

Université de Tartu  
Institut des langues et des cultures étrangères  
Département d'études romanes

Anette Tammiste  
ANALYSE DES MICROGENRES ET DES COMPÉTENCES  
PLURICULTURELLES DES ÉLÈVES EN CLASSE DE FLE  
Mémoire de master

Sous la direction de Anu Treikelder

TARTU 2024/25

## Table des matières

<b>Table des matières</b> .....	2
<b>1. Introduction</b> .....	3
<b>2. Cadre théorique</b> .....	5
2.1 Le rôle de l'élève et du professeur en classe de langue étrangère.....	6
2.2 Histoire de l'analyse interactionnelle en classe.....	7
2.3 Méthodologie.....	9
2.4 Les microgenres adaptés à la classe de langue étrangère.....	11
<b>3. Analyse des microgenres en classe dans un collège estonien</b> .....	15
<b>3.1 Contexte scolaire</b> .....	15
<b>3.2 Analyse des microgenres en classe, les cours de FLE en 6ème année</b> .....	18
3.2.1 Discours sur les salutations.....	18
3.2.2 Discours sur la discipline.....	19
3.2.3 Discours sur les distractions externes.....	21
3.2.4 Discours sur la langue.....	22
3.2.5 Discours sur les consignes.....	25
3.2.6 Travail des élèves et discours sur la consultation personnelle.....	26
3.2.7 Le discours sur le contenu/le discours sur la culture générale.....	27
3.2.8 Autres microgenres.....	29
<b>3.3 Analyse des microgenres en classe, les cours de FLE en 9<sup>ème</sup> année</b> .....	31
3.3.1 Discours sur les salutations.....	31
3.3.2 Discours sur les objectifs du cours et sur les consignes.....	32
3.3.3 Discours sur la langue.....	34
3.3.4 Le travail des élèves et le discours sur la consultation personnelle.....	37
3.3.5 Discours sur la philosophie et sur les compétences.....	39
3.3.6 Discours sur les distractions externes.....	40
3.3.7 Autres microgenres.....	41
<b>3.4 Analyse comparative des interactions en classe de FLE</b> .....	43
<b>4. Plurilinguisme et pluriculturalité dans la classe de FLE</b> .....	47
<b>4.1 Plurilinguisme et pluriculturalité dans le volume complémentaire du CECRL</b> .....	47
<b>4.2 Analyse interactionnelle en classe sur la base des descripteurs de compétences plurilingues et pluriculturelles</b> .....	48
4.2.1 Exploiter un répertoire pluriculturel.....	48
4.2.2 Pluriculturalité dans la classe de FLE.....	50
4.2.3 Compréhension plurilingue.....	55
4.2.4 Exploiter un répertoire plurilingue.....	58
<b>4.3 Résultats des questionnaires sur les connaissances plurilingues et pluriculturelles</b> .....	60
<b>5. Conclusion</b> .....	67
<b>Bibliographie</b> .....	70
<b>Résumé</b> .....	74
<b>Annexes</b> .....	75
Annexe 1 : formulaire du questionnaire.....	75
Annexe 2 : questions d'entretien.....	77
Annexe 3 : quelques exemples de réponses.....	77

## 1. Introduction

Dans l'école du 21<sup>ème</sup> siècle, on peut constater plusieurs aspects et nuances dans les études précédemment inconnues : non seulement les rôles des professeurs et des élèves ont subi un changement, mais aussi la forme et l'objectif des études. Façonné largement par la présence du domaine numérique, le processus d'apprentissage est chargé de l'information comme jamais auparavant. C'est un facteur qui joue un rôle marquant dans la transformation des rôles dans la classe. Les élèves, non plus des destinataires passifs, ont à nos jours tous les moyens de cultiver l'apprenant autonome en eux-mêmes, étant désormais des participants actifs dans la classe. Le but d'apprentissage a également entrepris une transformation, de l'accent mis sur l'acquisition des connaissances théoriques à l'acquisition des compétences pour se débrouiller dans la société constamment en train de changer. Les mêmes principes ont été transférés aux cours de langue étrangère, où dorénavant l'objectif n'est plus d'apprendre à parler la langue cible comme un natif, mais d'apprendre à communiquer et s'exprimer efficacement, soit avec des camarades de classe, soit avec des interlocuteurs natifs.

Mais comment exactement tous les éléments ci-dessus affectent-ils les interactions en classe ? Est-ce que l'activité et l'autonomie supposée des élèves annulent d'une certaine manière le rôle du professeur dans le processus d'apprentissage en classe ? Ou est-ce que le rôle du professeur demeure une part centrale des interactions en classe et les élèves y contribuent par d'autres moyens ? Dans ce mémoire de master, notre objectif est de répondre à ces questions, en analysant les rôles du professeur et des élèves dans les interactions ainsi que les connaissances (pluri)culturels des élèves dans la classe de français langue étrangère (désormais FLE).

Pour effectuer une analyse des cours, nous avons observé dix cours de français dans un collège estonien particulier, cinq cours en 6<sup>ème</sup> année et cinq cours en 9<sup>ème</sup> année. Nous avons également décidé qu'un cadre théorique qui s'y applique est l'analyse des microgenres du cours, comme développé par Fei Vector Lim dans son livre « Designing Learning with Embodied Teaching : Perspectives on Multimodality »

(2020) Dans le cadre de celle-ci, Lim a élaboré 27 microgenres du cours pour qu'ils puissent être utilisés dans l'analyse détaillée d'un cours de langue.

Afin d'avoir un aperçu des connaissances culturelles des élèves qui apprennent le français, nous basons notre analyse sur les descripteurs des compétences plurilingues et pluriculturelles décrites dans le volume complémentaire du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2021), qui sont classées en trois compétences principales : « exploiter un répertoire pluriculturel », « compréhension plurilingue » et « exploiter un répertoire plurilingue ». À travers un tel cadrage, nous avons la possibilité d'analyser et d'évaluer les compétences des collégiens estoniens en relation avec les descripteurs officiels des niveaux A1 et A2 pour l'utilisation des connaissances plurilingues et pluriculturelles. Cependant, pour éviter la subjectivité excessive dans notre analyse, nous avons effectué des entretiens avec les deux professeurs de français (dont nous avons observé les cours) de même que partagé un questionnaire sur le sujet de connaissances langagières et culturelles des élèves. Les questions d'entretien avec quelques réponses d'exemple et le formulaire du questionnaire sont ajoutés à la fin du mémoire (voir les annexes).

Notre mémoire est divisé en trois grandes parties. En premier lieu, nous nous concentrons sur le cadre théorique (ses origines et particularités) et expliquons pourquoi un tel choix s'applique bien à l'analyse interactionnelle dans la classe de FLE. En second lieu, nous présentons l'analyse des microgenres dans les cours de FLE en 6<sup>ème</sup> année et en 9<sup>ème</sup> année. La dernière partie de notre travail est consacrée à l'analyse des compétences plurilingues et culturelles des élèves par rapport aux descripteurs dans le volume complémentaire du CECRL (2021). De plus, nous présentons et analysons les réponses données aux questionnaires partagés parmi les élèves des groupes observés.

Pourquoi avons-nous choisi d'effectuer une analyse des microgenres en classe ? À notre connaissance, une telle méthode d'analyse n'a été jamais utilisée dans le contexte de la classe de FLE, au moins pas en Estonie. Ce dernier fait rend le processus d'analyse et les résultats d'autant plus pertinents et intéressants à étudier.

## 2. Cadre théorique

L'école, ou plus précisément la classe, est un environnement comme aucun autre. Certains aspects, comme le regroupement des élèves du presque même âge ainsi que la communication quotidienne entre eux, la rendent une communauté, un petit monde dans lequel les « habitants » travaillent ensemble afin de parvenir à un objectif commun : acquisition des connaissances. Toutefois, les connaissances ne sont pas une fin en soi, mais elles créent plutôt la fondation sur laquelle les élèves construiront leurs vies pour devenir de bons citoyens productifs. En outre, les élèves viennent de différents contextes, ils ont tous souvent des racines et des traditions variées particulières à leurs familles. Tout cela enrichit les interactions en classe déjà uniques à cause de leurs caractéristiques.

L'apprentissage des langues (étrangères) au 21<sup>ème</sup> siècle suit un parcours similaire. Le volume complémentaire du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais le CECRL), un document fondateur dans les programmes d'études par rapport aux langues étrangères, précise qu'« il s'agit d'apprendre pour utiliser la langue, plutôt que d'apprendre la langue » (2021 : 30). Ainsi, les connaissances ne servent à rien sans application efficace dans la vie réelle. C'est la raison pour laquelle le CECRL met en valeur l'approche actionnelle, qui a pour but de préparer l'apprenant à se débrouiller dans des situations réalistes, en rapport avec leurs vies et leurs intérêts (2021 : 29).

