets ici en attendant alors l'espace latéral de sécurité je me souviens qu'à l'époque on n'avait pas le matériel et c'était un peu difficile de l'expliquer + l'espace latéral de sécurité ça va ↑ ou pas est-ce que vous voulez que je donne un exemple ↑ + donc ça⁵ c'est pas un motard là c'est un cycliste attention donc + je suis en agglomération par exemple donc on a un cycliste + pour sa sécurité donc en général les routes elles sont pas aussi grandes + pour sa sécurité on va devoir laisser un espace latéral + latéral ça veut dire côté² + donc entre moi et le cycliste je dois laisser un espace latéral + tac⁴ l'espace latéral c'est ça + de là + à là + ça va ↑ donc l'espace latéral oui
- 466 AX ah
- 467 SOR oui
- 468 ISM entre les voitures
- 469 As d'accord
- 470 MER on doit laisser un espace latéral pour le doubler ↑
- 471 E oui si on veut le doubler oui
- 472 MER si on veut le doubler d'accord
- 473 E ou alors même voilà s'il est sur une piste cyclable à côté de moi il faut quand même essayer de laisser un espace² parce que voilà il est fragile il peut tomber² tu vois donc un mètre en agglomération un mètre cinq hors agglomération + ça va espace latéral
- 474 AME et entre deux voitures aussi c'est la même chose

- 475 E entre quand les voitures elles se dépassent ↑
- 476 MER non quand ils marchent + il y a un espace
- 477 E ah oui + alors l'espace il est il est où quand il y a deux voitures est-ce que tu peux le voilà est-ce que tu peux le dessiner
- 478 AME comme ça et comme ça il faut un espace entre les voitures comment il s'appelle
- 479 E génial oui là ça s'appelle là c'est la distance de sécurité
- 480 AME ah la distance de sécurité
- 481 E là c'est la distance de sécurité là c'est l'espace latéral⁵
- 482 AME ça aussi il faut un mètre ou
- 483 E il faut la respecter oui
- 484 AME un mètre aussi
- 485 E mettre comment t'ah non c'est plus qu'un mètre si tu roules sur l'autoroute et que tu laisses juste un petit mètre entre vous deux s'il freine tu lui rentre dedans² + non alors je ne me souviens pas mais il faut faire un calcul + je ne le connais pas le calcul + vous verrez en auto-école + donc espace latéral rappelez-vous que latéral ça veut dire côté² ça peut pas être ici hein² c'est là hein² \$\$\$⁸
- 486 E et la dernière + il faut être vigilant il faut tenir compte des angles morts + tenir compte des angles morts↑
- 487 MER faire attention
- 488 E voilà faire attention aux angles morts + il faut faciliter le passage ++ ils ont le droit de circuler en interfile quand il y a des embouteillages
- 489 MER chauffeur
- 490 MAR motard
- 491 SAM motard oui
- 492 E chauffeur
- 493 SAI motard non
- 494 E le motard oui

- 495 SAM oui chauffeur et le motard
- 496 E motard d'accord +oui \$\$\$⁸
- 497 E alors être vigilant faire attention vous l'avez dit alors tenir compte des angles morts il faut euh quand je conduis je dois euh y penser² je dois penser à contrôler hein \$\$\$⁸
- 498 E donc on a ce qu'on appelle des zones des zones ça veut dire des endroits des des endroits spéciaux donc là il y a trois types de zones⁹ il faut trouver déjà le nom de ces zones est-ce que vous les connaissez comme ça ↑
- 499 AME moi je connais la première image
- 500 E celle là
- 501 AME oui
- 502 E oui eh bien vas-y peut-être que tu connais
- 503 AME avant peut-être il y a une école ou passage piéton hors agglomération
- 504 E là je pense que tu confonds peut-être avec le panneau de danger où il y a les deux personnages⁴ + oui là attention ça c'est un panneau carré bleu + celui-là il est rouge + tu vois + ça+ ça souvent on le trouve devant les écoles
- 505 SAM parking parc non
- 506 SAM non ça + parc non
- 507 E ah + un parc
- 508 SAM non
- E ce n'est pas un parc + à votre avis si vous ne savez pas le nom exact est-ce que vous pouvez au moins expliquer que est-ce qu'on trouve dans cette zone quel type d'usagers on va trouver
- 509 SAM piéton
- E et quel type d'usagers on ne va pas trouver + piéton + c'est tout↑
- 510 MER adulte enfant
- 511 SAM enfant adulte
- 512 AME adulte enfant

- 513 E oui piéton quoi
- 514 As oui
- 515 E d'accord
- 516 ISM vulnérable
- 517 E vulnérable oui + alors si on devait faire le point sur tout quels sont les usagers qui sont vulnérables là euh alors les étiquettes rouges hein les usagers qui sont vulnérables c'est qui alors
- 518 SAM piéton
- 519 As les piétons
- 520 E piétons
- 521 As cyclistes
- 522 E oui
- 523 As et motard
- 524 E oui + c'est tout hein
- 525 As c'est tout
- 526 E d'accord + donc une image pour trois + vous allez + donc la première qui trouve à quelle image correspond le texte + vous le dites ++ qui est ce qui a la bonne phrase↑
- 527 MER c'est nous non
- 528 E c'est vous↑ c'est quoi
- 529 SAM aire piéton
- 530 MER l'aire piéton
- 531 E l'aire piétonne + oui + aire piétonne ça veut dire que c'est une zone² une aire c'est une zone qui est réservée uniquement pour les piétons + d'accord
- 532 ISM espace euh
- 533 E d'accord + un espace oui + donc maintenant deuxième qui est-ce qui a la bonne image la bonne phrase ++ c'est vous↑ + zone de rencontre + rencontre ça veut dire qu'on a différents usagers qui vont se croiser² en fait
- 534 ISM croiser oui
- 535 E donc on y trouve quel type d'usager vous voyez sur l'image
- 536 MAR piéton cycliste

- 537 E piéton + cycliste
- 538 MAR chauffeur
- 539 E des véhicules
- 540 MAR des véhicules
- 541 E et donc la dernière c'est vous
- 542 LEI zone trente
- 543 E zone trente c'est une zone où + alors qu'est-ce qu'on peut imaginer sur cette zone
- 544 SOR la vitesse c'est trente
- 545 E donc si on parle de vitesse qui est-ce qui circule dessus quel type d'usager
- 546 SOR voiture
- 547 E oui les véhicules + d'accord ++ donc là je ne vous explique pas de suite parce que vous allez avoir l'explication après + ça fait beaucoup d'images aujourd'hui ++ c'est une zone où on est limité² à trente ok donc là vous avez l'explication de ces zones + comme tout à l'heure je vous en donne une pour trois alors la première l'aire piétonne + qui pense avoir la bonne phrase + alors c'est vous eh bien manifestez vous + alors zone est-ce que vous êtes d'accord zone dédiée aux piétons zone dédiée aux piétons ça veut dire que c'est une zone qui est réservée aux piétons
- 548 MAR c'est quoi dédié
- 549 E dédié ↑ réservé oui il n'y a que les piétons qui peuvent aller dessus + donc ils sont prioritaires sur tous les autres usagers + vous pensez que c'est la première ++ ok + alors la zone de rencontre qui est-ce qui l'a c'est vous + oui alors tous les usagers peuvent circuler mais les piétons sont prioritaires la vitesse elle est limitée à vingt + donc je suis d'accord et la dernière + vas-y c'est ça ça peut être que ça de toutes façons il n'y a que trois images ++ alors rue fréquentée par des usagers vulnérables+ vitesse limitée à trente + alors si on explique zone dédiée aux piétons + donc dédié on va l'expliquer ++ dédié donc c'est une zone qui est réservée hein ils sont prioritaires sur les autres usagers + ici on a plusieurs usagers qui peuvent circuler mais les piétons sont prioritaires + ça veut dire que si le

piéton il traverse n'importe comment eh
bien il est quand même prioritaire+ il n'
y a pas de passage piéton ça on le voit
beaucoup euh en ville au centre ville
souvent + je sais pas si vous avez déjà
remarqué ce panneau + voilà et la vitesse
est limitée à vingt et là euh donc dans
ces rues on a des usagers vulnérables donc
on a des piétons + on a des cyclistes peut-
être donc la vitesse elle est limitée à
trente + est-ce que c'est clair + ici euh
des fois les piétons ils peuvent circuler
même sur la route c'est des petites rues
là c'est quand même une route où il y a
beaucoup de piétons il faut faire attention

