Revue de Traduction et Langues Volume 22 Numéro 2/2023
Journal of Translation Languages **مجلة الترجمة واللغات**
ISSN (Print): 1112-3974 **EISSN (Online): 2600-6235**
DOI : https://doi.org/10.52919/translang.v22i2.948

Instrumentation et instrumentalisation du document vidéo en classe de FLE : exemple d'une séquence didactique

Instrumentation and Instrumentalization of The Video Document in FFL Class: Example of a didactic sequence

Jonathan Broutin
Université Uludag de Bursa – Turquie
jbroutin@uludag.edu.tr
Erdogan Kartal
Université Uludag de Bursa – Turquie
ekartal@uludag.edu.tr

Comment citer cet article :
Broutin, J., & Kartal, E. (2023). Instrumentation et instrumentalisation du document vidéo en classe de FLE : exemple d'une séquence didactique. *Traduction et Langues 22 (2),* 14-38.

Reçu : 10/10/2023 **; Accepté :** 04/12/2023**, Publié :** 31/12/2023

Auteur correspondant : Kartal Erdogan

Keywords

Didactization; French as a foreign language; Instrumentalization; Instrumentation; Video

Abstract

The primary objective of the research is to showcase, by employing a didacticization instance involving an authentic video document, the considerable significance, and the valuable contributions of the theory of instrumental genesis in comprehending and analyzing this intricate process. This study accurately delineates the stages involved in didacticization, emphasizing that it results from a dual-faceted process of instrumentalization and instrumentation. Within the realm of instrumentalization, the didactician strategically appropriates the video document for didactic purposes by activating their cognitive schemas. This transformative act turns the video into an instrument – a didactic sequence laden with the teaching strategies envisioned by the designer. Various factors stimulate the activation of these schemas within the designer's strategic repertoire, including age, didactic representations, experiential background, and personal history. The intricate interplay of these elements shapes the didacticization process, highlighting the dynamic nature of instructional design. Simultaneously, the research delves into the instrumentation process, which is contingent upon the inherent nature and content of the video document, as well as the educational level and sociocultural characteristics of the learners. This dual-process framework sheds light on the multifaceted dimensions of didacticization, encompassing both the cognitive processes of the didactician and the contextual elements influencing the instructional material. By elucidating these two interconnected processes, the research aims to raise awareness among didacticians, fostering introspection and self-evaluation for designers of didactic sequences utilizing video support. In an era marked by the diversification and modernization of methods for creating and disseminating video materials, the study posits that its analytical approach to the process of instrumental genesis remains pertinent and applicable, even in the context of contemporary distribution formats such as videos generated by artificial intelligence. Moreover, the research contends that within the domain of FFL (French as a Foreign Language) didactics, this theoretical framework can be harnessed to scrutinize the learner's assimilation process of the didactic sequence and the ensuing knowledge acquisition after the completion of the instructional activity. In essence, the research underscores the enduring relevance and adaptability of the theory of instrumental genesis in the evolving landscape of instructional design and technology.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Mots clés

Didactisation ; Français langue étrangère ; Instrumentalisation ; Instrumentation ; Vidéo ;

Résumé

La recherche se propose de montrer à travers un exemple de didactisation d'un document vidéo authentique, l'intérêt et les contributions de la théorie de la genèse instrumentale lors de l'analyse de ce processus. Nous montrerons via la présentation des étapes que la didactisation résulte d'un double processus d'instrumentalisation et d'instrumentation. Au cours du processus d'instrumentalisation, le didacticien va s'approprier le document vidéo qu'il va didactiser en activant les schèmes qui lui sont propres pour en faire un instrument : la séquence didactique de la vidéo chargée des stratégies d'enseignement du concepteur. De l'âge à la représentation didactique en passant par l'expérience et le vécu du didacticien, les facteurs d'activation des schèmes du répertoire stratégique du concepteur sont pluriels. Nous illustrons également le fait qu'il existe un processus d'instrumentation dépendant de la nature et du contenu du document vidéo ainsi que du niveau des apprenants et de leurs caractéristiques socioculturelles. Conscientiser les didacticiens de ces deux processus faciliterait l'introspection et l'auto-évaluation du concepteur de séquences didactique ayant recours au support vidéo. A l'heure où les modes de création et de diffusion des supports vidéo se diversifient et modernisent drastiquement, Nous pensons que l'utilité de notre recherche réside dans le fait qu'une telle démarche d'analyse du processus de genèse instrumentale peut être reproduite surtout pour des supports de diffusion modernes tels que les vidéos générées par l'intelligence artificielle (IA). En didactique du FLE, cette théorie peut également être utilisée pour analyser le processus d'appropriation par l'apprenant de la séquence didactique et du savoir émergeant suite à la réalisation de l'activité.

1. Introduction

L'enseignement du Français langue étrangère (désormais FLE) est une discipline dont l'évolution a souvent été rythmée par les progrès techniques. Ainsi, du manuel papier utilisé dans la méthodologie de la grammaire-traduction à la cassette vidéo emblématique de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV), le matériel et le courant didactique entretiennent une relation bidirectionnelle. Dans un sens, le matériel va être instrumentalisé par le concepteur de séquence didactique conformément au courant didactique de référence à une époque donnée ; inversement le matériel, par ses possibilités et ses limites, va influencer le concepteur, plus précisément la manière dont il va le didactiser.

Dans ce contexte, surtout ces dernières années, l'intérêt d'exploiter la vidéo en classe de FLE a été démontré et explicité dans de nombreuses recherches (Bedjra, 2021 ; Bielková, 2021 ; Stanciu, 2021 ; Bekkari, Houri et Kired, 2022 ; Da Silva et Alfredo, 2022 ; Hachelfi, 2022 ; Ondoua Engon, 2022 ; Belmdjahed, 2023 ; Marochian, 2023 ; Naadji, 2023). Les avantages d'avoir recours au média audiovisuel et ses apports dans l'enseignement des langues ont été listés de manière non exhaustive par Rişcanu (2021, p. 225).

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Par ailleurs, la vidéo ne permet non seulement de conserver, sur le plan visuel et sonore, l'aspect authentique des situations de communication, que ce soit le langage verbal ou non verbal, mais elle éveille également la motivation et l'intérêt des apprenants sur le plan didactique. Ainsi, elle pourrait faire prendre en charge la situation d'apprentissage ainsi que les problèmes éventuels plus facilement par les apprenants eux-mêmes, processus que Brousseau (1998) nomme « phase de dévolution » (cité par Rosier, 2005, p. 9).

D'autre part, l'intérêt porté par les étudiants sur l'intégration des supports multimédias dans les séquences didactiques de FLE a été démontré à maintes reprises. On peut le constater en contexte turcophone, par exemple, dans la recherche de Kartal, Alpar et Beyler (2022). Cette recherche illustre le fait que les apprenants apprécient particulièrement les avantages énoncés précédemment pour les activités élaborées afin de développer la compétence de compréhension orale.

Notre recherche s'attarde donc pas à démontrer une fois de plus l'intérêt d'exploiter le document vidéo en classe de FLE, mais à illustrer également, via un exemple concret, le double processus d'instrumentalisation et d'instrumentation qui sont à l'œuvre lorsque le concepteur de séquence didactique, véritable ingénieur didactique, décide d'avoir recours au support vidéo. Pour comprendre et analyser ce double processus d'instrumentalisation et d'instrumentation, il convient d'énoncer les éléments fondamentaux et le principe de base de la théorie.