Dans le processus d'apprentissage d'une langue, il faut également prendre en considération plusieurs facteurs qui l'affectent (hors de niveau du langage parlé) : par exemple le contexte du pays d'origine des élèves, l'influence de la langue maternelle et/ou de la *lingua franca* dans la société actuelle, etc. Les facteurs nommés ne sont pas considérés comme des perturbations dans l'acquisition des langues étrangères, mais même des avantages valorisés. Le volume complémentaire de CECRL explique en détail l'importance de la compétence plurilingue et pluriculturelle (2021 : 30) qui élargit le bagage langagier de l'apprenant qui consiste normalement en plusieurs langues entrecroisées. Cette compétence permet à l'apprenant non seulement de comprendre les constructions universelles des langues au niveau plus profond, mais

aussi d'assumer le rôle d'un médiateur entre des partis qui ne parlent pas la même langue (*ibid.*).

## **2.1 Le rôle de l'élève et du professeur en classe de langue étrangère**

Nous voyons que les attentes envers les apprenants de langue diffèrent largement de celles dans le système scolaire du passé. L'apprentissage des langues aux écoles, centré sur la « forme » et l'utilisation « parfaite » dans les années 1950 (Onursal Ayirir et Fakioğlu Gökdoğan 2020 : 558), a subi une transformation, en adhérant maintenant à l'approche actionnelle et en considérant les apprenants de langue comme des acteurs sociaux (Conseil de l'Europe 2021 : 29). Il est évident que l'accent dans le système scolaire de nos jours est désormais sur l'élève. Pour cette raison, la structure de classe au 21<sup>ème</sup> siècle peut être considérée constructiviste au lieu de traditionnelle (Keiler 2018 : 2), où la réception passive de l'information est remplacée par des discussions entre les élèves et/ou le professeur et où le travail prend différentes formes, comme le travail individuel ou en paires/en groupes. Additionnellement, le pouvoir décisionnel s'est transmis dans une certaine mesure aux élèves aussi, comme dans le choix des activités. Une classe de langues étrangères moderne s'en tient au principe que l'élève devrait parler plus que le professeur, « pour que les élèves puissent devenir de participants actifs dans la classe » (Kostadinovska-Stojchevska et Popovikj 2019 : 30).

Pour ce qui est du rôle du professeur, il va sans dire que le professeur demeure le « pilier » dans le processus d'apprentissage ainsi que dans la structure d'une classe. Le rôle d'un professeur a certainement subi un changement comme dans le cas des méthodes d'apprentissage et d'enseignement, en évoluant de « transmetteur » à celui au « médiateur » des connaissances (Tardieu 2008 : 166). Toutefois, ce rôle d'un médiateur porte une lourde responsabilité, étant donné que dans la société mondialisée, l'application d'une pédagogie culturellement pertinente est essentielle (Franklin et Harrington 2019 : 2). Une telle pédagogie est d'autant plus importante dans la classe de FLE en Estonie, où les élèves sont généralement beaucoup moins familiers avec les sujets d'apprentissage et la langue française, par exemple par rapport à la langue anglaise. À cause de l'importance d'aspect interculturel dans les études linguistiques, le professeur doit choisir les activités, surtout communicatives, stratégiquement afin d'enseigner en plus de langue également les compétences culturelles ainsi qu'augmenter la motivation des élèves (Onursal Ayirir et Fakioğlu Gökdoğan 2020 :

559). Dans ce mémoire, un des aspects que nous considérons en analysant les interactions en classe est justement les rôles du professeur et des élèves dans la classe de FLE.

## 2.2 Histoire de l'analyse interactionnelle en classe

Avant de continuer, nous précisons la signification de la phrase « analyse interactionnelle ». Dans ce mémoire, nous entendons sous le terme « (analyse) interactionnelle » l'utilisation de la langue parlée ainsi que des moyens multimodaux, donc tout ce qui entoure le discours parlé, pour véhiculer l'information. Cette utilisation de langue a certaines fonctions, dont l'une est la création du sens. Il faut noter que dans le monde anglophone, cette phrase est souvent remplacée par le terme « *discourse analysis* » qui n'a pas le même sens en français. (Käsper et Marling 2018). Les interactions en classe ont progressivement attiré l'attention des linguistes et des ethnographes au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle. (Christie 2002 : 1) Comme l'école est l'institution publique où les jeunes passent le plus de temps hors du domicile (dans la plupart des cas), il s'agit d'un espace qui possède une immense valeur sémiotique. En effet, le sociologue Basil Bernstein a nommé l'école, et l'éducation en général, une agence du *contrôle symbolique* (en anglais, *symbolic control*). (Bernstein 2001, Christie 2002 : 24). Dans le cadre de celle-ci, les professeurs et les élèves ensemble créent du sens avec les connaissances acquises qui portent toutes « un ensemble des valeurs » (Christie 1997 : 154). Tout cela contribue à la construction de l'identité des participants des interactions, ainsi que de l'appartenance à une communauté, voire au pays d'origine (Bernstein 2001 : 22).

Dans le début du parcours de l'analyse des interactions en classe, les chercheurs se sont concentrés principalement sur l'aspect linguistique. Cela signifie que le contexte pédagogique, qui paraît indissociable de l'analyse des interactions en classe, était négligé pendant quelques années. Néanmoins, la focalisation sur la langue parlée en classe a produit des résultats efficaces dans l'analyse des interactions, qui sont utilisés en tant que méthodes d'analyse même aujourd'hui. L'un de ces résultats est le travail des deux linguistes Sinclair et Coulthard (1975), dans lequel nous trouvons le modèle IRR (en anglais, *IRF*), l'une des formes les plus courantes des interactions en classe : *Initiation, Réponse, Retour* (en anglais : *Initiation, Response, Feedback*). L'initiation

est souvent l'acte du professeur qui souhaite susciter une expression de connaissance (réponse) de la part de l'élève. La réponse est (souvent) immédiatement suivie d'un retour du premier participant, donc énoncé par le professeur. Christie (2002 : 4) illustre ce modèle à l'aide de l'exemple suivant<sup>1</sup> :

Le professeur : « *Quelle est la capitale de la France ?* »

L'élève : « *Paris.* »

Le professeur : « *Correcte.* »

Toutefois, quiconque a appris à l'école et dans une classe connaît que le modèle IRR n'y est pas la seule forme de communication. Avec le progrès de la pédagogie interactive et l'assouplissement de certaines méthodes traditionnelles dans le contexte d'une classe, il existe tous types d'interactions et d'activités en classe : le travail individuel ou en paires, la discussion en groupes, les débats entre élèves, la communication numérique, etc. Christie explique que ce sont des ethnographes qui ont adopté une vision plus holistique des interactions en classe, prenant en considération également les routines et « la manière dont ils (les élèves ainsi que le professeur) se déplacent et interagissent au cours de la journée scolaire » (Christie 2002 : 5, 6)<sup>2</sup>.

Une telle perspective sur les interactions en classe peut être envisagée comme une analyse de la communication multimodale, dans laquelle le langage corporel et l'utilisation des multimédias ont une importance égale à la langue parlée (Lim 2020 : 19). Dans le contexte estonien, nous soulignons ici que la communication multimodale en classe a été étudiée également par Eva Ingerpuu-Rümmel (2018). Comme la classe est chargée d'une valeur sémiotique en soi, même l'usage d'espace dans la classe influence les interactions. La pédagogie de l'espace est traitée plus en détail par Lim *et al.* (2012), par exemple. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous appuyons aussi sur l'analyse de la communication multimodale notamment à cause de la nature hautement multimodale de la classe de FLE.

---

<sup>1</sup> L'exemple a été traduit d'anglais en français.

<sup>2</sup> La citation a été traduite d'anglais en français.