- 550 ISM en agglomération
- 551 E hein ↑
- 552 ISM en agglomération
- 553 E en agglomération oui + dans certaines zones en agglomération ++ c'est dommage que je n'ai pas d'image pour expliquer est-ce que vous voyez bien la différence entre les trois zones + ça va + ok
- 554 ISM oui \$\$\$⁸
- 555 SAM c'est quoi adopter
- 556 E attends oui
- 557 SAM adopter c'est quoi
- 558 E adopter + ça c'est la consigne
- 559 SAM adopter
- 560 E euh les comportements à adopter + c'est-à-dire que en fonction de la situation si toi en tant qu'automobiliste tu es face à la police quel comportement tu vas adopter quel comportement tu vas avoir qu'est ce que tu vas faire en fait
- 561 SAM devant la police + j'ai peur
- 562 E ah t'as peur tu t'en vas-tu pars en courant² eh bien face à la police s'ils sont en intervention le comportement que tu vas adopter
- 563 SAM tu laisses le passage
- 564 E eh bien tu vas laisser passer oui voilà ça c'est un exemple de comportement tu vois
- 565 SAM d'accord \$\$\$⁸

- 566 E alors est-ce qu'on peut revoir les mots
- 567 SOR on revoir les mots ↑
- 568 E oui revoir les mots ++ alors + n'hésitez pas à répéter après moi pour euh bien mémoriser donc on a + on a vu aire piétonne + gabarit ça ça fait longtemps on le connaît je vais l'effacer même parce que vous le connaissez + zone de rencontre + dédié quelque chose qui est dédié on a dit que dédié + on a dit que dédié ça veut dire quoi + une zone qui est dédiée aux piétons c'est une zone qui est
- 569 MER aire piétonne
- 570 As gabarit
- 571 MER zone de rencontre + dédié
- 572 AX c'est pour juste
- 573 ISM un espace l'espace
- 574 E un espace qui est réservé
- 575 SAI ah réservé
- 576 E imprévisible
- 577 MER euh:
- 578 AX c'est quoi
- 579 E imprévisible + alors demain j'ai prévu d'aller au marché j'ai prévu² euh
- 580 AX les cyclistes
- 581 ISM j'ai prévu
- 582 E imprévi- + là je n'ai pas prévu là je ne peux pas prévoir en fait
- 583 SAI le contraire
- 584 E oui c'est le contraire + donc imprévisible on a vu c'est les piétons par exemple ils ont des comportements imprévisibles pour un conducteur hum + ils vont traverser ils vont courir⁶
- 585 ISM ça veut dire le contraire c'est prévu
- 586 E le contraire c'est prévisible hein + se faufilet est-ce que vous pouvez faire un geste oui se² faufilet
- 587 SAM faufilet

- 588 E vulnérable
- 589 SOR euh ils ne sont pas protégés
- 590 E ils sont² + oui pas protégés ils sont fragiles
- 591 AME fragile oui
- 592 E sirène alors ça on l'a vu mais je ne l'ai pas expliqué vous connaissez la sirène c'est quoi la sirène
- 593 SOR la sirène gyrophare comme le gyrophare
- 594 SAM la sonnerie
- 595 E c'est la sonnerie² du gyrophare le gyrophare c'est plus la lumière² la sirène c'est le bruit qu'on va entendre donc on a vu il y a combien de types de sirènes
- 596 SAM trois
- 597 As deux
- 598 E alors il y a euh deux tons et trois tons deux tons c'est
- 599 ISM deux tons et trois tons + le + la police
- 600 E prioritaire
- 601 As prioritaire
- 602 E oui la police les pompiers trois tons
- 603 SAM c'est non prioritaire
- 604 E voilà d'urgence non prioritaire
- 605 As oui
- 606 E manifester son intention² de faire quelque chose + vous avez oublié + manifester son intention + alors je manifeste mon intention de me stationner ça veut dire que je vais montrer aux autres que j'ai décidé de faire quelque chose alors je vais mettre le clignotant² je vais m'arrêter² hum + espace latéral de sécurité ça va ↑
- 607 As oui
- 608 E surprendre ++⁶ ça va↑
- 609 SAM xxx

- 610 E ah oui c'est ça ++ alors aire piétonne
c'est un endroit où
- 611 SOR circulent les
- 612 E oui je t'écoute
- 613 SOR les piétons les
- 614 AME spécial pour les piétons
- 615 E alors aire piétonne tu ne verras personne
d'autre même pas de cyclistes normalement
+ zone de rencontre on va trouver qui
- 616 SAM la voiture les cyclistes
- 617 SOR tous les usagers
- 618 E oui mais alors qui est prioritaire dans
l'aire de rencontre
- 619 SAM piéton
- 620 E les piétons et à combien on doit circuler
- 621 SAM trente
- 622 SOR vingt
- 623 E oui c'était vingt zone trente c'est autre
chose
- 624 MER d'accord
- 625 E ça va ↑
- 626 AX oui
- 627 E euh voilà donc maintenant ça va être à
vous d'expliquer + euh comme l'autre fois
si vous êtes d'accord \$\$\$ donc au lieu de
vous donner les étiquettes je préfère vous
laisser choisir les mots comme la dernière
fois je tourne + voilà donc vous
choisissez un mot à faire deviner aux
autres avec des gestes avec les objets
avec des mots comme vous voulez + et puis
nous on doit essayer de deviner +tu as
envie de le faire I. ou pas
- 628 ISM XXX
- 629 E c'est comme tu veux hein
- 630 ISM oui oui je veux mais euh je réfléchis
- 631 E ah mais tu peux venir regarder
- 632 ISM je regarde quoi

- 633 E choisir ton mot
- 634 ISM ah d'accord + ça y est j'ai choisi
- 635 E oui bien sûr eh bien vas-y
- 636 ISM je expliquer comment
- 637 E explique comme tu veux
- 638 ISM je ++ il y a de ++
- 639 E tu as choisi quel mot + d'accord tu peux
tu peux faire un dessin si tu veux si tu
aimes dessiner tu as l'ardoise si tu
arrives pas à expliquer avec les mots tu
peux dessiner + vas y ++ tiens comme tu
veux ++ tu peux changer de mot comme tu
veux
- 640 ISM on trouve une euh une euh comme on dit une
espace qui utilise pour les
- 641 As piétons
- 642 ISM comme par exemple les enfants les grands
et les petits
- 643 SAI piéton
- 644 MER zone piétonne
- 645 SAI il y a un espace espace
- 646 As aire piéton
- 647 E ce n'est pas ça↑ c'est quoi ↑
- 648 AX c'est là où il y a tous les usagers
- 649 E ah oui alors l'aire piétonne elle est pour
qui elle est
- 650 SAM usager
- 651 AX elle est spéciale pour euh
- 652 SOR les piétons
- 653 E tu as choisi un mot très difficile
- 654 SAI non c'est un espace réservé
- 655 E voilà réservé
- 656 SAI réservé pour euh:
- 657 AX dédié
- 658 SAI des personnes euh que des personnes comme
des gens