Le processus de genèse instrumentale est une théorie qui s'inscrit dans le domaine de l'ergonomie cognitive et de l'analyse de l'activité. Son objectif principal est de décrire le processus par lequel un individu ou un groupe d'individus développe et s'approprie un outil technique pour accomplir une tâche spécifique. Les initiateurs de cette théorie, Rabardel et Folcher (2003), distinguent deux états de l'outil (dans notre cas, le support vidéo) : l'artefact et l'instrument. Trouche (2004, p. 265) définit ces deux éléments de la façon suivante : « L'artefact est l'outil « nu », proposé à un utilisateur potentiel, tandis que l'instrument est le résultat d'un processus d'appropriation par une personne donnée, confrontée à des situations spécifiques. »

Dans notre recherche, c'est au cours du processus de genèse que l'artefact (la vidéo en tant que ressource) que le concepteur didactique va s'approprier selon ses schèmes, se mue en un instrument. En ce sens, Trouche (2004) souligne que l'instrument possède une partie matérielle (l'artefact) et une partie psychologique, à savoir les schèmes qui vont s'ajouter à l'artefact pour organiser l'activité de didactisation. Ainsi, on peut constater que si l'on donne un extrait vidéo (qu'il soit authentique ou non) à didactiser à plusieurs enseignants, la séquence didactique qui résulte du processus d'appropriation et de didactisation (l'instrument) va dépendre des schèmes, lesquels diffèrent d'un enseignant à l'autre.

Il faut noter, en plus, que chez un individu, un schème, selon le concept donné par Piaget, n'est pas figé dans le temps. Ils dépendent de l'âge et du vécu d'une personne, mais ils sont également susceptibles d'évoluer en fonction des interactions continues avec

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

l'environnement. Ainsi, on peut avancer que les schèmes ne dépendent pas seulement de l'âge et de l'expérience passée, mais aussi des interactions continues avec l'environnement, les autres personnes et les nouvelles informations. Ils sont donc flexibles et s'adaptent constamment. À partir de ces notions, Trouche (2004, p. 285) schématise l'ensemble du processus de genèse instrumentale selon le schéma présenté dans la Figure 1 ci-dessous.

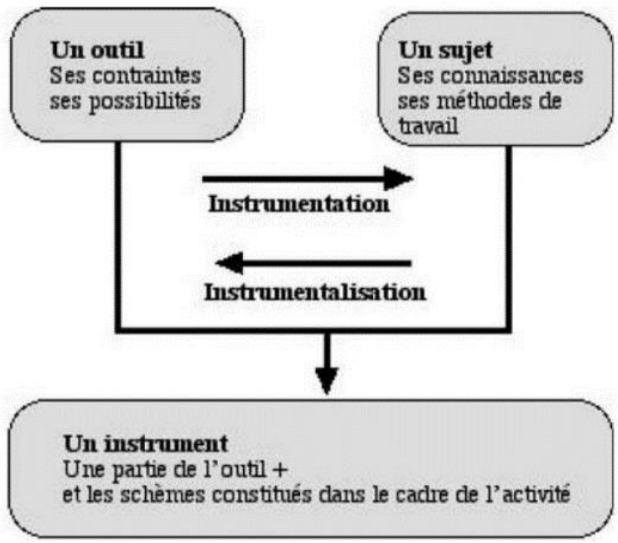


Figure 1. La genèse instrumentale : un double processus Trouche (2004, p. 285)

En ce qui concerne notre recherche, l'artefact sera l'extrait vidéo et l'instrument, c'est cet extrait vidéo qui a été une fois didactisé. Il est à noter que choisir un extrait d'une vidéo est déjà le début du processus d'instrumentalisation.

2. La genèse instrumentale (instrumentation et instrumentalisation)

Lorsque l'ingénieur didactique choisit de didactiser un extrait vidéo, ce sont les caractéristiques en termes de contenu linguistique et culturel qui vont influencer ce dernier dans la manière de didactiser le document, notamment dans le choix des objectifs de la séquence.

2.1. L'outil (artefact) : Le Rayon vert (1986)

L'artefact (outil) est un extrait du film intitulé "Le Rayon vert", réalisé en 1986 par Eric Rohmer. La focalisation est externe et se centre sur le personnage de Delphine, secrétaire à Paris, interprété par Marie Rivière. Au début du film, il est suggéré que Delphine vient de vivre une rupture amoureuse. Nous sommes au mois de juillet, et son amie l'appelle au téléphone pour annuler au dernier moment les vacances qu'elle devait passer avec elle.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Le début du film est constitué d'une série de séquences datées au cours desquelles Delphine refuse les propositions de son entourage censé la sortir de sa solitude. Elle les refuse toutes pour ne pas se dénaturer : ce n'est pas aux autres de forcer le destin, mais à elle de décider de mettre fin à son errance (cf. dernière scène du film). Cette situation est symbolisée par l'opposition entre l'affiche qui se retrouve devant elle et qu'elle est obligée de voir, intitulée « retrouver le contact avec soi-même et les autres », et la carte qu'elle décide de retourner, ou le rayon vert perçu comme des signes dont elle est à la recherche.

Entre les deux scènes où elle est en opposition avec les autres, ou tout du moins dans un statut de défense, une scène montre l'actrice principale, Delphine, marchant dans les rues de Paris, ce qui symbolise à notre avis son errance. Elle décide ensuite de partir à Cherbourg. La première spécificité de ce film est que les acteurs sont amenés à improviser à partir d'un canevas.

La scène de l'extrait se déroule à Cherbourg le 18 juillet 1986, autour d'une table de jardin. Delphine partage un repas avec ses hôtes. Dans le canevas, Eric Rohmer a demandé aux autres personnages de questionner Delphine au sujet de son végétarisme et de donner leur opinion. Delphine doit argumenter pour se défendre, et on se retrouve dans le même schéma que les autres scènes, à savoir le clivage Delphine/les autres. Ces derniers cherchent à la rendre conforme à leur vision de la société, « comme tout le monde ». Au moment de la diffusion du film en 1986, annoncer être végétarien (dans le cas de Delphine) était un peu l'équivalent d'un « coming out ».

L'improvisation de l'argumentation de Delphine, très solide et objective au début, glisse peu à peu vers quelque chose de subjectif. En s'adressant aux hôtes, Marie Rivière, à travers le personnage de Delphine, s'adresse à notre raison via des arguments pertinents et convaincants dans la première partie de la scène, puis à nos sentiments pour nous persuader d'être compréhensifs et d'accepter l'altérité.

Par ailleurs, dans le cadre de l'improvisation, la prise de position du personnage de Delphine reflète celle de l'actrice elle-même, à savoir Marie Rivière (qui est également végétarienne). Le message, toujours d'actualité aujourd'hui, peut soit amener le spectateur à s'identifier aux « autres », les carnistes, et à s'interroger alors sur leurs propres préjugés et attitudes vis-à-vis des végétariens, soit inciter les spectateurs végétariens, ayant probablement vécu une situation similaire à celle de Delphine, à s'armer d'arguments pour défendre leur choix.

D'une manière plus générale, cette scène, qui présente des caractéristiques proches d'une scène de documentaire, lance un message avant-gardiste à la société sur le thème du végétarisme (tolérance, connaissance, compréhension, etc.). Même de nos jours, ce message conserve toute son pertinence et sa force dans une société où le développement durable, justifiant à lui seul la logique du végétarisme (si tant est qu'il faille trouver une justification), est au cœur des recherches transdisciplinaires. Le respect du choix et du libre arbitre par les autres aurait dû mettre fin à la conversation à la simple réponse de Delphine : « Moi, je (ne) mange pas de viande ».