## 2.3 Méthodologie

Frances Christie définit un cours comme « une séquence d'activités structurée » (1997 : 135) et les interactions en classe globalement comme une « expérience structurée » et « une pratique sociale » (2002 : 3)<sup>3</sup>. Nous pouvons constater que le mot clé ici est *la structure*. Il est évident que la structure est effectivement la base de l'éducation efficace, sans cela le résultat serait le chaos à la fois au niveau du cours ainsi que du programme scolaire. C'est la raison pour laquelle les professeurs créent leurs plans de cours à l'avance et les programmes scolaires sont rédigés. Un autre terme que nous pouvons utiliser au lieu du mot *activités* est *genre* ou *genre du curriculum*. Christie explique le caractère d'un *genre* dans le contexte pédagogique de la manière suivant :

« Un genre est une activité organisée et ciblée dans laquelle certains objectifs significatifs sont atteints. » (Christie 1997 : 158)

Ces *genres* ou *genres du curriculum* (en anglais, *curriculum genres*) jouent le rôle des représentants des objectifs académiques fixés dans le curriculum, soit spécialisés aux compétences spécifiques par rapport à un sujet appris, soit aux compétences communicatives plus générales. Autrement dit, les genres du curriculum nous démontrent comment les activités « sont liées à la macro-conception du curriculum. » (Lim 2020 : 21). Toutefois, il faut préciser qu'un *genre* est plus général qu'une seule *activité*, car Christie précise qu'un *genre (du curriculum)* peut être considéré en tant qu'une catégorie « des grandes unités d'activités du curriculum » (2002 : 5). Conséquemment, même si le cours consiste en plusieurs activités qui diffèrent par leur forme et leur contenu, elles peuvent quand même être classées dans les mêmes *genres* du cours. Quelques-uns de ces genres plus spécifiques analysés par Christie sont les genres « de nouvelles de matin » et « d'alphabétisation précoce » à l'école primaire (2002). Ces types de genres « élémentaires » appartiennent à ceux que Christie appelle les *macrogenres* qui comprennent d'habitude un tel schéma : *Initiation (du curriculum)*, *Collaboration (du curriculum)* ou *Conclusion (du curriculum)*. (Heberle 2004 : 15) Ces macrogenres particuliers dans le contexte académique sont « des outils

---

<sup>3</sup> Les citations ont été traduites d'anglais en français.

importants pour le développement de la compréhension nécessaire » (Christie 1997 : 136).

Christie fonde sa Théorie des Genres du Curriculum (TGC, en anglais *Curriculum Genre Theory*) sur la Théorie Fonctionnelle Systémique (désormais TFS, en anglais *Systemic Functional Theory*), développé par Michael Halliday. La TFS prétend que la langue ou l'interaction (en anglais, *speech*) est une « action symbolique » (Halliday 1978 : 21) et a en conséquence une fonction, dont « la transmission d'informations » n'est pas la seule (*ibid.*) Dans son analyse des interactions en classe, Christie elle-même emploie la théorie de la grammaire fonctionnelle, avec l'aide de laquelle elle observe méticuleusement les fonctions des unités de grammaire que l'on trouve dans des phrases, etc. Cette manière d'analyser les interactions partage de nombreuses caractéristiques avec l'analyse conversationnelle (en anglais, *Conversation Analysis*), qui est traitée soigneusement par Olcay Sert dans son œuvre *Social Interaction and L2 Classroom Discourse* (2015). Pourtant, puisque l'analyse interactionnelle en classe de ce mémoire comprend plusieurs cours au collège et au lycée, une telle approche exigerait plus de temps et de recherche approfondie.

Une telle manière de structuration des cours en genres a ouvert quand même la voie aux autres perspectives sur les interactions en classe. Kay O'Halloran, qui utilise (comme Christie) la TFS dans son analyse interactionnelle du cours de mathématiques, y a intégré également le concept des *microgenres du cours* (2004). La différenciation des microgenres du cours nous permet d'analyser la nature et l'interconnectivité des activités et des (micro)genres qui rendent le cours un phénomène symbolique et fonctionnel en profondeur. Ici, il est important de faire valoir le rôle du langage hors du texte parlé, comme les gestes, les regards (p.ex. pour faire respecter la discipline), l'intonation du discours parlé, la position du professeur et des élèves dans la classe, les artefacts de la classe, les images et les vidéos montrées pour mieux comprendre un sujet, le contexte socio-historique à nouveau etc. Tous ces éléments influencent et façonnent les interactions immensément, en particulier dans un système intrinsèquement hiérarchique comme une classe. C'est la raison pour laquelle il est d'autant plus pertinent d'appliquer la méthode de l'analyse multimodale dans une classe de FLE.

## 2.4 Les microgenres adaptés à la classe de langue étrangère

Nous savons que presque chaque cours est unique : en règle générale, il n'existe pas deux cours complètement identiques, tant au niveau de la structure que de la participation. De ce fait, les microgenres du curriculum que nous pouvons identifier dans des cours sont plus ou moins fluides, en fonction de la matière et du sujet enseigné et/ou appris. Fei Victor Lim, qui se spécialise dans l'analyse de la multimodalité en classe, a proposé un ensemble des microgenres qu'il a personnellement utilisé dans une analyse des deux cours d'anglais académique, que Lim a appelé *General Paper lesson* (2020). Ces cours au centre de l'intérêt ont eu lieu dans une pré-université à Singapour. Certes, l'anglais est une des langues officielles à Singapour, mais par essence, dans le cas de *General Paper lesson*, il s'agit quand même d'un cours de langue. Par conséquent, les microgenres que Lim a développés se révèlent utiles dans notre cas aussi.

Contrairement à Christie, Lim ne se livre pas à une analyse linguistique approfondie basée sur la grammaire du discours oral, mais il effectue plutôt une analyse comparative, en juxtaposant les deux cours, et fournissant au lectorat un contexte plus général qui entoure les cours (comme la carrière des deux professeurs et leur histoire dans le monde pédagogique, le comportement des élèves, les sujets enseignés et leur lien général avec le curriculum et/ou autres aspects importants, etc.) Les microgenres que nous utilisons dans notre analyse viennent du travail de Lim (2020 : 23) et sont traduits d'anglais en français. Comme dans l'article de Lim, les genres sont précédés par les macrogenres dans lesquelles ils sont classés et accompagnés d'une courte description :

<b>Initiation du cours</b>	
Discours sur les salutations	« Adresse polie de professeur et des élèves au début et à la fin du cours »
Discours sur la participation/présence	« Confirmation de la présence des élèves dans la classe »
Discours sur le contrôle de devoirs	« Discussion sur le travail donné lors du cours précédent »

Discours sur les objectifs du cours	« Orientation aux objectifs du cours »
Discours sur l'administration	« Questions de fonctionnement sans rapport avec l'enseignement et l'apprentissage »
Discours sur la révision	« Référence au contenu enseignée pendant le cours précédent »
Discours sur l'explication des événements	« Référence à l'étude de recherche »
<b>Progrès du cours</b>	
Discours sur les consignes	« Consignes à préparer pour une activité spécifique du cours »
Discours sur la philosophie	« Discussion sur des questions qui promeuvent une réflexion critique »
Discours sur la culture générale	« Discussion sur des questions concernant les faits »
Discours sur la langue	« Enseignement de la grammaire et du vocabulaire »
Discours sur les compétences	« Enseignement des compétences disciplinaires »
Discours sur le contenu	« Enseignement des connaissances disciplinaires »
Discours sur la lecture	« Lecture à haute voix par le professeur ou par les élèves »
Discours sur les examens	« Référence à l'évaluation »
Projection de vidéo	« Utilisation de vidéo(s) »
Travail des élèves	« Les élèves performant des tâches assignées en groupes ou individuellement »

Discours sur la consultation personnelle	« Réponse à un élève individuel pendant le travail des élèves »
<b>Déviatiion/diversion</b>	
Discours sur la motivation des élèves	« Encouragement des élèves »
Discours sur l'élaboration du rapport	« Le fait de s'identifier aux élèves »
Discours sur la discipline	« Application d'attentes et de règles pour le comportement »
Discours sur la permission/l'autorisation	« Adresse de la demande de l'élève »
Discours sur la vérification du temps	« Référence à l'heure »
Discours sur les distractions externes	« Référence aux interruptions »
<b>Fermeture/conclusion</b>	
Discours sur la conclusion du cours	« Conclusion des points clés d'apprentissage »
Discours sur la remise des devoirs	« Référence au travail de suivi du cours »
Discours sur l'organisation du prochaine cours	« Référence aux projets futurs »

**Figure 1.** Les microgenres du cours développé par Fei Vector Lim, traduit directement d'anglais en français (2020 : 23).

Certes, l'analyse des microgenres en classe demeure principalement centrée sur le discours oral, mais ce n'est pas seulement l'énoncé qui commence, influence ou termine le progrès d'un (micro)genre. La source d'influence peut être n'importe quel aspect d'interaction, comme indiqué ci-dessus.