- 659 E oui par exemple elles t'ont dit dédié
- 660 SAI dédié voilà
- 661 E dédié ça veut dire réservé tout simplement
- 662 SAI voilà c'est un espace qui est réservé
- 663 E c'est bien tu as choisi le mot le plus difficile bravo
- 664 MER ²
- 665 AX sirène
- 666 MER oui
- 667 SOR ⁶
- 668 MER imprévisible
- 669 E ah je n'ai pas vu
- 670 SOR j'ai fais⁶
- 671 AX xx
- 672 SOR non
- 673 ISM impré- impré- euh
- 674 SOR non + ça commence par un S + surprendre
- 675 MER ah surprendre oui
- 676 E mais c'est vrai que ça rejoints un peu l'idée parce qu'en général quand il y a quelque chose d'imprévisible ça va nous surprendre oui c'est lié tu veux choisir un autre ↑ vas y
- 677 SOR regardez⁶ + voilà
- 678 MER se faufileter
- 679 E super et à quoi ça ressemble du coup se faufileter un autre mot qu'on a vu avec les motards circuler
- 680 MER interfile ↑
- 681 E hein ↑ se faufileter ça ressemble à ce que font les motards aussi ils passent entre les voitures⁵ ils se faufilent entre les voitures on peut dire aussi qu'ils circulent comment
- 682 MER interfile ↑ non

683 E oui oui interfile

684 ISM les piétons les cyclistes les

685 MER xx réservé non

686 ISM non les piétons les cyclistes

687 AX xxx bleu

688 ISM les piétons les piétons

689 SOR les usagers euh

690 ISM trouvez le mot trouvez

691 AX xxx

692 ISM les piétons les cyclistes

693 MER usager xx

694 SAI voilà comment ça s'appelle

695 E je n'ai pas entendu

696 AX les usagers euh

697 MER vulnérables

698 E ah: oui c'est ça

699 SAI c'est ça j'ai dit les piétons les

700 E oui c'est ça

701 SAI depuis tout à l'heure

702 E ah tu voulais le faire

703 SAI oui oui

704 E les usagers vulnérables

705 As vulnérables oui oui

706 ISM je suis dans la route mais euh je veux dépasser mais qu'est-ce que je fais avant dépasser il faut faire quoi il faut faire quoi comme sécurité pour moi et pour le le

707 AX imprévisible

708 E pour qui

709 ISM pour la personne qui + voilà

710 MER distance + non

711 E mais quelle personne tu dépasses

- 712 ISM il est avant moi
- 713 E un cycliste quand tu dépasses un cycliste
- 714 ISM quand on dépasse un cycliste pour sécurité
- 715 MER la distance euh distance euh latérale
- 716 ISM voilà
- 717 E oui la distance latérale de
- 718 MER de sécurité
- 719 E sécurité
- 720 ISM de sécurité oui
- 721 E c'est bien + alors je vais vous aider parce que vous êtes que trois pour jouer ++ alors + allez par exemple je fais quoi là⁵
- 722 AME clignotant
- 723 E oui je mets le clignotant pourquoi
- 724 AME pour tourner à gau- euh à droite
- 725 E alors dans les mots de la liste ça correspondait à quoi je montre que je veux tourner
- 726 MER manifester euh
- 727 E oui c'est ça + manifester
- 728 AX manifester
- 729 E son
- 730 ISM attention
- 731 E son intention + c'est bien + bon ça va après juste vite fait euh en vous montrant l'image ++ ça c'est quoi
- 732 SOR zone euh
- 733 ISM dédiée
- 734 E c'est une zone dédiée alors attends
- 735 AME il y a tous les usagers
- 736 SOR priorité aux piétons
- 737 E oui mais alors elle a un nom cette zone
- 738 ISM euh difficulté euh différent
- 739 E oui alors le nom de cette zone il y a plusieurs personnes qui vont se²

- 740 SOR rencontre
- 741 E se rencontrer donc c'est une zone de
- 742 As rencontre
- 743 E une zone de rencontre c'est une zone dédiée pour tu dois préciser dédiée pour les piétons les cyclistes les véhicules hum + ça c'est une zone dédiée pour qui
- 744 As piétons
- 745 E voilà et donc c'est une
- 746 ISM une xx
- 747 E oui enfin le nom c'est quoi c'est une + ai-
- 748 AME aire piéton
- 749 E aire piétonne + ça va
- 750 AME piétonne oui
- 751 E vous avez des questions ↑+ non ↑
- 752 AX non

Annexe 10 : extraits du journal d'apprentissage en date du 07/03/2019 et du 14/03/2019

Auto-confrontation du 07/03/2019

J'ai commencé jeudi dernier le recueil de mes données. Afin d'analyser mes stratégies verbales dans l'explication du lexique, j'ai souhaité me baser principalement sur un corpus vidéo. Je suis ravie d'avoir obtenu l'autorisation de mes apprenantes à les filmer. Cependant, j'ai rencontré des contraintes matérielles importantes. En effet, je n'avais pas le matériel adéquat. J'ai utilisé mon téléphone portable que j'ai fixé sur un trépied. Cependant, il s'est éteint à plusieurs reprises et j'ai perdu au moins une demi-heure d'enregistrement...

Pour revenir à la séance, j'ai demandé à ma structure de me permettre d'animer seule la classe sur plusieurs séances. Je co-anime habituellement l'atelier avec une autre enseignante voire avec des bénévoles en plus, ce qui ne me laisse pas beaucoup de temps de parole et aurait rendu plus délicat la transcription.

Il s'agissait d'une séance sur « *les autres usagers* ». Comme toujours, j'ai utilisé la séance créée par la structure. Il s'agissait d'une séance sur la compréhension orale d'une question de code de la route et de sa réponse avec l'introduction du lexique propre à cette thématique.

En amont, j'ai préparé ma séance comme d'habitude, en lisant le déroulé et en cherchant les termes qui pourraient me poser problème. Je n'ai pas souhaité en faire plus que d'habitude ni en faire moins : je souhaitais que ma séance soit la plus authentique possible. Voici le lexique que j'ai préparé en amont et pour lequel j'ai dû faire quelques recherches: *trajectoire, échangeur, véhicule encombrant et interfile*.

L'introduction du lexique sur le thème des autres usagers m'a permis de mettre en œuvre plusieurs stratégies d'explication. Malheureusement, il en manque une bonne partie dû à un problème matériel, comme je le disais plus haut. Pour la première fois, j'ai utilisé de petites voitures dans mes explications et j'ai vraiment l'impression que ça les a aidées (elles me l'ont même dit explicitement).

J'ai noté mon ressenti tout de suite après la séance. Durant le trajet du retour, j'ai également visionné les vidéos pour une auto-confrontation à chaud.

Auto-confrontation:

J'ai tout d'abord remarqué que la classe était plus réduite qu'à son habitude et quelle manquait de dynamisme. Serait-ce à cause de mon projet de filmer la séance ? Au fur et à mesure de la séance, j'ai eu l'impression que les apprenantes se « lâchaient » un peu plus mais restaient néanmoins très naturelles ce que je trouve très positif pour ne pas biaiser ma recherche. Pour ma part, j'ai tenté de préparer mon cours en amont comme à mon habitude, ni plus ni moins, et de rester le plus naturelle possible.

Avant de visionner l'enregistrement, j'étais assez angoissée. D'une part, j'avais peur que les vidéos soient inaudibles et d'autre part, je craignais de me voir et de me trouver ridicule mais finalement, j'ai été assez satisfaite de ma prestation. Intérieurement, j'avais le sentiment que mes explications n'étaient pas claires et que je n'étais pas organisée mais j'ai été agréablement surprise.

Dans une première partie, du nouveau lexique a été introduit avec l'écoute de la vidéo. Ensuite, en fin de séance, les apprenantes ont remobilisé le lexique expliqué montrant leur compréhension par un jeu de devinette. J'ai le sentiment que le lexique a été compris car remobilisé et verbalisé sans difficulté.

Concernant mes stratégies d'explication, j'ai remarqué qu'elles étaient principalement verbales avec beaucoup de gestes co-verbaux inutiles pour l'accès au sens. Je n'ai pas encore la capacité de faire des gestes pédagogiques de façon spontanée.