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

2.1.1. Les possibilités/ intérêts didactiques et linguistiques

Dans un premier temps, nous pouvons analyser les possibilités didactiques et linguistiques du document en fonction des types de savoir :

Sur le plan du savoir-être, tout d'abord, l'extrait peut être utilisé pour enseigner aux apprenants l'importance d'avoir un esprit ouvert. Par exemple, s'ils sont amenés à affirmer leur identité immersive à l'étranger, il est essentiel de leur faire comprendre que les réactions des autres ne sont pas forcément positives, comme Delphine annonce son végétarisme dans une société qui, en grande partie à cette époque, ne le comprend pas. Cela peut sensibiliser les apprenants à faire preuve de flexibilité et d'adaptabilité en acceptant de nouvelles idées et perspectives pour éviter de blesser les autres.

Cela passe également par l'ouverture aux nouvelles façons d'agir et la capacité à ne pas se braquer, comme dans l'extrait où les arguments s'enchaînent sans écouter les réponses de l'interlocuteur. De plus, cet extrait montre aux apprenants qu'il est nécessaire de savoir se distancier de ses propres perspectives et, par extension, de sa culture, pour mieux comprendre l'autre. La notion de « savoir vivre ensemble » est également très présente dans l'extrait. Il devrait montrer aux apprenants que le manque d'empathie et de respect envers autrui ne relève pas forcément de l'intention, mais plutôt de la maladresse.

Les hôtes se montrent intrusifs dans leurs réactions, car ils ne perçoivent pas et ne sont pas sensibles aux sentiments de Delphine. Ils ne s'aperçoivent pas qu'elle est mal à l'aise, gênée. Dans la partie argumentation et débat, il est essentiel de sensibiliser les apprenants à la nécessité de comprendre le point de vue d'autrui pour que la discussion soit productive, plutôt que de pousser l'autre à la faute, comme c'est le cas dans l'extrait. Être à l'écoute de l'autre lorsqu'on ne comprend pas un concept ou un choix est fondamental. Il est également important de développer la compétence interculturelle des apprenants, à savoir interagir avec des personnes aux habitudes et aux valeurs différentes.

Sur le plan du savoir-faire, ce document offre aux apprenants l'opportunité de développer leur capacité à argumenter de manière constructive et à identifier les forces et les faiblesses d'un argument. Ils peuvent analyser les arguments forts et objectifs de Delphine au début de l'extrait, les comparant aux arguments plus subjectifs et affectifs de la deuxième partie, correspondant au moment où elle perd le « débat » alors qu'elle l'avait gagné dans la première partie.

De manière plus globale, ce document peut servir de base aux apprenants pour apprendre à débattre sur des sujets engageants, impliquant des notions aussi bien concrètes qu'abstraites, en utilisant toutes les modalités de l'argumentation inscrites dans un débat. Cela inclut la construction d'arguments solides, la réfutation d'arguments opposés, et la capacité à maintenir une cohérence logique tout au long du débat.

Sur le plan du savoir linguistique, le type de document se rapproche d'un documentaire par sa mise en scène minimaliste, l'improvisation des acteurs, et le canevas imposé par Eric Rohmer, consistant à débattre autour du végétarisme de Delphine. Deux camps sont ainsi présents : Delphine qui se défend et les autres qui mènent une véritable inquisition. Le type de discours dominant est de type argumentatif.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Dans cet extrait, les déictiques jouent un rôle caractéristique du discours argumentatif. Les pronoms personnels à la première personne du singulier, tels que « je » et le pronom tonique « moi », sont utilisés plus de quinze fois. Ces déictiques renvoient clairement à Delphine, soulignant son positionnement dans le débat. Il est intéressant de noter que Delphine s'adresse rarement directement à un hôte, utilisant le « tu vois » seulement une ou deux fois. En revanche, elle utilise fréquemment le « on » en réponse aux « on » employés par les différents hôtes, qui eux n'utilisent jamais le « je ». Cette dynamique symbolise un débat entre Delphine (« je » et « moi ») et les hôtes (« on »), ou plus précisément, entre Delphine et la société. Cela montre également que Delphine est sur une position de défense, puisqu'elle ne s'adresse pas à une personne en particulier. Le pronom « on » exclusif permet à Delphine de se différencier de ses interlocuteurs, soulignant ainsi que son point de vue diffère de celui des autres participants au débat.

Lorsque les hôtes s'adressent à Delphine, ils emploient les pronoms à la deuxième personne du singulier plusieurs fois dans une même phrase (« tu », « te », et « toi »). Cette utilisation renforce le caractère direct de leurs interrogations. La présence fréquente de phrases interrogatives amène Delphine à poursuivre le débat et à se justifier. Par exemple, des questions telles que « Ça doit te poser des problèmes, non ? », « Pas de sang ? », « Pas de cœur qui bat ? » témoignent de l'interrogation insistante des hôtes. En réponse, Delphine est amenée à défendre son point de vue en argumentant et en expliquant sa perspective.

Par ailleurs, on peut également relever la présence de nombreux groupes incidents tels que « (…) franchement, pour moi, peut-être que », qui expriment la certitude, le doute, la possibilité, et des phrases incidentes telles que « (…), je ne sais pas, c'est la preuve que (..), c'est sûr que (...), je sais que (...), peut-être que (…). On trouve également des auxiliaires modalisateurs comme « Moi, je trouve que (…) ». Dans cet extrait, on remarque aussi l'abondance d'adverbes modalisateurs tels que « beaucoup, bien, tellement, surtout, vachement, plus, franchement, absolument ». Ces adverbes modifient, nuancent le sens des phrases et témoignent de la prise de position du locuteur. Le lexique connotatif est également très présent dans l'extrait et constitue un marqueur de modalité du discours argumentatif. Le lexique peut avoir une valeur méliorative (économique, vivante, des choses bien) et péjorative (tuer, erreur, cher, dégoût, lourd, appauvrissement, flétrit, morte). Des oppositions peuvent alors être faites entre, par exemple, la légèreté de la salade aérienne et le pâté lourd ou encore « Ça coûte cher de manger de la viande. Ça coûte moins cher de manger des céréales ».

En outre, il est à noter que, pour ce document, les dialogues sont improvisés par les acteurs, donc les traits d'oralité sont très présents, tels que l'élision ou la chute du « e » caduc, par exemple. En effet, les personnages sont issus d'un milieu modeste, et ces traits d'oralité en sont caractéristiques. L'improvisation fait apparaître d'autres traits d'oralité qui rendent le document identique à une situation réelle : les hésitations, les ratures, les interruptions, les personnages qui coupent la parole ou qui cherchent leurs mots, etc. Ainsi, on est loin des caractéristiques des documents présents dans les manuels

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

de FLE qui se vendent comme étant des documents authentiques, mais qui ne contiennent pas toutes ces marques d'oralité. De plus, le caractère improvisé du débat implique la présence de nombreux traits d'oralité qui n'apparaissent pas tous dans la transcription initiale et qui participent au maintien et à la continuité de la communication. On peut tout d'abord observer qu'il y a de nombreuses hésitations, des bégaiements (« la, la, la salade »), des ratures, des modifications. Le locuteur cherche à construire le sens, comme on peut le voir dans des expressions telles que « c'est plus, c'est plus (…) » ou « c'est beaucoup plus loin d'moi que… que… que la viande, (...) qu'un animal ». On observe également des interjections (Ben, Ben c'est), des reprises, des interruptions (Ben, comme là, mais (…) / On comprend), des traces de l'interlocuteur (tu vois ?).

Pour ce qui est du registre de langue, il est souvent familier. On peut le voir aux négations incomplètes : le « ne » est omis plusieurs fois, le « e » caduc tombe également, même en première syllabe de groupe de souffle (j'me fais des trucs biens). Le lexique employé le montre également (vach(e)ment, bêtes). Parfois, le lexique est soutenu et spécialisé quand les hôtes et Delphine arrivent à trouver le mot juste (organisme, protéine, conscient, inconscient, condition).