Dans le cadre de ce mémoire de master, nous basons notre analyse des cours de FLE sur les microgenres, élaborés par Lim (2020 : 23) sur la base des genres du curriculum

de Christie (2002). Nous observons et analysons dix cours de français au collège qui demeure anonyme, en se concentrant sur les microgenres repérables dans les interactions en classe de FLE ainsi que sur les facteurs (langagiers ou pas) qui l'influencent. L'autre aspect analysé est l'enseignement et le traitement de la culture ainsi que l'usage des différentes langues en classe de FLE (compétence plurilingue), pour le lier aux principes du CECRL. Pour faciliter l'analyse et fournir plus de détails afin d'entreprendre une analyse multimodale efficace, nous avons filmé les cours observés, après avoir reçu l'autorisation des écoles, des professeurs et des parents des élèves. De plus, pour éviter la subjectivité excessive dans le processus d'analyse, nous réalisons des entretiens avec des professeurs après l'observation des cours. Finalement, dans le but d'avoir un aperçu des connaissances culturelles des élèves, nous partageons des questionnaires parmi les élèves observés et analysons les réponses reçues par rapport à l'analyse effectuée. Tout au long du travail, l'anonymat des écoles, des professeurs et des élèves observés et filmés sera respecté. Après avoir soumis le mémoire, les vidéos seront supprimées. Conséquemment, les noms réels des participants et les caractéristiques particulières qui pourraient révéler leur identité ne seront pas mentionnés. Au lieu des noms réels, nous utilisons des pseudonymes. Pour conclure la description du cadre théorique, il est impératif de voir le but de l'analyse des interactions en classe, comme énoncé par Christie : « pour améliorer la nature des pratiques éducatives » (2002 : 1) Lim étaye à son tour l'analyse des cours à l'aide de microgenres :

« L'identification des microgenres les plus fréquents encourage le professeur à réfléchir à la conception de son cours et au fait si le cours a été mis en œuvre conformément à ce qu'il a visé. » (Lim 2020 : 33)

La valeur réelle d'une analyse des interactions ne réside pas seulement dans la description des cours, mais aussi dans l'évaluation des activités choisies et des événements qui se passent pendant le cours. Partant, l'objectif de ce mémoire est de souligner et d'analyser les microgenres les plus pertinents dans les cours de FLE observés, en gardant à l'esprit les rôles du professeur et des élèves en classe, ainsi que d'analyser les connaissances pluriculturelles et plurilingues des élèves.

### **3. Analyse des microgenres en classe dans un collège estonien**

#### **3.1 Contexte scolaire**

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons convenu et travaillé avec deux professeurs de français en Estonie et leurs trois groupes de FLE : deux groupes d'élèves qui étudient en 6<sup>ème</sup> année chez un professeur et un groupe d'élèves de 9<sup>ème</sup> année qui apprend le français chez l'autre professeur. Pour des raisons de confidentialité, nous allons nommer les deux professeurs Tiina (professeur de 6<sup>ème</sup> année) et Karin (professeur de 9<sup>ème</sup> année). Les professeurs travaillent dans la même école, mais en raison de leur emploi du temps chargé et le fait qu'elles travaillent dans différents bâtiments de l'école, la communication entre eux n'est pas fréquente. Le professeur Tiina a étudié la philologie française à l'université (mais a commencé ses études en français plus tôt) et à travers l'université, elle a participé à deux formations complémentaires pour soutenir des professeurs débutants. Tiina a également vécu plus d'un an en Belgique, même si ce n'était pas de façon consécutive. Tiina a travaillé en tant que professeur pendant deux ans. Le début d'apprentissage du français remonte à l'enfance pour le professeur Karin aussi. Karin a vécu en France pendant un an et travaillent maintenant en tant que professeur depuis un an et demi. Le professeur Karin n'a pas étudié la philologie française, mais elle est en train de finir ses études de psychologie à l'université. Nous pouvons en déduire donc que leurs méthodes d'enseignement du français ainsi que les sujets appris dans la classe peuvent différer, notamment parce que le programme scolaire a désigné différents thèmes et compétences langagières à acquérir pour chaque année.

En ce qui concerne la taille des deux groupes, ils ne sont pas grands. Les deux groupes de 6<sup>ème</sup> année sont non mixtes, il y a huit filles dans un groupe et huit garçons dans l'autre groupe. Cependant, le parcours éducatif de ces deux groupes et les sujets appris dans le cours de FLE sont tous identiques. Quant à la 9<sup>ème</sup> année, la classe de FLE est mixte. Dans le cadre de celle-ci, il y a neuf élèves, les filles et les garçons. Les élèves de 6<sup>ème</sup> année ont appris le français depuis deux ans et pour les élèves de la fin du collège, c'est déjà la cinquième année d'apprentissage du français.

Dans l'école cible, il est également possible d'apprendre le russe, l'allemand et l'espagnol en tant que L3<sup>4</sup>. L'apprentissage d'anglais commence déjà en 1re année et les cours se déroulent en anglais uniquement, cela veut dire que la méthode d'enseignement choisie est la méthode directe. La méthode directe est également connue sous le nom de la « méthode naturelle », car elle valorise « l'acquisition de la langue cible naturelle à travers la communication réaliste » (Dakhlan et Tanucan 2024 : 131) Le dialogue basé sur des situations de la vraie vie est particulièrement présente au niveau seconde de l'école, de la 4<sup>ème</sup> jusqu'à la 6<sup>ème</sup> année. En règle générale, il y a au moins quatre cours d'anglais de 45 minutes (donc 2700 secondes) pour les élèves de cette école particulière chaque semaine. Du point de vue temporel, les cours des langues étrangères ne diffèrent pas beaucoup de ceux de la langue seconde<sup>5</sup>, l'anglais. Les élèves de 6<sup>ème</sup> année participent à quatre cours de la durée de 45 minutes par semaine, dont deux sont consécutifs. Les élèves de 9<sup>ème</sup> année ont trois cours de langue étrangère par semaine, dont deux cours sont pareillement consécutifs. De ce point de vue, les deux langues, l'anglais et le français, semblent avoir les mêmes privilèges dans leur emploi du temps. Néanmoins, il faut rappeler le fait que l'apprentissage de la langue étrangère n'entre en scène qu'en 4<sup>ème</sup> année pour les élèves de cette école. En outre, le contact avec la langue étrangère (LE) est considérablement plus modeste en dehors de la classe de LE que celui d'anglais, qui entoure la jeunesse partout, du contenu en anglais sur les réseaux sociaux à l'utilisation des anglicismes dans les interactions, ce que nous voyons fréquemment dans le cadre de ce mémoire. De plus, dans le cours de FLE de cette école particulière, ni les manuels ni les cahiers d'exercices sont fixés et utilisés régulièrement. Le professeur de français choisit et compose lui-même le matériel d'étude pour son groupe.

Toutefois, le programme d'enseignement des langues étrangères de cette école précise que dans le cours du français (ou d'une autre langue étrangère), l'enseignement devrait avoir lieu dans la langue cible autant que possible, sauf des cas où une traduction est nécessaire pour la compréhension complète, p.ex. en donnant des consignes.<sup>6</sup> Pendant environ deux mois, nous avons analysé dix cours de français langue étrangère (de 45

---

<sup>4</sup> En Estonie, L3 est appelée *B-võõrkeel*.

<sup>5</sup> En estonien, la « langue seconde » est appelée *A-võõrkeel*.

<sup>6</sup> Malheureusement, nous ne pouvons pas faire référence au document, afin de respecter l'identité anonyme de l'école.

minutes) dans l'école choisie, cinq cours chez le professeur Tiina et cinq cours chez le professeur Karin. La raison pour une telle quantité de cours à analyser demeure principalement dans la limite temporelle et du volume du mémoire de master. Étant donné que l'analyse des cours avec l'aide des microgenres nous a donnée beaucoup de matériel fructueux, nous avons dû limiter les résultats afin de mettre en évidence les découvertes les plus pertinentes à notre avis.

Pendant les cours de français analysés, nous étions présente dans la classe de FLE, souvent assise à l'arrière de la classe pour une meilleure vue d'ensemble. En règle générale, nous avons placé la caméra (dans ce contexte, la caméra d'un portable) près de nous pour que la caméra puisse capturer la plus grande partie de la classe ainsi que le professeur et l'écran devant la classe. L'usage des enregistrements vidéo s'est avéré être essentiel pour un tel type d'analyse méticuleuse, qui considère les deux, le discours parlé et les interactions multimodales. Grâce à l'existence des vidéos, nous avons pu retourner à des moments particuliers ou vérifier si un événement s'est passé ou quelque chose a été vraiment dit comme nous nous en souvenons.