Je remarque également que je recours principalement par l'anticipation des potentielles difficultés et que les apprenantes ne me sollicitent que rarement.

Dans ma façon de procéder, je remarque que je recours principalement à de l'auto-reformulation plutôt qu'à l'hétéro reformulation (co-construction du sens par l'enseignante et les apprenantes) du lexique, ce qui n'est pas très positif car il a été reconnu que l'hétéro-reformulation serait plus efficace (Rançon, 2015). Je me souviens que j'avais peur de manquer de temps et que c'est la raison pour laquelle je ne souhaitais pas m'attarder sur chacun des termes. Je trouve également que mes hétéro-reformulations sont trop rapides.

J'ai aussi remarqué par une mimique faciale que je n'étais pas toujours à l'aise dans mes explications et que je n'étais pas convaincu de leur justesse et efficacité. En effet, en réécoulant la séance, je ne suis toujours pas convaincu qu'elles ont permis de faciliter l'accès au sens.

Je trouve que l'une d'elles manquait particulièrement de clarté. Il s'agissait d'expliquer ce qu'était un échangeur et même en l'ayant quelque peu préparé en amont, on sentait que je ne l'avais moi-même pas tout à fait compris.

[Auto-confrontation du 14/03/2019](#)

Comme la semaine dernière, j'ai poursuivi le recueil des données lors de la séance du 14 mars. J'en détaille ici mes impressions avant et après visionnage de mon intervention

Lexique préparé en amont :

- J'ai cherché la différence entre *véhicule prioritaire* et *véhicule d'urgence*, qui m'avait causé défaut la séance dernière en cherchant des exemples contextualisés
- Je me suis renseignée sur les *deux-roues motorisés* et les véhicules qui en font partie pour donner des exemples lors de mon éventuelle explication
- J'ai réfléchi à ce qu'est un *véhicule encombrant* et j'ai annoté l'explication verbale : « véhicule difficile à manœuvrer »
- J'ai cherché des stratégies pour le terme *se faufiler* car je pensais qu'il causerait des difficultés (ce qui n'a finalement pas été le cas) en prévoyant des exemples contextualisés et décontextualisés
- J'ai cherché à définir les termes *imprévisible* et *surprendre* en prévoyant des explications verbales

Impressions à chaud :

A peine le cours commencé, je me suis aperçue que ma méthodologie de recherche serait amenée à être modifiée. En effet, je prévois d'animer et d'analyser deux séances à une semaine d'intervalle mais je n'avais pas envisagé un tel absentéisme. Les apprenantes présentes lors de cette seconde séance filmée n'étaient pas les mêmes que celles de la fois dernière. Sur les huit apprenantes présentes la semaine passée, seules trois étaient présentes ce jour-là, et il y avait cinq nouvelles apprenantes.

Autrement, la séance a été filmée par un stagiaire en cinéma qui a pu amener son matériel. J'ai été très rassurée de pouvoir animer mon cours sans tenir compte de la caméra et des éventuels dysfonctionnements. Je savais que la qualité de l'image serait bonne et que le son également puisque j'avais un petit microphone sur moi.

J'ai été également agréablement surprise de voir que les apprenantes se sont rapidement habituées à la caméra. Cependant, il a eu beaucoup de bavardages et de chahut d'enfants, ce qui

a rendu difficile la concentration. De plus, comme j'étais seule à animer la séance, je n'ai pas pu accompagner les apprenantes individuellement comme je le fais d'habitude, ce qui a mis dans l'embarras celles en difficulté avec l'écrit.

Les supports étant intégralement créés par la structure, je les ai utilisés tels quels sans pouvoir choisir le déroulé ou les principaux outils. J'ai trouvé que cette séance n'était pas très intéressante en termes de lexique introduit et qu'il y avait également trop de documents à introduire. J'ai eu la sensation d'être désorganisée, de me disperser et j'ai été rapidement épuisée par la situation de par le nombre important de documents et le chahut environnant.

Concernant mes explications, j'ai eu le sentiment d'avoir été assez claire et compréhensible et que les apprenantes les ont globalement comprises. Cependant, toujours par crainte de manquer de temps, je trouve que j'ai survolé certains termes et que je suis allée trop vite dans mes explications.

Ce qui est dommage, c'est que la moitié des apprenantes partent avant la fin de la séance pour récupérer leurs enfants à l'école et ne participent donc pas à l'activité de remobilisation du lexique (là encore, la méthodologie de recherche que j'avais initialement prévu est entravée). Je n'ai donc pas pu vérifier auprès de chacune des apprenantes si mes stratégies d'explication avaient effectivement débouché une bonne compréhension et une capacité de réemploi.

Auto confrontation:

Après avoir visionné l'enregistrement de la séance, je constate tout d'abord que la qualité de la vidéo est excellente et que ma voix est intelligible, même s'il est plus difficile d'entendre les apprenantes lorsqu'elles prennent la parole. Néanmoins, j'aurais aimé que le stagiaire qui m'a filmée effectue un cadrage vidéo plus large pour tenir compte de la classe dans son ensemble et pas uniquement moi en tant qu'enseignante. Je n'ai pas pensé à le lui préciser en amont...

La séance commence par la remobilisation du lexique de la séance passée et je trouve que les apprenantes arrivent à le remobiliser ce qui prouve que mes stratégies de la séance passée ont été assez efficaces. Je prends également la parole pour clôturer les explications et les développer pour les apprenantes qui étaient absentes la fois dernière. J'ai remarqué qu'une des apprenantes n'arrive pas à remobiliser un item lexical sans celui avec lequel elle l'a initialement rencontré : *écart (de trajectoire)*.

Lors de mes explications, je sélectionne naturellement le lexique à expliquer ou à ne pas expliquer car je connais mes apprenantes et le lexique qu'elles connaissent déjà (*agglomération*,

gabarit, etc.) donc je ne reviens pas forcément dessus. En parallèle, j'essaye de réemployer au maximum le lexique de spécialité pour rendre leur emploi naturel dans la classe et multiplier ainsi leur rencontre.

Je remarque que lorsque j'ai recours à de la gestuelle ou des dessins, ces derniers sont souvent repris tels quels dans la remobilisation du lexique par les apprenantes. A l'inverse, mes explications verbales, même si elles semblent claires et comprises sur le moment, ne donnent pas lieu à une remobilisation efficace du lexique.

Il y a cependant des aspects négatifs dans ma gestion de la classe. On voit que je suis un peu perdue avec la trame à suivre d'autant plus que je ne dispose pas des réponses. J'ai donc du mal à légitimer mon intervention. Je suis aussi trop timide dans ma gestuelle et dans ma prise de parole, on dirait que je ne veux pas prendre de place et cela ressort beaucoup. Mes gestes pourraient être plus pertinents s'ils étaient plus significatifs, plus larges, plus théâtralisés. Les gestes pédagogiques ne sont pas naturels chez moi : ils ne sont pas assez larges et j'effectue beaucoup de gestes co-verbaux ou battements qui n'ont aucune utilité pédagogique sans même m'en apercevoir.

Je ne me trouve pas toujours claire dans mes consignes : c'est quelque chose que j'aurais eu besoin de préparer en amont, au même titre que le lexique.

Je remarque aussi que j'ai du mal à improviser quand ma première stratégie ne fonctionne pas et en particulier lors des explications qui ne se prêtent qu'à des stratégies verbales (ex : *dédié*). Je constate également quelques erreurs d'emploi du lexique (*véhicule de fond* au lieu de *véhicule de transport de fond*; protégé par *l'habitacle* au lieu de *carrosserie*).

Annexe 11 : grille d'entretien à destination des apprenantes

Questions générales:

- Age
- Date d'arrivée en France
- Situation professionnelle et domaine d'activité
- Scolarisation (Oui/non)
- Où (pays, type d'école)
- Niveau d'études
- Lecteur/scripteur en français ? En LE ?