Quant au public visé d'apprenants, nous pensons que cette séquence est faisable avec des jeunes adultes de niveau début B2. Dans une situation d'apprentissage, par exemple en Turquie, cette séquence marcherait particulièrement avec nos étudiants en classe préparatoire de FLE, car ils se posent énormément de questions sur les habitudes culturelles françaises et sont désireux de découvrir la France non seulement de 2020, mais aussi la France des années 80 et 90. De plus, le sujet abordé dans le document a longtemps été tabou en Turquie à cause de la religion, mais maintenant moins. Cependant, beaucoup d'apprenants ont une représentation erronée de ce qu'est être végétarien et les convictions associées.

Certains pensent même que c'est à cause d'une maladie. Nous imaginions faire cette séquence en fin de niveau B1, car le lexique est très accessible surtout pour un tel public. Cependant, on est en présence d'une discussion entre locuteurs natifs très animée avec énormément de traits d'oralité qui augmentent la difficulté de compréhension. De plus, c'est un débat qui implique des coupures, interruptions, tours de paroles et non une argumentation sous forme de monologue avec un schéma classique argument suivi d'un exemple. Le débit de parole élevé couplé au registre de langue majoritairement familier (élision et ellipse / absence de négation) est aussi plus adapté au niveau B2. Les dialogues présents dans les méthodes n'habituent malheureusement pas assez les apprenants aux dialogues réellement authentiques.

3. L'instrument (phase de la didactisation)

Nous venons d'évoquer, dans la partie introductive, le fait que la manière de didactiser le document, c'est-à-dire passer de l'artefact « extrait vidéo » à l'instrument « vidéo », dépendait des schèmes du didacticien. Le choix de la vidéo se fera selon son vécu, son éducation et son expérience. La manière de la didactiser selon une démarche

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

socioconstructiviste, que l'on appelle plus communément démarche actionnelle en didactique du FLE, dépendra de la formation du didacticien, de sa conception des pratiques de référence en didactique et enfin de ses stratégies d'enseignement. Ces dernières peuvent être considérées comme un méta-schème puisqu'elles résultent d'une composition de schèmes.

L'exploitation pédagogique est tripartite : dans une première partie, nous réaliserons une fiche pédagogique rédigée de telle sorte que ce travail puisse être référençable et mutualisable facilement sur une plateforme numérique. Dans une deuxième partie, nous réaliserons un guide pédagogique dans lequel seront décrites les actions importantes de l'enseignant, le milieu didactique mis en place, les modalités de travail, et des fiches d'activités.

3.1 La fiche pédagogique

Niveau : Début B2
Public : Grands adolescents /jeunes adultes

a. Objectifs communicatifs

- Expliquer ses motivations et ses choix
- Exprimer des nuances et des degrés dans l'appréciation et la certitude
- Se défendre
- Pratiquer la langue dans diverses situations qui impliquent l'emploi du registre familier
- Utiliser les modalisateurs pour exprimer une idée

b. Objectifs socioculturels et interculturels

- **Savoirs**
  - Une/ la vision des végétariens en France dans les années 80
  - Faire la différence entre argument objectif et argument subjectif
  - Identifier et utiliser les modalisateurs pour rendre un discours subjectif et inversement rendre un discours subjectif en discours objectif.
- **Savoir-faire et savoir-être**
  - Faire preuve de flexibilité et d'adaptabilité en acceptant les idées nouvelles, les nouvelles perspectives
  - Être ouvert aux nouvelles façons d'agir
  - Savoir décoder le registre familier et le langage parlé

c. Objectifs linguistiques

- **Morphosyntaxiques**
  - Les modalisateurs dans le discours argumentatifs/débat
  - Les formes impersonnelles qui expriment différents degrés de certitude
- **Lexicaux**

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

- Les habitudes alimentaires
- Le lexique mélioratif et péjoratif

- **Phonétique**
  - Les traits d'oralité du langage parlé (registre familier)

Le matériel spécifique : L'utilisation de tablettes permet de décentraliser la source vidéo et de faire travailler les apprenants en binômes ou en triades mobiles. Le tableau numérique interactif (TNI) permet non seulement de conserver toutes les traces des erreurs et des idées notées au tableau, mais également d'aider les apprenants à se souvenir plus facilement des moments de classe, ce qui correspond au concept de mémoire didactique.

L'organisation de la salle de classe : La séquence repose sur une alternance entre des activités en triade, où chaque groupe travaille en autonomie, et des activités de mise en commun au tableau avec toute la classe.

3.2 Le guide pédagogique

L'exploitation pédagogique de ce document est constituée de deux séances de 45 minutes. Le cours est construit selon une perspective socio-constructiviste dans la mesure où l'apprenant va être amené à construire à l'issue de son observation des savoirs nouveaux sur le plan culturel, phonétique et morphosyntaxique.

3.2.1 Première séance de 45 minutes

a. La phase de sensibilisation : L'objectif de cette étape est de sensibiliser les apprenants, de les rendre attentifs et concentrés afin qu'ils entrent dans la situation d'apprentissage en se sentant impliqués. Ils ne sont pas de simples récepteurs passifs, mais des acteurs qui expriment des idées oralement. L'expression d'idées, de jugements et d'arguments fait également partie des compétences préalablement acquises au niveau B1 par les apprenants. Cette activité sera réalisée en classe entière, en utilisant une image spécifiquement choisie pour susciter une réaction chez les apprenants et les engager dans la séquence didactique, les amenant ainsi à prendre en charge la situation d'apprentissage.

1. Activité de remue-méninge A : Lors de cette étape, commencez par présenter la photo ci-dessous (Figure 2) en classe entière. Ensuite, demandez aux apprenants de citer tous les mots que cette image évoque, en notant ces mots au tableau. Enfin, orientez la discussion des apprenants vers le thème abordé dans l'extrait, à savoir le choix de ne pas manger de viande (végétarisme/véganisme, etc.), les incitant implicitement à débattre sur le paradoxe de la viande, notamment sur le conflit entre l'affection pour les animaux et la consommation de leur chair.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

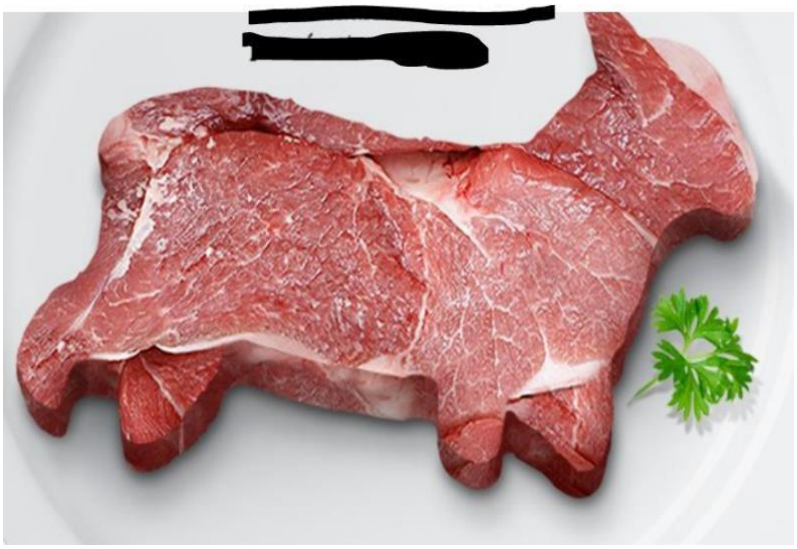


Figure 2. Les côtes d'agneau (issue de la bibliothèque d'*Adobe Illustrator*)

***2. Activité de remue-méninge B* :** Des images (*Figure 3*) appartenant à l'extrait du film et l'affiche du film (donnant une information sur l'année de sa sortie, le cadre spatio-temporel) sont montrées aux apprenants sur le tableau numérique interactif (TNI).