Dans l'analyse des microgenres en classe, le lecteur peut remarquer également les durées de chaque microgenre analysé. La durée de chaque microgenre est présentée en secondes et s'il apparaît dans plus d'un cours, la durée la plus courte de même que la durée plus longue et fréquemment la durée moyenne d'un microgenre sont soulignées. Nous avons mesuré les durées des microgenres à l'aide d'un chronomètre et si le microgenre a été suffisamment court, en comptant les secondes.

L'analyse des cours de FLE est variée : nous y avons ajouté du discours direct pour mieux illustrer la situation réelle, des descriptions de la multimodalité en classe chez le professeur et chez l'élève, le commentaire sur qui a commencé ou affecté le microgenre et comment cela a été fait, les sujets d'apprentissage, des manifestations de la pluriculturalité et du plurilinguisme dans les interactions en classe, des réactions aux distractions externes, etc. Dans la deuxième partie de ce mémoire, nous allons analyser plus en détail les aspects pluriculturels et les phénomènes dans lesquels le plurilinguisme s'est manifesté dans les cours de FLE. Finalement, un questionnaire effectué parmi les élèves de groupes de FLE analysés et ses résultats sont présentés,

ce qui démontre les connaissances (pluri)culturelles des répondants. Chaque microgenre est marqué en caractères gras au début d'un paragraphe.

## 3.2 Analyse des microgenres en classe, les cours de FLE en 6ème année

### 3.2.1 Discours sur les salutations

Comme mentionné ci-dessus, nous avons filmé et analysé cinq cours du groupe de FLE de la 6ème année. Il est important de mentionner que ces cours n'ont pas été consécutifs, principalement à cause de notre propre emploi du temps en tant que professeur. Le professeur de français de 6<sup>ème</sup> année, que nous appelons dans ce travail Tiina, est un jeune professeur, caractérisé par son approche douce et amicale envers les élèves. Des cinq cours analysés, trois cours ont été les cours de FLE du groupe des garçons et deux cours ont été du groupe des filles. Bien que le matériel d'étude soit identique dans le cas des deux groupes, il est apparu plusieurs aspects nuancés et différents dans l'analyse des deux groupes de FLE.

De la même manière que le fait Lim (2020), nous présentons et analysons chaque microgenre présent dans les interactions en classe séparément. Pourtant, comme Lim n'a analysé que deux cours dans son article et que nous en avons analysé dix, nous mettons en évidence également les durées les plus courtes et les plus longues de chaque microgenre, dans le cas où un microgenre est présent dans plus d'un cours.

Un des premiers microgenres à apparaître était évidemment le **discours sur les salutations**. Ce microgenre est toujours commencé par le professeur, qui est debout au centre de l'avant de la classe, dans un espace d'autorité (Lim et al. 2012 : 237). Les élèves se lèvent aussi. Ce qui marque généralement le début de ce microgenre est un dialogue parlé et multimodal et, dans la plupart des cas, invariable :

- 1) Le professeur Tiina : « *Bonjour !* »  
Les élèves : « *Bonjour.* »  
Le professeur Tiina : « *Ça va ?* »  
Les élèves : « *Ça va bien.* »  
Le professeur Tiina : « *Très bien, asseyez-vous.* »

Après le dialogue qui est devenu un motif pour le début d'un cours de français, les élèves s'assoient. Le discours sur les salutations est un moyen pour le professeur d'exercer le pouvoir sur les élèves, étant donc un discours régulateur (Lim 2020 : 25). Dans la 6<sup>ème</sup> année, il est impératif que le professeur utilise les avantages de certaines routines, qui signalent aux élèves que la pause est terminée, le cours vient de commencer et que désormais, les interactions se déroulent en grande partie en français. Malgré le fait que le discours sur les salutations dans les cinq cours de 6<sup>ème</sup> année analysés est largement invariable, il diffère quand même au niveau de la durée : la plus courte durée de ce microgenre a été de 7 secondes et la plus longue a été de 65 secondes, la durée moyenne était de 29 secondes. La raison pour une telle déviation de la « norme » a eu lieu parce que dans un cours de FLE, ce microgenre a été commencé oralement par le professeur qui a exigé que les élèves rangent leurs outils numériques. Dans ce cours en particulier, la classe a également attendu un élève qui est arrivé quelques secondes en retard. Les élèves en ont profité et se sont proménés dans la classe, en cherchant simultanément leurs dossiers dans lesquels ils gardent tout le matériel de cours de FLE (leurs tests, des fiches du travail, etc.) En raison de ce délai, le professeur a montré son mécontentement par ses mimiques : toute en gardant un sourire amical, elle a froncé un peu les sourcils aux élèves, signalant ainsi qu'elle voudrait commencer le cours. Ainsi, le professeur Tiina a appliqué la multimodalité à la situation. Les élèves l'ont remarqué et en quelques secondes, ils ont pu commencer le cours.

### 3.2.2 Discours sur la discipline

Un tel type d'interaction multimodale avec l'aide de la mimique et des gestes chez le professeur se manifeste également dans **le discours sur la discipline**. Dans la sixième année, il est virtuellement impossible d'éviter le discours régulateur du professeur sur la discipline. La majorité des élèves viennent de commencer leur puberté, ce qui les rend soit hyper-énergétiques, soit flegmatiques, mais surtout facilement distraits par leurs pairs. C'est la raison pour laquelle le discours sur la discipline est présent dans presque tous les cours de FLE chez le professeur Tiina. Souvent, ce microgenre est commencé oralement par le professeur, p.ex. en disant le prénom de l'élève qui se comporte mal pour attirer son attention ou en le réprimandant en estonien (toujours sur un ton doux) :

- 2) « *Joonas<sup>7</sup>, kuulame.* »<sup>8</sup>
- 3) « *Artur, palun... Viska ikka nii, et on võimalik püüda.* »<sup>9</sup>
- 4) « *Sten, kas tuleb teine hoiatus ?* »<sup>10</sup>
- 5) « *Eee... Liisa, Kertu, kas teil on äkki vaja üksi töötada ?* »<sup>11</sup>

L'utilisation d'estonien dans ce cas est explicable par le fait que c'est la langue commune que les élèves et le professeur partagent. Par conséquent, les élèves ne peuvent pas prétendre qu'ils n'ont pas compris les consignes données. Cependant, cela n'exclut pas l'utilisation du français dans le discours sur la discipline. Le discours oral français du professeur est fréquemment accompagné par des gestes, pour que les élèves puissent le mieux comprendre :

- 6) « *Attention, on écoute !* » (en tenant la main près de son oreille et en regardant l'élève qui a parlé en même temps que le professeur)

Le même phénomène apparaît quand le professeur a énoncé des interjections universelles, comme « *Shh !* » (en portant son doigt sur les lèvres pour signaler qu'elle attend le silence) ou « *Hum* » (également pour attirer l'attention sans utiliser le discours parlé en français ou en estonien). Il n'était pas rare de remarquer que comme un moyen de discipliner, le professeur Tiina demande des questions ou consignes relatives au sujet du cours en adressant les élèves personnellement :

- 7) « *Martin, qu'est-ce que tu penses ?* »
- 8) « *Nii, Joonas, kuna sulle meeldib šampanja, otsi ta üles kaardi pealt, kus on šampanja.* »<sup>12</sup>

L'interaction multimodale se manifeste aussi quand Tiina ne parle pas du tout, mais lorsqu'elle est silencieuse et qu'elle regarde les élèves. Effectivement, le professeur Tiina emploie l'interaction non verbal dans ce microgenre particulier pour faire savoir à l'élève qu'elle le voit et qu'elle n'est pas contente avec son comportement. (Romano

---

<sup>7</sup> Les prénoms des élèves sont pareillement changés pour des raisons de confidentialité.

<sup>8</sup> « *Joonas, on écoute.* »

<sup>9</sup> « *Artur, s'il te plaît... Lance-le de façon à ce qu'il soit possible de l'attraper.* » (énoncé par le professeur pendant une activité ludique avec un ballon).

<sup>10</sup> « *Sten, dois-je te donner un deuxième avertissement ?* »

<sup>11</sup> « *Euh... Liisa, Kertu, peut-être vous avez besoin de travailler seul ?* » (énoncé par le professeur pendant un travail en paires).

<sup>12</sup> « *Alors, Joonas, comme tu aimes le champagne, trouve-le sur la carte, où se trouve le champagne.* » (énoncé par le professeur pendant l'enseignement de la cuisine française).