Le répertoire langagier :

- Quelles langues parlez-vous ?
- Comment les avez-vous apprises ? (famille, école, autres contextes)
- Dans quel contexte utilisez-vous ces langues ? (français et autres)
- Quels sont les langues de votre pays ?
- Y a-t-il plusieurs types d'arabe selon-vous ?
- Que pensez-vous de l'arabe littéraire?

La langue française :

- Depuis quand la parlez-vous/ l'apprenez-vous ?
- Où l'avez-vous apprise ? (école, association, autre)
- Actuellement : dans quel cadre la pratiquez-vous ?
- Suivez-vous toujours des cours de français ? Où ?
- Inscription en auto-école (à l'étranger : code/permis obtenu ? En France : oui/non)
- Date d'inscription à l'atelier
- Objectif en lien avec l'atelier (travail, famille, autre)
- Avez-vous déjà été inscrite en auto-école en France ou à l'étranger ?
- Quelle est la principale difficulté que vous rencontrez avec le code de la route ?

Questions spécifiques sur le lexique:

- Est-ce que vous trouvez que le vocabulaire du code de la route est plutôt facile ou difficile ?
- Pour vous, est-ce que retenir le vocabulaire du code de la route est plutôt facile ou difficile ? Qu'est-ce qui est facile? Qu'est-ce qui est difficile ? (exemple de mot)
- Selon vous, est-ce que comprendre tout le vocabulaire est important pour passer son code de la route ?
- Est-ce qu'il vous arrive de vous entraîner à la maison ? Que faites-vous lorsque vous ne comprenez pas un mot ?
- Est-ce que vous révisez à la maison? À quelle fréquence? À quel moment? (la veille, le soir, etc.) De quelle manière ? (relecture, répétition, etc.)
- Quelles sont vos astuces pour retenir un mot expliqué en classe? (l'écrire en français, en LE, moyen mnémotechnique, etc.)
- En général, diriez-vous que l'enseignante explique clairement? (sur 10)
- Comment comprenez-vous le mieux ? (lorsque l'enseignante dessine, exemple, mime, etc.)
- Quand vous ne comprenez pas un mot, posez-vous toujours la question? Pourquoi?
- Quand vous ne comprenez pas l'explication de l'enseignante, le dites-vous? (3 choix: toujours, de temps en temps, jamais) pourquoi?
- Vous arrive-t-il de vous expliquer les mots entre vous en classe? De quelle manière (LE, exemple, etc.) Est-ce plus efficace que l'explication de l'enseignante?

Annexe 12 : grille d'entretien à destination des enseignantes de l'association

Questions générales :

- Qualification (diplôme, etc.)
- Ancienneté
- Vous sentez vous à l'aise avec la thématique enseignée ? (degré d'expertise sur le code de la route sur 10)

Questions sur l'enseignement du lexique

- Quelles sont selon vous les principales difficultés que vous rencontrez sur cet atelier en tant qu'enseignante ?
- Quelles sont selon vous les principales difficultés auxquelles les apprenantes sont confrontées sur cet atelier ?
- Pensez-vous qu'il est indispensable pour les apprenantes de réviser le lexique ?
- Pensez-vous que l'absentéisme soit un réel problème pour les apprenantes ?
- Quelles sont selon vous les caractéristiques du lexique du code de la route?
- Quelle place accordez-vous au lexique et à son explication ?
- Distinguez-vous plusieurs types de lexique et degré de difficultés? Sur quels critères?
- Préparez-vous en amont vos explications ? Sur quels critères ?
- Utilisez-vous/ prévoyez-vous des stratégies différentes en fonction du type de lexique?
- Faites-vous des gestes de façon consciente dans vos explications ? Si oui, pensez-vous qu'ils soient aussi importants que les stratégies verbales ?
- Privilégiez-vous les stratégies verbales ou gestuelles? Lesquelles ? Pourquoi?
- Que pensez-vous de la multimodalité des stratégies mises en place/ l'utilisation conjointe de différentes stratégies et son impact sur la compréhension?
- Comment jugez-vous qu'un mot est difficile et qu'il nécessite une explication ?
- En général, anticipiez-vous les potentielles difficultés que peuvent représenter les termes ou attendez vous que les apprenantes vous sollicitent ?
- Lors de l'explication, privilégiez-vous la recherche en classe entière ou avez-vous plutôt tendance à proposer votre propre explication ?
- Comment jugez-vous qu'un mot est compris par les apprenants ou au contraire qu'il n'est pas compris (feedback explicite/implicite, connaissance de la classe, etc.)?
- Rencontrez-vous parfois des difficultés dans vos explications ? Sur quels critères ?
- Quelles stratégies de substitution mettez-vous en place ?

Annexe 13 : grille d'évaluation des stratégies d'enseignement

Parmi cette sélection de mots, quelles stratégies auriez-vous mis en place en situation d'enseignement ?

Synthèse des réponses apportées par les enseignantes interrogées

	Définitions, synonymes	Mise en situation, exemples		gestes	mimes	Supports iconiques	dessins	Manipulation d'objet	Bruitages, enregistrement sonore
		contextualisés	décontextualisés						
ECHANGEUR						x			
PRECAUTION		x	x						
TRAJECTOIRE					x		x		
INTERFILE	x						x	x	
TONS									x
IMPREVISIBLE	x	x							
INTERVALLE LATERAL				x				x	

Que pensez-vous de l'explication apportée par l'enseignante filmée? (notez individuellement suivant les critères ci-dessous puis donnez votre opinion verbalement)

Synthèse de la note moyenne attribuée par les enseignantes interrogées

	Pertinence et justesse de l'explication	Clarté verbale et gestuelle	Explication adaptée au public	Co-construction du sens avec les apprenantes	Temps accordé à l'explication
ECHANGEUR	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
PRECAUTION	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
TRAJECTOIRE	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
INTERFILE	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
TONS	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
IMPREVISIBLE	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
ESPACE LATERAL	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4

Annexe 14 : questionnaire en ligne diffusé auprès d'enseignants de FLE/S

16/06/2019

L'enseignement du vocabulaire en classe de langue

L'enseignement du vocabulaire en classe de langue

Bonjour,

je suis actuellement étudiante en master FLES et dans le cadre de ma recherche, j'ai besoin de recueillir des informations sur la pratique des enseignants en lien avec l'enseignement du vocabulaire en classe de langue (FLE, FLS, FOS).

Que vous soyez enseignant.e, stagiaire ou bénévole, vos réponses sont importantes. Elles seront traitées anonymement et avec le plus grand soin.

Je vous remercie d'avance pour l'intérêt que vous porterez à cette enquête.

Durée estimée: 5-10 minutes

*Obligatoire

Questions générales

Pour commencer, merci de répondre à ces quelques questions générales sur votre contexte d'enseignement.

1. Dans quel pays enseignez-vous? *

Une seule réponse possible.

- En france
 Autre : _____

2. Depuis combien de temps enseignez-vous les langues? *

Une seule réponse possible.

- novice (moins de 2 ans d'expérience)
 intermédiaire (de 2 à 5 ans d'expérience)
 expérimenté (plus de 5 ans d'expérience)

3. Quelle spécialité enseignez-vous? *

Plusieurs réponses possibles.