Figure 3. L'affiche et l'extrait du film *Le Rayon vert* (1986)

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

L'enseignant invite les apprenants à décrire et à commenter ce qu'ils observent sur les images. En cas de commentaires lacunaires, il peut utiliser les questions du Tableau 1 ci-dessous pour guider la discussion, conduisant finalement à une question finale demandant aux apprenants d'émettre une hypothèse sur la réaction du personnage féminin face au repas présenté. Les réponses attendues sont indiquées en vert.

Tableau 1 : Les questions éventuelles sur les images dans la partie du remue méninge

- Quel type de document va-t-on visionner ?	***- C'est un film / extrait de film***
- Le film est-il récent ?	***- Non il est sorti dans les années 80.***
- Quel est le titre du film ?	***- Le film s'intitule « Le Rayon vert »***
- Où et quand se passe la scène	***- La scène se passe dans un jardin probablement en été***
- Que font les personnages	***- Ils mangent / ils déjeunent***
- Dans l'image située en bas à droite que fait l'homme ?	***- Il apporte le repas sur la table (de la viande)***
- Que regarde la jeune femme ? Quelle est sa réaction ?	***- Elle se pince les lèvres : la signification dépendra de la culture de l'apprenant mais en France cela traduit que la jeune femme est mal à l'aise***
- Pourquoi est-elle mal à l'aise à votre avis ?	***- Les apprenants émettent des hypothèses mais la partie A du remue-méninge doit les aider fortement.***

3. Visionnage de la première partie de l'extrait : Faites visionner la première partie de l'extrait de "Voilà les côtes d'agneau" jusqu'à "pas de cœur qui bat", ce qui correspond aux trois premières minutes de l'extrait. Pendant cette période, les arguments de Delphine sont principalement logiques. Informez les apprenants que le personnage présent sur la photo s'appelle Delphine.

b. La phase de compréhension globale

Activité 1. *Modalité classe entière dans un premier temps pour vérifier les hypothèses émises :*

- Où sont les personnages ? **Dans un jardin**
- Que font-ils ? **Ils déjeunent**
- Sur quoi porte la discussion ? Quelle phrase a déclenché cette discussion ? **Sur le fait de ne pas manger de viande / la phrase qui déclenche la discussion est la phrase de Delphine « *moi j'mange pas de viande* »**
- Qui pose le plus de questions ? A qui ? **Tous les personnages posent des questions à Delphine**
- Sur quel personnage la caméra se focalise-t-elle le plus ? **Delpi**

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

c. La phase de compréhension détaillée

Activité 2. *Travail individuel sur la compréhension globale du document : quel type de végétarien Delphine est-elle ?*

À partir de la vidéo sans la transcription et d'un document d'aide sur la typologie des végétariens (Figure 4), les apprenants devront déterminer de quel type de végétarien Delphine se revendique. Les apprenants travaillent par binômes. Ils visionnent l'extrait sur une tablette (une tablette par binôme), et la correction se fait en classe entière.



Les parties du dialogue permettant de répondre (Les réponses attendues sont écrites en vert) :

Eléments de réponses :
- Delphine ne mange pas de viande (jamais)
- Elle mange du poisson de temps en temps
- Elle boit du lait/laitage

Conclusion : Delphine est plutôt pesco-végétarienne

Figure 4. Document support : Typologie des végétariens

d. Première activité de compréhension finalisée : les modalisateurs

1. Création du corpus

a. Exprimer son opinion (avec certitude) : Remarque : Pour cette partie de l'activité, les apprenants vont travailler en binômes. Ils réfléchiront, discuteront, échangeront leurs résultats, et changeront de binômes plusieurs fois pour avoir plus de chance de retrouver les deux phrases énonçant les deux arguments. De plus, cela permettra de mutualiser les répertoires lexicaux, de se corriger mutuellement et de confronter des réponses.

Consigne donnée aux apprenants : Visionnez la partie 1 de l'extrait sur la tablette par deux et faites l'activité suivante :

1. Pourquoi Delphine ne mange-t-elle pas de viande ? (Cochez les deux réponses vraies)

- Elle n'aime pas le goût de la viande.
- Elle pense que c'est inutile.
- [x] Ça coûte trop cher.
- [x] Elle pense à l'animal.

2. Les arguments avancés par Delphine sont :

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

- Affectifs
- [x] Logiques

3. Visionnez la partie 1 de l'extrait et à l'aide de la transcription (de la partie 1 seulement) écrivez les deux phrases que vous entendez pour appuyer votre réponse

- **Il n'y a pas besoin de viande, franchement.**
- **Je trouve qu'il ne faut pas. (la phrase est coupée à l'orale)**

4. Quelles sont les deux manières qu'utilise Delphine pour exprimer son opinion ?

- L'adverbe « **franchement** »
- L'expression « **je trouve que** »

4. *Est-ce que Delphine est plutôt certaine ou incertaine de ses opinions ?* **Elle est plutôt certaine. L'adverbe « franchement » marque la certitude.**

b. Exprimer son opinion (avec un degré d'incertitude) : Les apprenants vont, selon la même modalité de travail que l'activité précédente, travailler sur la deuxième partie de l'extrait qui commence par « *Mais peut-être que je ne suis pas consciente* » (sans la transcription)

1. Visionnez la deuxième partie de l'extrait. Au début, Delphine vous parait-elle

- Sûre d'elle-même
- [x] Incertaine

2. Justifiez votre réponse : **Réponse attendue : Delphine dit « peut-être »**

3. Que font les personnages qui interrogeaient Delphine ? Ont-ils la même attitude que dans la première partie ?

- Ils essayent de comprendre le choix de Delphine
- [x] Ils énoncent des arguments contre le choix de Delphine
- Ils passent à un autre sujet

Et vous comment auriez-vous réagi ? **Pour cette question les apprenants peuvent réutiliser les connaissances acquises au niveau B1 pour exprimer une idée. On profitera également pour revoir rapidement les verbes exprimant un jugement, une opinion**

5. *A l'aide de la transcription si nécessaire, relevez deux arguments supplémentaires de Delphine pour lesquels elle montre qu'elle est certaine de son idée en exprimant sa certitude* : **C'est la preuve que c'est complètement un sentiment de conscience /inconscience. Et c'est sûr que ça coûte beaucoup plus cher d'élever un troupeau de vaches sur un pré que de manger ce qui est dans le pré ça c'est sûr.**

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

2. Mise en espace du corpus et conceptualisation

a. La certitude, l'incertitude et la probabilité : À l'aide de la vidéo complète et de la transcription, faites réaliser l'activité ci-dessous en plaçant les apprenants en triades. Il leur est demandé de faire appel également à leurs connaissances antérieures.

Consigne : Dans l'activité précédente, vous avez pu constater que Delphine exprimait sa certitude, son incertitude et son jugement. À partir de vos réponses précédentes, de la transcription et de vos connaissances antérieures, remplissez le tableau 2 ci-dessous par groupe de trois.

Tableau 2 : Certitude et incertitudes

Fonction	Certitude	Incertitude/ Probabilité
Adjectif	**- Évident, sûr, certain, clair**	**- Probable, possible, douteux, vraisemblable**
Adverbe	**- Certainement, sûrement, forcément**	**- Peut-être, probablement, vraisemblablement**
Verbes d'opinion	**- Assurer, affirmer, certifier**	**- Je pense**
Expression et tournures impersonnelles	**- C'est la preuve que, c'est sûr que - Sans aucun doute De toute évidence**	**- Il se peut que, il me semble que, il est possible que.**

b. Le lexique mélioratif et le lexique péjoratif :

Consigne : À l'aide de la transcription complète, relevez tout le lexique associé à l'alimentation de Delphine dans la colonne de gauche et celui associé à ce que Delphine ne mange pas dans la colonne de droite (Tableau 3).