1993 : 32) Selon la base des enregistrements vidéo, nous voyons que cette méthode disciplinaire est parfois efficace, mais elle n'a parfois pas d'effet sur les élèves. Il est donc important de mettre l'accent sur l'initiative du professeur dans le commencement du microgenre sur la discipline, mais il est parfois initié par les élèves aussi, p.ex. quand un élève a reproché à l'autre de parler trop fort. Dans la 6<sup>ème</sup> année, le discours sur la discipline prend un temps considérable du cours. Il y a une variété des différents événements qui le provoquent : de l'utilisation des distractions telle que les outils numériques aux conflits personnels entre les élèves. Parmi les cours analysés, il y avait un seul cours dans lequel le discours sur la discipline n'est pas apparu. C'était le cours pendant lequel le professeur Tiina a introduit la culture des bandes-dessinées en France au groupe des filles et quand Tiina ne leur a pas assigné de travail individuel. Autrement, le discours sur la discipline était toujours présent, d'une manière ou d'une autre : la durée la plus courte de ce microgenre analysé a été de 99 secondes et la durée la plus longue de 452 secondes lors d'un cours, la durée moyenne étant de 246,5 secondes.

### 3.2.3 Discours sur les distractions externes

Étant donné que le discours sur la discipline est souvent déclenché par des distractions, il est logique de poursuivre avec **le discours sur les distractions externes**. Ici, nous devons préciser que sous les distractions externes, nous entendons des facteurs, des phénomènes et des énoncés qui n'ont rien à voir avec le sujet du cours ou avec ce que le professeur a demandé, mais qui affectent quand même les interactions en classe en général. Le plus souvent, ce microgenre a été commencé non par le professeur, mais par les élèves, notamment les garçons. Par exemple, les élèves ont pu demander des questions ou répondre aux questions du professeur hors sujet :

9) L'élève : « *Miks minu kustukas siin on ?* »<sup>13</sup>

Le professeur Tiina : « *Ma pean silmas küsimusi, mis on meil teema kohta.* »<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> « *Pourquoi ma gomme est-elle ici ?* »

<sup>14</sup> « *Je pense aux questions que nous avons sur le sujet.* » (ayant demandé auparavant s'ils ont des questions sur un sujet qu'ils viennent d'apprendre)

Ce microgenre a pu également prendre la forme d'une distraction externe tangible, comme le cas suivant : un des camarades de classe des élèves observés s'est trouvé derrière la fenêtre de la salle de classe, à côté de la porte. Les élèves observés l'ont remarqué et leur attention était désormais détournée. Le même élève est même entré en classe (pendant le cours), alors le professeur l'a prié de sortir. Finalement, l'élève a obéi, mais le processus d'étude a été perturbé. Les élèves de 6<sup>ème</sup> année n'ont pas les mêmes capacités d'autorégulation que ceux de 9<sup>ème</sup> année. Conséquemment, il est judicieux de le prendre en considération et d'offrir une variété d'activités qui requièrent l'utilisation du plus grand nombre de sens que possible, comme l'a fait le professeur Tiina. Il est parfois arrivé que le discours sur les distractions externes n'a pas été détectable (dans un cours particulier), mais quand ils se sont manifestés, la durée de ce microgenre a varié de 9 secondes à 44 secondes, la durée moyenne étant donc de 27 secondes dans un cours de FLE.

### 3.2.4 Discours sur la langue

Nous continuons maintenant avec l'un des microgenres les plus pertinents dans un cours de langue, spécifiquement **le discours sur la langue**, caractérisé par Lim en tant que « enseignement de la grammaire et du vocabulaire » (2020). Par la suite, nous pouvons interpréter ce microgenre comme un métadiscours, car ce qui est enseigné est justement le discours parlé et sa réglementation. À cet endroit, nous devons mettre en avant un aspect déterminant dans l'enseignement de la langue française dans le cours du professeur Tiina et en fait, dans le cours du professeur Karin aussi. Bien que le programme scolaire valorise l'interaction en langue cible dans la classe de langue étrangère, il est difficile, voire dans certains cas, impossible, d'introduire les règles et les pratiques d'une langue étrangère sans des explications supplémentaires en langue maternelle, surtout quand il s'agit de l'enseignement de la grammaire. À cause de cet aspect, même si les activités pour renforcer et réviser les connaissances apprises se déroulent évidemment en français, il est complètement normal d'entendre la langue estonienne dans ce microgenre (plus que dans les autres), tant du côté du professeur que de l'élève. Dans tous les cours où ce microgenre apparaît, c'est commencé généralement par le professeur par la voie orale, mais cette initiation peut contenir des éléments multimodaux :

- 10) « *Me tüdrukutega juba vaatasime seda sõnavara, et köögis hakkama saada.* »<sup>15</sup> (dit le professeur Tiina tout en montrant un diaporama avec différents aliments et plats en français)

Les élèves posent souvent des questions sur la langue et notamment le vocabulaire, car l'accent est mis surtout sur les connaissances du vocabulaire au niveau débutant, et ces questions se posent principalement dans le cadre de ce microgenre. Il est évident que les deux groupes du professeur Tiina ont des élèves qui sont rapides à établir des connections eux-mêmes, que ce soit par l'aide de la multimodalité des exercices et des explications ou par le soutien de leur propre bagage plurilingue, dont parle le volume complémentaire du CECRL (2021 : 132) Dans ce microgenre plus qu'ailleurs, le professeur Tiina profite des avantages de la multimodalité. Dans les cours analysés, il y a plusieurs thèmes couverts : les vêtements et la description physique (et avec ceux-ci, les adjectifs et l'accord du genre et du nombre), les aliments et les plats nationaux français (et les verbes principaux liée à la cuisine), les bandes-dessinées, etc. Beaucoup de ces sujets permettent d'utiliser des *realia* ou au moins de montrer le matériel qui les représentent. Par exemple, Tiina a montré des photos ou des recettes des aliments ou plats nationaux français, elle a également montré des vidéos éducatives, ils ont chanté des chansons en classe, elle a pris de réelles bandes-dessinées ou des jeux de société qui contiennent le vocabulaire cible au cours. Dans tous les cours analysés où le vocabulaire est révisé ou appris pour la première fois, Tiina gesticule souvent pour donner des indices aux élèves :

- 11) « *Kas keegi teist võiks arvata, mis on dessinée, bande-dessinée ?* » (tout en imitant l'action de dessiner)
- 12) « *Aga une bande, mis see võiks olla ?* » (tout en imitant de tirer quelque chose, comme la bande)
- 13) « *On a cuisiné les crêpes dans la cuisine.* » (ayant demandé à un élève de traduire le mot *la cuisine* en estonien, Tiina imite faire la cuisine avec ses gestes, comme remuer quelque chose)

Le professeur Tiina valorise une grande variété des activités qui font les élèves également bouger, pour garder l'intérêt des jeunes élèves et en les stimulant en même temps. Certaines de ces activités sont les activités numériques, p. ex. les jeux éducatifs sur les plateformes comme *Kahoot*, *Blooket*, *LearningApps*, etc. Ces activités exigent l'existence des outils numériques, mais parfois Tiina projette ces activités sur l'écran

---

<sup>15</sup> « *Nous avons déjà regardé ce vocabulaire avec les filles, afin de nous débrouiller dans la cuisine.* »

interactif qui est dans la classe. En analysant le processus d'études en classe, ce dernier choix est souvent le plus efficace car une telle approche garantit que les élèves bougent, qu'ils collaborent et qu'ils n'ont pas la possibilité d'utiliser leurs outils numériques à d'autres fins.