- FLE (français langue étrangère)
 FLS (français langue seconde): école française à l'étranger, enseignement auprès de migrants, etc.
 FOS (français sur objectifs spécifiques): français professionnel
 FOU (français sur objectifs universitaires)
 FLI (français langue d'intégration)
 Autre : _____

4. Auprès de quel type de public intervenez-vous? **Plusieurs réponses possibles.*

- enfants
- adolescents
- adultes

5. Dans quel type de structure? **Une seule réponse possible.*

- une école de langue
- une association
- une entreprise
- un collège ou lycée
- une école élémentaire
- une université
- Autre : _____

6. Quel est le niveau moyen du CECRL de vos apprenants? **Plusieurs réponses possibles.*

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- le groupe est très hétérogène

Questions sur le lexique

A présent, merci de bien vouloir répondre plus spécifiquement au sujet de votre pratique pédagogique:

7. Quelle importance accordez-vous à l'enseignement du lexique? **Une seule réponse possible.*

- très important
- important
- peu important
- pas important

8. A quel type de lexique vos apprenants sont-ils principalement confrontés? **Une seule réponse possible.*

- à du lexique courant
- à du lexique de spécialité (français professionnel, etc)
- Autre : _____

9. Préparez-vous en amont vos explications? **Une seule réponse possible.*

- systématiquement
- souvent
- rarement
- jamais

10. Sur quels critères linguistiques sélectionnez-vous le lexique à expliquer? (2 choix max.) **Plusieurs réponses possibles.*

- critère pragmatique (en lien avec une situation de communication)
- critère sémantique (champs lexicaux)
- critère de fréquence
- critère phonologique
- critère orthographique
- critère étymologique
- Autre : _____

11. Sur quels critères jugez-vous qu'un mot est difficile? (2 choix max.) **Plusieurs réponses possibles.*

- la prononciation
- votre connaissance des acquis antérieurs du groupe-classe
- la polysémie
- le degré d'abstraction
- Autre : _____

12. Comment procédez-vous dans l'explication? **Une seule réponse possible.*

- je prends généralement à ma charge le discours explicatif
- je sollicite généralement mes apprenants pour co-construire le discours explicatif
- les deux à la fois

13. Généralement, lorsque vous vous apprêtez à expliquer un terme, c'est parce que: **Une seule réponse possible.*

- vous anticipez les potentielles difficultés sans sollicitation de la part de vos apprenants
- un apprenant vous a posé une question explicite
- un apprenant montre son incompréhension de façon implicite
- Autre : _____

14. A quelles stratégies verbales avez-vous principalement recours? (2 choix max.) **Plusieurs réponses possibles.*

- synonyme
- paraphrase
- définition
- référence à une situation
- Autre : _____

15. A quelles stratégies non verbales avez-vous principalement recours? (2 choix max.) **Plusieurs réponses possibles.*

- usage du tableau
- images, photos
- manipulation d'objets
- gestes pédagogiques
- mimes

16. Avez-vous conscience de faire des gestes dans vos explications? **Une seule réponse possible.*

- non, pas spécialement
- oui, je pense que j'en fais spontanément
- oui, je les fais de façon consciente et volontaire

17. Pensez-vous qu'ils soient utiles à la compréhension? **Une seule réponse possible.*

- oui, indispensables
- oui, assez
- non, pas vraiment
- non, pas du tout

18. Quel type d'activité privilégiez-vous pour travailler le lexique et son réemploi? (2 choix max.) **Plusieurs réponses possibles.*

- des listes de vocabulaire
- des jeux
- des inscriptions au tableau
- rien de particulier
- Autre : _____

19. Sur quels critères jugez-vous qu'un apprenant a compris vos explications? **Une seule réponse possible.*

- il vous le dit explicitement
- il vous le montre implicitement
- il ne pose pas de question
- il réemploie le lexique

20. Avez-vous déjà rencontré des difficultés dans vos explications? **Une seule réponse possible.*

- souvent
- parfois
- rarement
- jamais

21. Sur quels critères? **Une seule réponse possible.*

- quand je n'ai pas préparé en amont mes explications et que je dois improviser
- quand le lexique est abstrait ou difficile
- quand on me pose des questions et que je dois improviser
- quand les apprenants ne comprennent pas mes explications

22. Comment y remédiez-vous? **Une seule réponse possible.*

- je décompose le lexique
- je me réfère à une situation connue des apprenants
- je donne des exemples contextualisés
- j'opte pour des explications non verbales (gestes, dessins)

23. Selon vous, est-il nécessaire de contextualiser le lexique à expliquer? **Une seule réponse possible.*

- oui, c'est indispensable
- oui, c'est préférable
- non, pas spécialement
- non, pas du tout

24. Pour quelle(s) raison(s)? (facultatif)

25. Inversement, jugez-vous qu'il est également utile de décontextualiser le lexique dans l'explication? **Une seule réponse possible.*

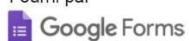
- oui, c'est indispensable
- oui, c'est préférable
- non, pas spécialement
- non, pas du tout

26. Pour quelle(s) raison(s)? (facultatif)

27. Avez-vous quelque chose à ajouter pour compléter vos réponses? (facultatif)

Merci beaucoup!

Fourni par



Annexe 15 : synthèse des réponses au questionnaire

16/06/2019

L'enseignement du vocabulaire en classe de langue - Google Forms

mahassinefeddaoui@gmail.com ▾

[Modifier ce formulaire](#)

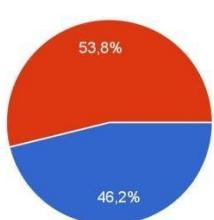
143 réponses

[Afficher toutes les réponses](#)

Résumé

Questions générales

Dans quel pays enseignez-vous?

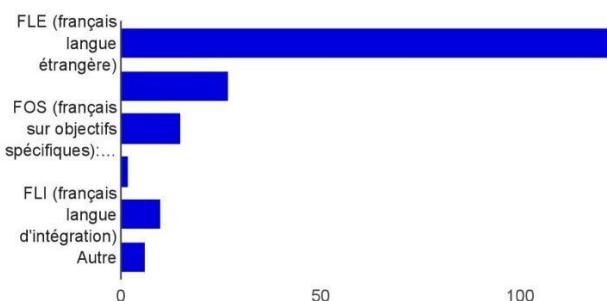


En france	66	46.2 %
Autre	77	53.8 %

Depuis combien de temps enseignez-vous les langues?

novice (moins de 2 ans d'expérience)	0	0 %
intermédiaire (de 2 à 5 ans d'expérience)	0	0 %
expérimenté (plus de 5 ans d'expérience)	0	0 %

Quelle spécialité enseignez-vous?



FLE (français langue étrangère)	123	86 %
FLS (français langue seconde): école française à l'étranger, enseignement auprès de migrants, etc.	27	18.9 %
FOS (français sur objectifs spécifiques): français professionnel	15	10.5 %
FOU (français sur objectifs universitaires)	2	1.4 %
FLI (français langue d'intégration)	10	7 %
Autre	6	4.2 %

Auprès de quel type de public intervenez-vous?

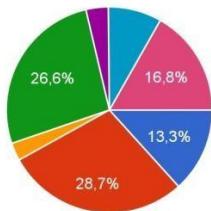
<https://docs.google.com/forms/d/1zmybhgV2Qj87-XNjhJP2tzGw8rymACr-GvtoQLYHi6s/viewanalytics>

1/14



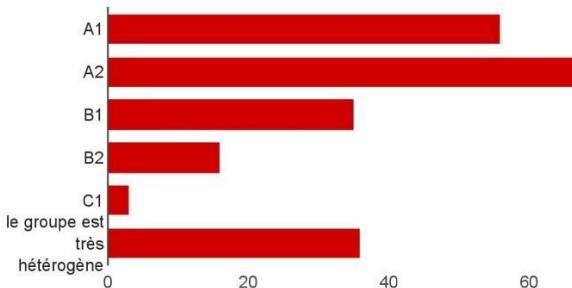
enfants	26	18.2 %
adolescents	69	48.3 %
adultes	98	68.5 %

Dans quel type de structure?



une école de langue	19	13.3 %
une association	41	28.7 %
une entreprise	4	2.8 %
un collège ou lycée	38	26.6 %
une école élémentaire	5	3.5 %
une université	12	8.4 %
Autre	24	16.8 %

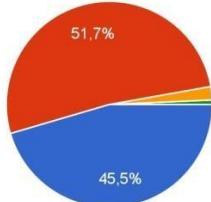
Quel est le niveau moyen du CECRL de vos apprenants?