Tableau 3 : Le lexique mélioratif et péjoratif

- Plus léger	**- Plus cher**
- Plus aérien	**- Tuer**
- Moins cher	**- Perdre**
- Des trucs bien	**- Dégoûte**
- C'est plus une amie	**- Pas de goût**
- C'est plus léger	**- Violence**
- C'est plus aérien	
- C'est très économique	

Question : *Que remarquez-vous concernant le lexique situé dans la colonne de gauche par rapport à celui situé dans la colonne de droite ? (La réponse attendue est écrite en vert) :* **Réponse attendue : Dans la colonne de gauche le lexique renvoie à quelque chose de positif alors que dans la colonne de droite le lexique renvoie à quelque chose de négatif.** Le professeur complète la dernière ligne du tableau en classe

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

entière pendant la phase de correction pour intégrer les notions de lexique mélioratif et lexique péjoratif.

c. Synthèse grammaticale : les modalisateurs : La synthèse grammaticale générale est effectuée en classe entière. Le document est distribué (texte à trous). La correction est donnée en vert. Les modalisateurs sont les marques de **jugement** du locuteur : c'est l'expression de sa **subjectivité**. Ils permettent de nuancer le degré de **certitude** du jugement. (le doute, la certitude, l'incertitude ou la probabilité). Ils peuvent être :

- des **adjectifs:** sûr, certain, inévitable, clair, évident… / douteux, incertain, vraisemblable, probable, possible
- des adverbes: **franchement, certainement, assurément**
- des verbes d'opinion : penser, trouver
- un lexique **mélioratif** ou **péjoratif**
- des figures de style : **comparaison**, ironie., antiphrase (des exemples sont notés au tableau)

d. Exercice de réemploi : L'exercice a pour premier objectif de différencier les énoncés objectifs et les énoncés subjectifs. Le deuxième objectif consiste à repérer les modalisateurs dans les énoncés subjectifs. Exercice 1 : indiquez si les énoncés ci-dessous sont objectifs ou subjectifs. Dans le cas où la phrase est subjective, soulignez les modalisateurs. La correction est donnée en vert :

- Mon père pèse 75 kilos, il a des cheveux blonds et des lunettes noires **(objectif).**
- Cet hôtel est **très confortable,** mais **il me semble un peu cher (subjectif).**
- Le bus est en retard car il y a eu un accident **(objectif).** La lune blafarde était **inquiétante et sinistre (subjectif).**
- Tu as eu 5/20 à ton devoir de mathématiques ! **Bravo, c'est du joli ! (subjectif)**
- **J'espère** que tu viendras **(subjectif).**
- Il aperçut un camion qui se coucha sur la route **(objectif).**
- Il a **peut-être** raison au sujet de la 5G, mais moi **je pense que** c'est une théorie **complotiste.**

3.2.2 Deuxième séance de 45 minutes

a. Deuxième activité de compréhension finalisée : les marques d'oralité du registre familier dans le langage parlé. **Remarque :** l'enseignant positionne la vidéo à des moments précis correspondant aux phrases voulues. Au niveau B2 les apprenants connaissent déjà certains phénomènes d'élision à l'écoute notamment le e caduc. La phonétique est malheureusement souvent délaissée et le type de document rencontré dans les méthodes ne permet pas, souvent, d'aborder cet objectif malgré son caractère crucial pour les apprenants.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

1. Étape de discrimination et élaboration du corpus

Remarque : Cette activité a été spécifiquement élaborée pour des apprenants en classe préparatoire dont la finalité est d'intégrer une licence de didactique du FLE. Vers la fin de l'année ceux-ci sont capables de transcrire des mots en API. On peut travailler sur quelques transcriptions de phrases complètes.

Exercice 1 : Dans la deuxième colonne du tableau 4 ci-dessous, soulignez ce que vous n'entendez pas. Dans la troisième colonne, réécrivez la phrase telle que vous l'entendez. Enfin, dans la quatrième colonne indiquez, en utilisant vos connaissances antérieures, les marques du registre familier.

Tableau 4 : Les marques d'oralité

	Soulignez-les [e], [i], [u] ou les mots non entendus	*Réécrivez la phrase entendue*	*Qu'est ce qui marque le registre familier ?*
1	Tu me fais une place ?	Tu m'fais une place ?	*Elision de « e »*
2	Il n'y'a pas de problème	Y'a pad'problème	*Il manque des mots notamment pour construire la négation « Il n' » et élision du « e »*
3	Et au niveau de l'organisme ?	Et au niveau d'l'organisme ?	*Elision du « e »*
4	Il n'y a pas besoin	y a pas besoin.	*Il manque des mots notamment pour construire la négation « Il n' » et élision du « e »*
6	Ça me suffit	Ça m'suffit [sam-sy-fi]	*Elision du « e »*
8	On te présente	On t'présente[ɔ̃t-pRe-zɑ̃t]	*Elision du « e »*
9	Tu aimes bien le vert	T'aimes bien l'vert	*Elision du « e » et du « u »*
10	Ils savent	I savent	*« Ils » devient « i »*
11	Je trouve ça	J'trouve ça on entend ch'trouve ça	*Elision du « e » caduc + (peut être un apprenant va entendre « ch » auquel cas on parlera du phénomène d'assimilation dans la synthèse*
12	Tiens ressers-toi.	Ben tiens r(e)essers toi	*Interjection ben + élision*
13	Mais ce n'est pas grave.	Mais c'est pas grave hein.	*Ellipse de la négation +interjection « hein »*
14	Des fois quand il n'y a rien d'autre	Des fois quand y a rien d'autre	*Suppression de la négation « n'» ce qui entraîne insertion du phonème [t] – [kantyarjɛ̃]*
15	Le poisson pas trop non	Ben l'poisson pas trop non	*Interjection « ben » élision*

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

	plus.	**plus euuuh tu vois**	***du e L'expression « tu vois » L'hésitation « euuuh »***
16	**C'est surtout les bêtes qui ont le sang rouge.**	**Ben c'est surtout les bêtes qu'ont l'sang rouge quoi.**	***Qui ont devient qu'ont (elipse du i) Ajout de l'interjection « ben » / « quoi »***
17	**Tu te moques de moi**	**Tu t'fous d'ma gueule**	***Elision du e de « te » et de « de » / Emploi du mot familier/ vulgaire « gueule »***
18	***Pour moi la salade c'est très loin***	***Pour moi la salade c'est… c'est vach(e)ment loin…***	***Répétition de c'est vachement (mot familier) avec élision du e***

2. Étape de conceptualisation et de synthèse :

Cette synthèse est réalisée en classe entière. Les corrections sont indiquées en vert.

Consigne : À partir du tableau, complétez la synthèse.

a. Les traits d'oralité du langage parlé lié à l'interaction avec l'autre :

- Quand on hésite, certaines interjections sont spécifiques à l'oral Exemple : **ben, euh**
- Certaines expressions servent à maintenir le contact avec l'interlocuteur : Exemple : **tu vois / tiens /**

b. Variation de la langue parlée et contractions (les corrections sont données en vert) : La langue parlée ne respecte pas certaines règles grammaticales

- Le **ne ou n'**de la négation peut être enlevé : Exemple : **y'a pas besoin**
- Il(s) devient **i**
- Tu es devient **t'es**
- Il y a peut devenir y'a
- Cela devient **ça**
- Qui ont devient **qu'ont**

c. On repère également des variations du registre de langue

- Le registre de langue du document est généralement **familier,** mais à plusieurs moments le langage a un registre plus **soutenu** comme **« organisme », « conscient », « inconscient ».**

3. Phase de production orale et écrite : L'exercice ci-dessous est à réaliser à la maison. Les apprenants doivent travailler en binômes et envoyer leur travail par courriel à l'enseignant. Ceci permettra de procéder à une évaluation formative pour chaque binôme.

a. Atelier de réécriture : de l'énoncé objectif à l'énoncé subjectif.