Dans les cours du professeur Tiina, ce qui est perceptible en tant qu'un motif est le fait que les élèves corrigent l'un l'autre sans crainte. Un de ces exemples vient d'un cours dans lequel le sujet principal était la révision des pièces dans une maison. Un élève, que nous allons appeler Tim, a deviné que *les toilettes* est un mot universel, mais il a proposé que la prononciation soit plus similaire à celle d'anglais (*toilet*). Un autre élève lui a répondu qu'il faut dire en fait « les toilettes », en soulignant la pluralité du nom. Nous pouvons donc déduire que les élèves se sentent suffisamment à l'aise dans le cours du professeur Tiina qu'ils peuvent corriger l'un l'autre et recevoir cette correction sans tension. Le discours sur la langue est d'autant plus complexe, parce que les élèves créent aussi des rapports entre les similarités langagières, comme entre le français et l'anglais. Comme indiqué précédemment, les élèves de l'école cible commencent leurs études en anglais en première année, mais les premiers contacts avec l'anglais ont lieu certainement avant le commencement du parcours scolaire. Nous allons nous concentrer sur l'aspect plurilingue de l'étude de FLE dans la deuxième partie de ce mémoire, mais comme les élèves utilisent leur bagage plurilingue notamment dans ce microgenre, il est approprié de déjà sélectionner quelques exemples :

14) Le professeur Tiina : « *Les Romains veulent attaquer le village. Mida need roomlased soovivad teha?* »<sup>16</sup>

Un élève : « *Attackida.* »<sup>17</sup>

15) Le professeur Tiina : « *Les prépositions... Kas see meenutab mingit ingliskeelset sõna või ?* »<sup>18</sup>

Il est frappant de constater, néanmoins, que la plupart des exemples de l'utilisation du bagage plurilingue viennent des élèves eux-mêmes :

---

<sup>16</sup> « *Qu'est-ce que ces Romains veulent faire avec ce village ?* » Ce dialogue en particulier a eu lieu pendant un cours où les bandes-dessinées est le sujet principal. C'était dans le groupe des filles.

<sup>17</sup> « *L'attaquer.* » (anglicisme en estonien)

<sup>18</sup> « *Cela vous rappelle-t-il un mot anglais ?* »

16) L'élève : (en parlant du mot *cheminée*) « *See tähendab seda fireplace'i vä ?* »<sup>19</sup>

En essayant de respecter les limites de longueur du mémoire, nous soulignons que la majorité des exemples du plurilinguisme et de la pluriculturalité seront analysés dans la deuxième partie de ce travail. Pour conclure cet aperçu de l'enseignement de la langue, le discours sur la langue était l'un des plus longs microgenres dans l'analyse et présente dans chaque cours : la durée la plus courte de ce microgenre dans un cours analysé est de 20 secondes (une exception), tandis que la durée la plus longue est de 1455 secondes, la durée moyenne étant donc de 618 secondes pour ces cinq cours combinés.

### 3.2.5 Discours sur les consignes

Nous pouvons entendre l'estonien dans un autre microgenre aussi, **le discours sur les consignes**. En règle générale, ce microgenre ne prend pas un temps considérable tout le temps, mais l'efficacité des consignes oriente les activités du cours qui suivent ce microgenre. Alors, il est important de voir les tendances et les effets du professeur et des élèves sur ce microgenre. Dans le discours sur les consignes, nous avons entendu plus qu'une fois que le professeur a mélangé les deux langues, le français et l'anglais, en faisant ce qui est désigné par le nom de l'alternance codique, *code-switching* en anglais. Une étude menée par Moeketsi P. Rapuleng a prouvé que l'utilisation régulière de l'alternance codique par le professeur dans un cours de FLE a même montré des résultats positifs, étant une méthode d'enseignement et d'apprentissage qui « améliore l'engagement de l'élève et entraîne de bons résultats académiques » (2024 : 34). Comme le but de donner les consignes est avant tout la compréhension de ce qu'il faut faire pour accomplir une tâche ou pour participer à une activité, le principe de l'utilisation d'une seule langue dans ce microgenre, la langue apprise, n'est pas une fin en soi. Voilà pourquoi nous constatons des instances telles que les suivantes dans le discours parlé du professeur Tiina, qui est toujours l'initiateur de ce microgenre :

17) Le professeur Tiina : « *Alors, vaadake kõik korraks tahvlile. Kas on tuttavaid, kas on võõraid sõnu?* »

18) Le professeur Tiina : « *Mis teil sealt meelde jää ? Lève la main. Tõsta käsi, kui soovid sõna.* »

---

<sup>19</sup> « *Ça signifie la cheminée ?* » (en utilisant un mot en anglais dans le discours estonien)

De plus, il n'est pas rare que le professeur utilise des gestes pour expliquer plus en détail les concepts des tâches que les élèves doivent faire :

19) « *On forme deux groupes,* » (tout en montrant deux doigts aux élèves) « *me moodustame kaks gruppi, qui vont faire leur propre maison.* »

La caractéristique principale, pourtant, est le fait que la plupart de ce microgenre se déroule en estonien, même s'il peut être initié en français ou avoir des interjections françaises. Ayant nos propres élèves en 6<sup>ème</sup> année, nous comprenons pourquoi Tiina a choisi d'expliquer les consignes principalement en estonien. Afin d'assurer une compréhension totale et de ne pas perdre de temps en classe, l'accent n'est pas mis sur les consignes. De plus, selon les observations en classe, nous confirmons que les élèves ne répondent pas habituellement aux consignes avant d'avoir eu la traduction estonienne également. La durée du discours sur les consignes varie de 19 secondes à 359 secondes, la durée moyenne étant de 180 secondes dans un cours du français.

### 3.2.6 Travail des élèves et discours sur la consultation personnelle

Un des microgenres qui suit souvent le microgenre sur les consignes est **le travail des élèves**. En dépit du fait que le travail individuel des élèves n'est pas présent dans tous les cours, ce microgenre est quand même d'une grande importance, permettant aux élèves de travailler avec les connaissances préalables et/ou qu'ils viennent d'apprendre. Variant de 384 secondes à 1638 secondes dans les cours où le microgenre est représenté (il n'y avait qu'un cours qui s'est passé sans ce microgenre), nous notons que c'est effectivement un type d'interaction convaincante. Au cours de ce microgenre, les élèves travaillent parfois individuellement, mais principalement en paires. Dans le cours où la cuisine française est abordée, les élèves ont reçu la tâche de créer leur propre carte de café. Dans un autre cours, les élèves ont dû analyser les bandes-dessinées en groupes, évaluer les images et le style de dessin, lire le texte dans les phylactères, etc. Nous pourrions imaginer que la classe devient plus calme et silencieuse pendant le travail des élèves, mais les tâches données n'exigent pas l'activation des capacités d'écriture, mais souvent des discussions entre les élèves qui peuvent fréquemment s'avérer bruyantes (dans ce cas, le professeur initie le discours

sur la discipline). Comme presque tous les microgenres, le travail des élèves est également initié par le professeur qui annonce le début d'une nouvelle partie du cours.

Il est évident que les élèves profitent du temps de travail individuel. C'est un microgenre qui leur permet d'agir sur les consignes données et d'activer leurs capacités langagières et connaissances du français, souvent aidé par les connaissances d'autres langues étrangères. Pourtant, le rôle du professeur n'est pas en quelque sorte moins influent. Lors du travail des élèves, Tiina se déplace dans la classe continuellement, vérifiant si les élèves ont besoin d'aide et initiant donc un microgenre que Lim a appelé **le discours sur la consultation personnelle**.

Par rapport à ce dernier, il apparaît deux aspects nouveaux. En se déplaçant dans la classe et en allant chez ses élèves individuellement pour les assister, le professeur Tiina sort de son « espace d'autorité » devant la classe (ou près du bureau du professeur qui se trouve également devant la classe) et entre dans « l'espace interactionnel », où le professeur se tient près des bureaux des élèves. (Lim et al. 2012 : 238) Une telle mobilité et aide personnelle de la part du professeur affecte aussi son autorité perceptible dans la classe et la rend plus accessible pour les élèves. Le discours sur la consultation personnelle se produit d'habitude en estonien, parce que le plus souvent il est entraîné par des questions des élèves par rapport à la nature de tâche ou à quelque chose d'autre qui demeure ambigu ou confus. Un aspect qui nous surprend est que le professeur offre de l'aide et fréquente les élèves lors de leur travail presque tout le temps. Tiina retourne rarement à son bureau pendant le travail des élèves, elle se déplace dans la classe presque toujours, même si c'est juste pour vérifier le degré de réussite des élèves. Avec une durée minimum de 119 secondes et la durée la plus longue de 474 secondes, quand le professeur Tiina parle avec un ou plusieurs élèves, la durée moyenne du discours sur la consultation personnelle pendant le travail des élèves est de 322.25 secondes. Il n'y avait qu'un cours pendant lequel le discours sur la consultation personnelle n'est pas apparu.

### **3.2.7 Le discours sur le contenu/le discours sur la culture générale**

Le dernier microgenre qui ressort parmi d'autres genres en classe est **le discours sur le contenu** ou, comme nous les considérons ensemble, **le discours sur la culture**

**générale.** Lim (2020) distingue ces deux microgenres, en soulignant que le discours sur le contenu concerne l'« enseignement des connaissances disciplinaires », tandis que le discours sur la culture générale apparaît notamment quand le professeur pose des questions aux élèves afin d'activer leurs connaissances préalables sur un sujet donné. Il s'agit à nouveau des microgenres qui couvrent un temps considérable dans un cours, avec une durée minimum de 507 secondes dans un cours où ils apparaissent et avec une durée maximum de 1081 secondes, la durée moyenne étant d'environ de 768.6 secondes. Parmi les cinq cours du professeur Tiina observés, il y avait deux cours sans le discours sur le contenu.