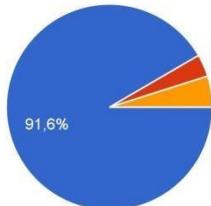
A1	56	39.2 %
A2	70	49 %
B1	35	24.5 %
B2	16	11.2 %
C1	3	2.1 %
le groupe est très hétérogène	36	25.2 %

Questions sur le lexique

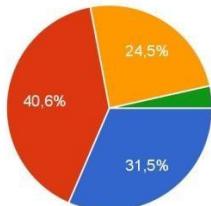
Quelle importance accordez-vous à l'enseignement du lexique?



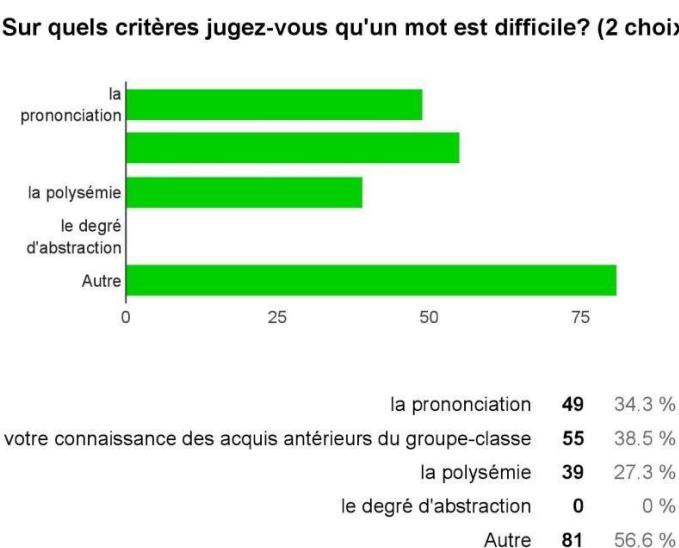
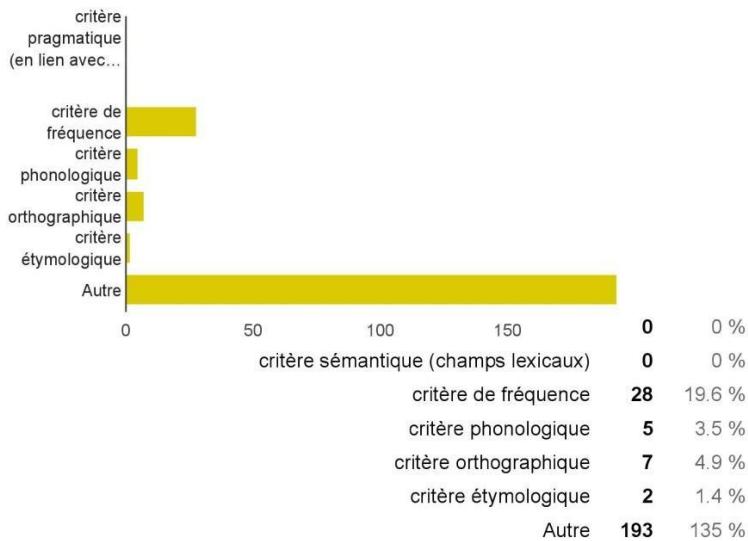
A quel type de lexique vos apprenants sont-ils principalement confrontés?



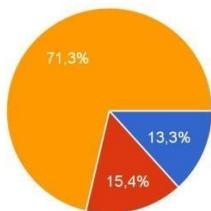
Préparez-vous en amont vos explications?



Sur quels critères linguistiques sélectionnez-vous le lexique à expliquer? (2 choix max.)

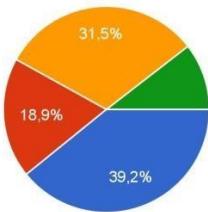


Comment procédez-vous dans l'explication?



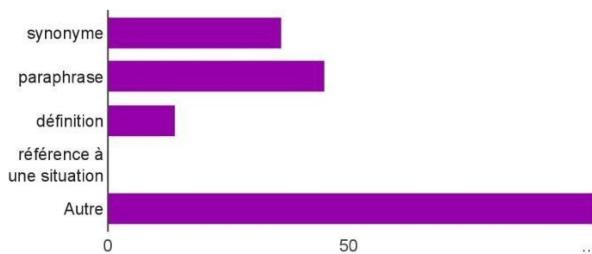
je prends généralement à ma charge le discours explicatif	19	13.3 %
je sollicite généralement mes apprenants pour co-construire le discours explicatif	22	15.4 %
les deux à la fois	102	71.3 %

Généralement, lorsque vous vous apprêtez à expliquer un terme, c'est parce que:



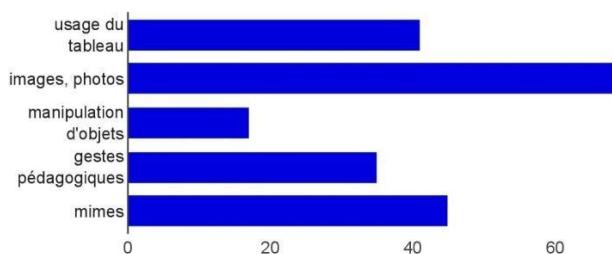
vous anticipiez les potentielles difficultés sans sollicitation de la part de vos apprenants	56	39.2 %
un apprenant vous a posé une question explicite	27	18.9 %
un apprenant montre son incompréhension de façon implicite	45	31.5 %
Autre	15	10.5 %

A quelles stratégies verbales avez-vous principalement recours? (2 choix max.)



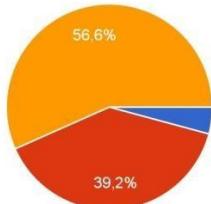
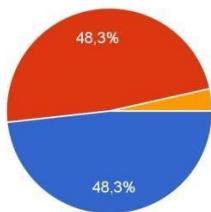
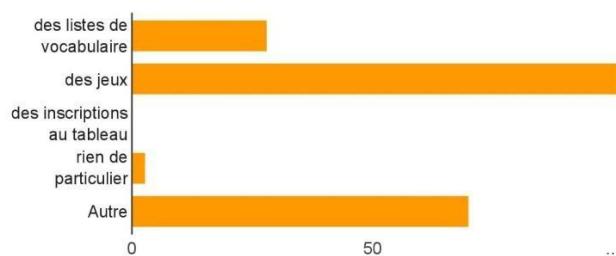
synonyme	36	25.2 %
paraphrase	45	31.5 %
définition	14	9.8 %
référence à une situation	0	0 %
Autre	102	71.3 %

A quelles stratégies non verbales avez-vous principalement recours? (2 choix max.)

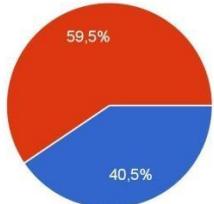


usage du tableau	41	28.7 %
images, photos	69	48.3 %

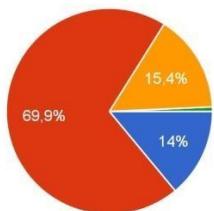
manipulation d'objets	17	11.9 %
gestes pédagogiques	35	24.5 %
mimes	45	31.5 %

Avez-vous conscience de faire des gestes dans vos explications?non, pas spécialement **6** 4.2 %oui, je pense que j'en fais spontanément **56** 39.2 %oui, je les fais de façon consciente et volontaire **81** 56.6 %**Pensez-vous qu'ils soient utiles à la compréhension?**oui, indispensables **69** 48.3 %oui, assez **69** 48.3 %non, pas vraiment **5** 3.5 %non, pas du tout **0** 0 %**Quel type d'activité privilégiez-vous pour travailler le lexique et son réemploi? (2 choix max.)**des listes de vocabulaire **28** 19.6 %des jeux **102** 71.3 %

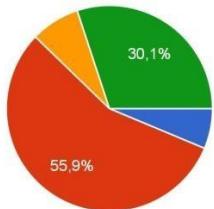
des inscriptions au tableau	0	0 %
rien de particulier	3	2.1 %
Autre	70	49 %

Sur quels critères jugez-vous qu'un apprenant a compris vos explications?

il vous le dit explicitement	15	10.5 %
il vous le montre implicitement	22	15.4 %
il ne pose pas de question	0	0 %
il réemploie le lexique	0	0 %

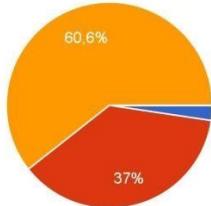
Avez-vous déjà rencontré des difficultés dans vos explications?

souvent	20	14 %
parfois	100	69.9 %
rarement	22	15.4 %
jamais	1	0.7 %

Sur quels critères?