Exercice 1 : production écrite – Atelier de réécriture. Consigne : le document ci-

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

dessous est un fait divers. Vous réécrirez ce fait divers sous la forme du témoignage de l'inspecteur chargé de l'enquête. Vous utiliserez les modalisateurs et les marques de la subjectivité dont l'emploi du « je ».

> Six cambrioleurs ont été écroués à Lyon après avoir été arrêtés vendredi dernier alors qu'ils venaient de piller un bureau de tabac, situé dans le 9ème arrondissement. L'intégralité du butin, composé de cartons de cartouches de cigarettes et de pots à tabac d'une valeur marchande d'environ 55.000 euros, a été retrouvée, indique ce mercredi la Sûreté du Rhône.
>
> ***Quatre cambriolages en un mois***
>
> Les malfaiteurs, spécialisés dans le vol de tabac, étaient suivis depuis quelques semaines. Ils sont soupçonnés d'avoir dévalisé deux établissements le 1er et le 17 mars à Sainte-Foy-les- Lyon et dans le 9ème. Puis deux autres, les 1er et 4 avril dans le même arrondissement. Les constatations effectuées et le visionnage des images de vidéo surveillance ont permis aux enquêteurs de comprendre que ces vols avaient été commis par la même équipe de voleurs.
>
> Ils utilisaient des véhicules et fourgons volés et faussement plaqués », précise la police lyonnaise. Parvenant à identifier l'un de ses six suspects, les enquêteurs l'ont surveillé, suivi à de nombreuses reprises pour remonter jusqu'à ses complices. Et les faire tomber le 5 juin » [L'article a été modifié pour les besoins de l'exercice].
>
> **Date de publication** : le 10/06/2020 / auteure : Caroline Girardon
> **Source :** https://www.20minutes.fr/faits_divers/2796687-20200610-lyon-six- cambrioleurs-chevronnes-specialises-vol-tabac-arretes-ecroues]

***Correction possible* :** « Six terrifiants cambrioleurs que je peux qualifier de « chevronnés » et de « cruels » ont été écroués à Lyon après avoir enfin été arrêtés vendredi dernier alors qu'ils venaient de piller sauvagement un magnifique bureau de tabac situé dans le 9ème arrondissement tenu par un buraliste pour qui j'éprouve de la sympathie. Je pense qu'il était vraiment temps que ça s'arrête. L'intégralité de l'incroyable butin, composé de cartons de cartouches de cigarettes et de pots à tabac d'une valeur que j'estime à 55.000 euros, a été retrouvée.

Quatre cambriolages en un mois

Les malfaiteurs, spécialisés dans le vol de tabac, étaient suivis depuis quelques semaines. Je suis également certain qu'ils ont dévalisé deux établissements le 1er et le 17 mars à Sainte- Foy-les-Lyon et dans le 9ème. Puis deux autres, les 1er et 4 avril dans le même arrondissement. Les constatations effectuées et le visionnage des images de vidéo

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

surveillance m'ont permis d'avoir la certitude que ces vols avaient sans aucun doute été commis par la même équipe de malfaiteurs chevronnés et organisés.

> A mon avis ils étaient très précautionneux et prudents, ils utilisaient des véhicules et fourgons volés et faussement plaqués. Heureusement je suis parvenu à identifier l'un de ses six suspects, je l'ai donc surveillé avec détermination, et suivi à de nombreuses reprises pour remonter de manière méticuleuse jusqu'à ses horribles complices. Et franchement nous pouvons être fiers, je pense, de les avoir fait tomber le 5 juin. »
>
> [**Colombo, inspecteur chargé de l'enquête**]

***b. Jeu de rôle* :** discussion entre deux amis : L'exercice suivant permettra de contrôler l'acquisition des notions relatives aux marques d'oralité du registre familier et sera donné à faire par binômes hors de la classe.

Exercice 2 : Imaginez et rédigez le script d'un dialogue entre deux amis d'environ 500 mots sur le sujet de votre choix, impliquant un échange d'idées. Le registre de langue du dialogue sera familier et contiendra donc de nombreuses marques d'oralité du registre familier. Enregistrez le dialogue au format vidéo et envoyez-le par courriel.

6. En guise de conclusion

La théorie de la genèse instrumentale, illustrée par la présentation de la didactisation d'un extrait vidéo authentique, permet de répertorier les schèmes du didacticien ayant conduit à la séquence finale. En conclusion, dressons la liste des facteurs probables qui activent des schèmes induisant des choix didactiques dans cet exemple, afin de créer une première grille d'analyse : a. L'âge du concepteur : À 43 ans, le choix d'inclure des extraits vidéo de films datant des années 80/90 est naturel, ce qui serait moins probable pour un jeune didacticien ; b. La culture, l'éducation, l'expérience et le vécu du didacticien : L'intégration d'un objectif culturel sur le véganisme nécessite une compréhension approfondie et une ouverture d'esprit envers ce concept et ce choix ; c. Les représentations didactiques du didacticien : Ce facteur est probablement le plus impactant dans le processus de didactisation. Ne pas recourir systématiquement à la langue maternelle, pratiquer une grammaire impliquant une phase d'observation, de mise en espace, de conceptualisation et de réemploi requiert une formation récente, rompant ainsi avec les pratiques de néo-grammaire traduction encore en place dans certaines institutions. Les choix des modalités de travail, de placer l'apprenant au centre des apprentissages, d'alterner les moments d'autonomie et de mise en commun sont également des conséquences de l'activation des schèmes du didacticien.

D'autres facteurs influencent l'activation de certains schèmes, tels que le degré de prise en compte des spécificités des apprenants ou du public cible lors du processus de didactisation. Cette capacité à considérer le profil des apprenants, leur style

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

d'apprentissage, leur répertoire de stratégies d'apprentissage et à anticiper les schèmes des apprenants dépend également des schèmes du didacticien.

Cette méthodologie peut s'étendre aux processus d'appropriation de tous supports multimédias et des nouveaux outils en ligne tels que Chat GPT. Elle est également utilisée pour étudier le processus d'appropriation des apprenants de séquences didactiques ayant recours à des outils numériques ou non. Au cours de ce processus, l'artefact devient un instrument avec les schèmes de l'apprenant, et un savoir nouveau émerge en lien avec les objectifs didactiques de la séquence : c'est la genèse instrumentale.

Références

[1] Bedjra, Y. (2021). *Le recours à la vidéo téléchargée en compréhension orale : pour une étude descriptive des pratiques de classe : cas des apprenants de la 3ème AP l'école de Ahmed Zahana à Ouargla* (Mémoire présenté en vue de l'obtention du master en Sciences du langage) Université Kasdi Merbah Ouargla, Faculté des Lettres et Langues, Département de Lettres et Langue Française, Ouargla/Algérie. https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/28597

[2] Bekkari, O., Houri, I., & Kired, C. (2022). *Le rôle de la vidéo dans l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'orale en classe de FLE : cas des classes de 1er AS au Lycée MOUFDI Zakaria à El-oued* (Mémoire de Master présenté pour l'obtention du diplôme de master, Option : Didactique du FLE). Université HAMMA Lakhdar El-Oued, Faculté des Lettres et des Langues, Département des Lettres et Langue Française, El-oued/Algérie. http://dspace.univ-eloued.dz/xmlui/handle/123456789/14144

[3] Belmdjahed, C. (2023). *L'impact de la vidéo sur la compréhension orale en classe de FLE : cas des apprenants de 5ème année primaire* (Mémoire de Master en didactique). Université Ibn Khaldoun- Tiaret Faculté des Lettres et des Langues Département de Français, Tiaret/Algérie. http://dspace.univ-tiaret.dz:80/handle/123456789/12797

[4] Bertini, J. (2016). *Grammaire active B1 : Références et exercices de grammaire française.* ELI s.r.l.