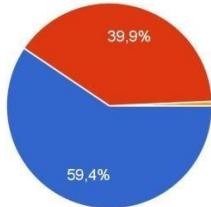
quand je n'ai pas préparé en amont mes explications et que je dois improviser	9	6.3 %
quand le lexique est abstrait ou difficile	80	55.9 %
quand on me pose des questions et que je dois improviser	11	7.7 %
quand les apprenants ne comprennent pas mes explications	43	30.1 %

Comment y remédiez-vous?



je me réfère à une situation connue des apprenants	47	32.9 %
je donne des exemples contextualisés	77	53.8 %
j'opte pour des explications non verbales (gestes, dessins)	0	0 %

Selon vous, est-il nécessaire de contextualiser le lexique à expliquer?



oui, c'est indispensable	85	59.4 %
oui, c'est préférable	57	39.9 %
non, pas spécialement	1	0.7 %
non, pas du tout	0	0 %

Pour quelle(s) raison(s)? (facultatif)

Parfois on se trouve bloqué d'une façon ou d'un autre. Dans mon cas j'ai des débutants et malgré mes préparations et explications je n'arrive pas à transmettre mon idée aux A. Et des fois je n'ai pas d'internet à ma disposition pour montrer la photo. Et je ne préfère pas trop cela car montrer la photo sans explication ça ne demande pas beaucoup d'efforts du côté de l'enseignant mais également pour l'A. Donc l'A ne fait pas appel à ses connaissances pour essayer de comprendre ce que j'essaie de dire. Il se contente de voir la photo et l'associer à un mot. Alors que s'il/elle fait l'effort de comprendre il va mieux mémoriser le mot (selon moi) donc je fais souvent appel à les associer à des situations de communication et cela marche parfaitement puisque mes A réemploient souvent les mots que j'ai expliqué.

Pour que l'apprenant réemploie le lexique de façon idoine

L'imagination de la situation aide à visualiser et à interpréter le sens du lexique

Une mise en situation/contexte facilite l'assimilation

parce qu'il fait partie intégrante du contexte.

Meilleure compréhension avec des exemples

Pour qu'ils comprennent l'utilité de cette lexique

Parce que le lexique est employé dans un certain contexte et il faut l'expliquer

Le contexte est important pour que les élèves puissent s'approprier les mots et donc les réutiliser donner du sens, permettre le réemploi, s'appuyer du contexte pour analyser la construction du lexème peut aider à la compréhension

Le contexte rend vivant et beaucoup plus abordable l'acquisition du vocabulaire

Le (les) sens d'un mot ne sont clairs que dans une(des) situation(s) précise(s)

Pour habituer les apprenants à comprendre les mots difficiles à partir du contexte. Cela les aide à ne plus se coincer devant des mots difficiles.

Simplement parce que ça se réfère à une situation donnée !

Cela aide à la compréhension

Car ça ne sert à rien d'apprendre une liste de mots

Pour que l'explication fasse sens et qu'ils puissent mettre en relation un mot inconnu avec une situation ou un contexte connu.

Contextualiser le lexique cela permet à l'apprenant de se projeter dans une situation réelle

Pour que cela soit plus parlant pour les stagiaires

Le sens peut varier en fonction du contexte et le contexte permet une meilleure compréhension.

Cela permet de comprendre mais aide aussi à mémoriser

La question qui me revient très souvent est : Comment je peux utiliser ça ? Dans quel contexte ?

Comment ça se forme dans une phrase (qu'ils peuvent réinvestir dans leur quotidien) ?

Je trouve que le contexte aide à mieux comprendre un mot et à le connecter plus solidement au reste du vocabulaire acquis.

Parce qu'en utilisant le lexique on structure les connaissances

A un certain niveau, cela permet d'utiliser le mot à bon escient. Exemple, un apprenant qui me dit qu'il est allé promené dans le paysage (il voulait dire "dans la nature").

Les élèves doivent savoir quand on peut utiliser un certain lexique, sinon il peut utiliser le nouveau lexique pas approprié à la situation qui peut poser problème dans sa vécu linguistique
Afin que l'apprenant réinvestisse le contenu appris et cela me permet de m'en assurer.

Pour être sûr de la parfaite compréhension

C'est le seul moyen pour avancer

Ils sont vite noyés par un flot de paroles.

Un mot peut changer de sens selon le contexte.

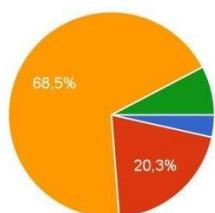
Pour que les apprenants puissent comprendre l'usage

On apprend par rapport à son vécu quotidien .

Le lexique sera toujours utilisé en contexte

pour qu'il soit utile donc utilisé

Inversement, jugez-vous qu'il est également utile de décontextualiser le lexique dans l'explication?



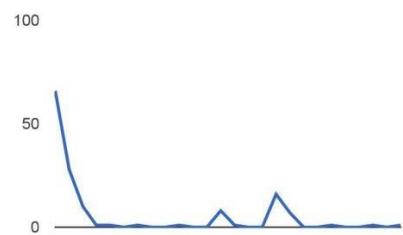
oui, c'est indispensable 5 3.5 %

oui, c'est préférable 29 20.3 %

non, pas spécialement 98 68.5 %

Merci beaucoup!

Nombre de réponses quotidiennes



<https://docs.google.com/forms/d/1zmybhgV2Qj87-XNjhJP2tzGw8rymACr-GvtoQLYHi6s/viewanalytics>

14/14

RESUME

Résumé

Se basant essentiellement sur un corpus vidéo de quatre heures d'enseignement, ce mémoire de master FLE/S vise à déterminer les stratégies verbales, paraverbales et non verbales mises en place par l'enseignant afin de faciliter l'accès au sens du lexique du code de la route. L'enseignement du lexique relevant du discours de spécialité dans le cadre d'une formation relevant du FOS étant capital, cette étude a pour vocation de mettre au jour la particularité du lexique du code de la route en tant qu'objet de l'enseignement/apprentissage auprès d'apprenantes en contexte migratoire. S'inscrivant dans les champs disciplinaires de la didactique du lexique et de l'analyse du discours pédagogique, cette recherche ethnographique a permis de relever les divers facteurs influant sur les procédés explicatifs de l'enseignant et conditionnant son intervention et vise à déterminer les stratégies d'enseignement adaptées à ce contexte d'enseignement.

Mots-clés: stratégie d'enseignement ; multimodalité; agir professoral ; explication ; compréhension ; lexique ; FOS.

Abstract

Essentially based on a four hours video corpus, the aim of this master thesis in French as Foreign and Second Language (FLE/S) is to determine the verbal, paraverbale and nonverbal strategies that the teacher uses in order to facilitate the highway code's lexicon access to meaning. Teaching specialty speech's lexicon within the framework of a French for Specific Purposes (FOS) formation being essential, the aim of this study is to determine the highway code's lexicon specificities as an object of teaching/learning to learners with migratory backgrounds. Combining the lexicological approach and the pedagogic discourse analysis, this ethnographic research aims to identify the factors influencing on the teacher's explanation and conditioning his speech and to determine the teaching strategies suited to this teaching context.

Keywords: teaching strategy; multimodality; teacher actions; explanation; comprehension; lexicon; French for Specific purposes (FOS)