[5] Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International.

[6] Bielková, S. (2021). *L'utilisation des supports audiovisuels dans l'enseignement du FLE* (Bakalářská práce). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra francouzského jazyka a literatury, Prague/ Tchéquie. http://hdl.handle.net/20.500.11956/125562

[7] Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

[8] Da Silva, D. S. D., & Alfredo, S. C. (2022). *Utilisation des supports-vidéo dans la formation des futurs enseignants de Français langue étrangère : cas de la filière FLE à l'ISCED – Huila* (Trabalho de Fim de curso apresentado para obtenção do Título de

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Licenciado em Ensino da Língua Francesa). Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla, Lubango/Angola. https://repositorio.isced-huila.ed.ao/handle/20.500.14190/184

[9] Hachelfi, B. (2022). *L'utilisation de la vidéo en classe de FLE au service de la production écrite : cas de la 1ère année du cycle moyen* (*Établissement Nouadria Ali, Ain Ben Beida, Guelma, Algérie*). (Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master académique). Université 8 Mai 1945 Guelma, Faculté des Lettres et des Langues, Département des Lettres et de Langue française, Guelma/Algérie. http://dspace.univ-guelma.dz/jspui/handle/123456789/12968

[10] Kartal, E., Alpar, M., & Beyler, E. (2022). Opinions et suggestions des futurs enseignants de FLE sur l'enseignement de la compétence d'écoute en Français : L'exemple de l'Université Uludag de Bursa (Turquie). *Action Didactique, 5*(2), 251-280. http://www.univ-bejaia.dz/action-didactique/pdf/ad10/KARTAL.pdf

[11] Marochian, M. I. (2023). Films et séries, des outils à valoriser dans le processus enseignement apprentissage en classe de FLE. *Revista Lengua Y Cultura*, 4(8), 72-80. https://doi.org/10.29057/lc.v4i8.10527

[12] Meyssonnier, S. (2005). Pourquoi et comment exploiter le support vidéo authentique en classe de langue étrangère ? *Concours de recrutement : professeur des écoles*, IUFM de Bourgogne, Nevers, 2004/2005. https://www2.espe.ubourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00241.pdf

[13] Naadji, C. (2023). *La vidéo comme document de civilisation et de l'enseignement/apprentissage du FLE : cas d'étudiants de 3ème année secondaire* (Mémoire de Master, Option : Didactique). Université Mohamed Khider de Biskra, Faculté des Lettres et des Langues, Département des Lettres et des Langues étrangères, Filière de Français, Biskra/Algérie. http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/27542

[14] Ondoua Engon, C. C. (2022). La vidéo comme support didactıque en classe de FLE: impact sur la motivation et la compréhension du cours. In S. Benabbes et O. Dezutter (Eds.), *Télé-enseignement/ apprentissage du Français à l'université algérienne et ailleurs dans le monde : enjeux, défis et pratiques innovantes* (pp. 163-180). Éditions Frantz Fanon.

[15] Rabardel, P., & Folcher, V. (2004). Hommes, artefacts, activités : perspective instrumentale. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 251-268). Presses universitaires de France.

[16] Rișcanu, N. (2021). La video-le support authentique declencheur en classe de FLE. In *Materialele Conferinței Republicane A Cadrelor Didactice* (27-28 Februarie 2021) *Volumul III: Didactica Ştiinţelor Filologice* (pp. 225-228). Republicii Moldova : Universitatea de Stat din Tiraspol.

[17] https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/225-228_18.pdf

[18] Rosier, J. (2005). Le concept fantôme de « dévolution ». *Le français aujourd'hui*, (151), 9-14. https://doi.org/10.3917/lfa.151.0009

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

[19] Stanciu, F. (2021). L'efficacité pédagogique des séquences vidéo dans le développement de la compétence à communication en français des élèves. *ENSEIGNER.FLE : Revue des professeurs de FLE*, (21), 95-97. http://apfs-srb.fipf.org/sites/fipf.org/files/enseigner.fle_21.pdf#page=95

[20] Trouche, L. (2004) Managing complexity of human/ machine interactions in computerized learning environments: guiding student's command process through instrumental orchestrations. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, *9*(3), 281-307. https://doi.org/10.1007/s10758-004-3468-5

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude envers la Maître de Conférence Menekşe Seden TAPAN BROUTIN du département de didactique des mathématiques de l'Université d'Uludağ en Turquie. Sa contribution a été inestimable dans la clarification et l'explication de la théorie de la genèse instrumentale, une perspective largement explorée en didactique des mathématiques mais jusqu'à présent peu appliquée en didactique du FLE (Français Langue Étrangère). Son éclairage a permis d'envisager cette approche théorique sous un nouvel angle, ouvrant ainsi des possibilités d'introspection et d'auto-analyse pour les ingénieurs didactiques élaborant des séquences pédagogiques en didactique du FLE.
Bien que de nombreuses méthodes de didactisation de documents existent, l'article bénéficie grandement de la perspective novatrice apportée par la Maître de Conférence TAPAN BROUTIN. Sa contribution a non seulement enrichi la recherche, mais elle offre également aux praticiens un cadre conceptuel stimulant pour repenser leurs pratiques pédagogiques.

Contributions des auteurs

La genèse de la présente recherche trouve ses origines dans un dossier élaboré au cours d'une formation de master supervisée par Jonathan BROUTIN. Ce dossier, initialement conçu dans le cadre académique du master, a évolué pour devenir un article de recherche grâce à la contribution essentielle d'Erdogan KARTAL, qui occupe la position de deuxième auteur au sein de notre équipe. Erdogan KARTAL a apporté une contribution significative à cet article en se chargeant de diverses responsabilités, dont la restructuration du contenu, la relecture approfondie et la mise en forme finale du manuscrit.
Sa contribution ne se limite pas seulement à la phase de rédaction, mais s'étend également à la gestion de la communication en tant qu'"auteur correspondant", assumant ainsi la responsabilité cruciale de la coordination entre les coauteurs et les instances éditoriales. Cette implication active dans le processus éditorial a grandement contribué à l'aboutissement et à la qualité globale de l'article.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Notices bio-bibliographiques

Jonathan Broutin est actuellement chargé de cours à l'université Uludag de Bursa au sein de l'école supérieure des langues étrangères et du département de licence de didactique du FLE. Titulaire d'un Capet de technologie (professeur certifié en disponibilité) et d'un master FLE/ FOS/ FLS obtenu à l'université d'Artois, il effectue des recherches en didactique du français sur objectif spécifique et du FLE en lien avec l'analyse de l'activité et de l'ergonomie cognitive et des NTICES.

Erdogan Kartal est professeur des universités au Département de Didactique du FLE de la Faculté de Pédagogie de l'Université Uludag à Bursa en Turquie. Ses travaux portent sur la didactique du FLE ainsi que sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) et leurs utilisations dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères.

Déclaration de conflits d'intérêt

Les auteurs n'ont déclaré aucun conflit d'intérêt en ce qui concerne la recherche, la paternité et/ ou la publication de l'article.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155