La raison pour une telle assimilation est la méthode de l'enseignement du contenu dans la classe de FLE de 6<sup>ème</sup> année. Le professeur Tiina, qui commence normalement le discours sur le contenu/la culture générale, utilise une méthode qui ressemble à la méthode de la classe inversée : le professeur Tiina initie souvent le discours sur le contenu en présentant aux élèves un matériel ou une forme de multimédia qui contient une nouvelle information (comme dans un cours, une carte de France avec des différents plats nationaux) et elle commence à obtenir des réponses de la part des élèves sur le nouveau contenu. Le matériel n'est pas introduit aux élèves précédemment, comme il est d'usage dans le cas d'une classe inversée, mais le processus d'apprentissage est souvent construit sous la forme d'un dialogue entre le professeur et les élèves : Tiina pose des questions ou donne des indices par rapport à une question particulière, les élèves devinent ou offrent leurs réponses. Le résultat positif dans ce cas est une activité accrue des élèves (Anane 2022 : 2). Grâce à une telle approche, les élèves jouent un rôle influent dans le discours sur le contenu/la culture générale, car en principe, le discours sur le contenu réside dans le discours du professeur qui enseigne le nouveau matériel, pendant que les élèves l'écoutent.

Dans le cadre de celle-ci, les élèves de Tiina se familiarisent avec des sujets très pertinents dans la culture française : la cuisine française et la bande-dessinée française. Le discours sur le contenu ne se préoccupe pas tant des principes de la langue, comme le fait le discours sur la langue. Comme les sujets abordés touchent notamment la culture et la vie quotidienne française, les élèves apprennent surtout des coutumes et des traditions françaises. Les élèves de Tiina sont tous au courant de l'actualité et de

plusieurs faits pluriculturels, des facteurs qui leur fournissent les moyens de créer les parallèles dans une certaine mesure :

20) *Le professeur Tiina* : « Tu lis des bandes dessinées ? »

*L'élève* : « Oui... Donald Duck. »

21) *L'élève* : « See on mingi Émile Macron ? »<sup>20</sup> (le professeur a parlé des macarons, une confiserie française)

Les observations fructueuses des rapports plurilingues et pluriculturelles que les élèves ont faits régulièrement seront traitées plus en détail dans la deuxième partie du mémoire. Nous témoignons donc que les élèves profitent beaucoup de ce type de méthode éducative, dans laquelle ils ont la possibilité d'y contribuer aussi, bien qu'ils apprennent le sujet du cours simultanément.

### 3.2.8 Autres microgenres

En regard d'autres microgenres que nous n'avons pas encore traités, ils sont soit minuscules (du point de vue temporel) dans le cadre des cours, soit des aspects qui n'influencent pas les interactions en classe comme les autres microgenres. Certes, il existe des microgenres qui doivent au moins être mentionnés et expliqués brièvement. Par exemple, ce que nous entendons sous **le discours sur la révision** est tout simplement le fait de référer aux sujets et/ou thèmes déjà traités dans d'autres cours. Dans les trois cours où ce microgenre apparaît, il est initié par le professeur et immédiatement suivi par un autre microgenre, le plus souvent le discours sur la langue ou le discours sur le contenu. Un autre microgenre qui ne prend pas un temps substantiel dans le cours, mais qu'il est quand même important de l'évoquer, est **le discours sur l'élaboration du rapport**, un microgenre qui désigne « le fait de s'identifier aux élèves » (Lim 2020). Dans les cours du professeur Tiina, cela prend principalement la forme d'un partage des expériences personnelles, quelque chose qui attire l'attention des élèves, comme dans le cas où le professeur a raconté des histoires courtes sur sa vie à l'étranger. Selon la base de l'analyse effectuée, nous voyons que les cours de FLE chez le professeur Tiina sont riches en activités variées et en l'interaction des élèves, mais aussi au niveau « multi » et « pluri » : multimodal,

---

<sup>20</sup> « C'est quelqu'un Émile Macron ? »

pluriculturel et plurilingue. Tous les microgenres à part ceux qui ont été analysés plus en détail sont ajoutés au tableau ci-dessous.

Discours sur la révision (dans trois cours)	La durée min. : 5 secondes La durée max. : 49 secondes
Discours sur l'élaboration du rapport (dans trois cours)	La durée min. : 8 secondes La durée max. : 30 secondes
Discours sur les compétences (dans deux cours)	La durée min. : 11 secondes La durée max. : 103 secondes
Discours sur les examens (dans deux cours)	La durée min. : 78 secondes La durée max. : 88 secondes
Discours sur le contrôle des devoirs (dans un cours)	La durée : 3 secondes
Discours sur l'administration (dans un cours)	La durée : 4 secondes
Discours sur l'organisation du prochain cours (dans trois cours)	La durée min. : 24 secondes La durée max. : 50 secondes
Discours sur les objectifs du cours (dans deux cours)	La durée min. : 2 secondes La durée max. : 3 secondes
Discours sur la vérification du temps (dans deux cours)	La durée min. : 8 secondes La durée max. : 10 secondes
Discours sur la permission (dans un cours)	La durée : 2 secondes
Projection de vidéo (dans trois cours)	La durée min. : 135 secondes La durée max. : 516 secondes

**Figure 2.** Les autres microgenres apparus dans les cours du professeur Tiina.

### 3.3 Analyse des microgenres en classe, les cours de FLE en 9<sup>ème</sup> année

Les cours de FLE en 9<sup>ème</sup> année ont l'air complètement différent des cours de langue étrangère en 6<sup>ème</sup> année. En plus de l'évidence (différence de contenu et de la quantité de matériel d'étude), les élèves démontrent des compétences d'autorégulation améliorées en travaillant individuellement et en paires sans trop d'obstacles et de difficultés. Les élèves du professeur Karin ne sont pas nombreux non plus, il y en a neuf dans son groupe. Étant les élèves de la dernière classe avant d'être diplômés du collège, ils ressentent la tension et la responsabilité qui l'accompagnent. À cause de tous ces facteurs, ainsi que les personnalités des élèves, les cours du français se sont passés d'une manière calme et réservée, surtout de la part des élèves.

Karin est également un professeur à qui les élèves peuvent aisément s'identifier : elle est jeune, toujours avec une attitude positive et, en regard de son discours parlé habituel, elle a une voix douce. Même si ces aspects des interactions semblent être au niveau de détails, ils établissent quand même la base des interactions en classe, dont le professeur est le dirigeant.

#### 3.3.1 Le discours sur les salutations

Comme tous les cours, le cours de français commence par **le discours sur les salutations**. Pareillement à la coutume des cours du professeur Tiina, le professeur Karin a développé un certain modèle de dialogue rythmique pour commencer le cours. Pour cette raison, le professeur Karin est d'habitude l'initiatrice de ce microgenre :

22) Le professeur Karin : « *Bonjour (à tout le monde) !* »

Les élèves : « *Bonjour.* »

Le professeur Karin : « *Ça va (bien) ?* »

Les élèves : « *Ça va (bien).* »

Le professeur Karin : « *C'est quelle date aujourd'hui ?* »

Usuellement, le discours sur les salutations n'est pas long, comme il consiste en expressions typiques, en d'autres termes en séquences phraséologiques. Les séquences phraséologiques, qui « se comportent comme des mots individuels » (Théophanous

2023 : 3) et qui aident « également à acquérir la grammaire de la langue » (2023 :4), sont des unités de la langue que les élèves connaissent à tout moment. Nous voyons que c'est un motif qui se reproduit dans presque chaque cours de français. Cependant, ce que nous avons remarqué pendant les observations des cours est que dans le discours sur les salutations en 9<sup>ème</sup> année, il y a de l'espace pour la variation. Non seulement le dialogue peut varier par rapport à quelques mots différents (en tant que des phrases supplémentaires comme *à tout le monde* ou *bien*), mais aussi par rapport à la date, une circonstance qui diffère dans chaque cours. Parfois il est arrivé que les élèves ont dû réfléchir quelques secondes afin de se rappeler le nombre correct ou pour nommer un adjectif ordinal, comme *le premier mars*. Karin se trouve d'habitude près de son bureau, dans un espace d'autorité, pendant ce microgenre, car elle écrit normalement la date énoncée au tableau blanc sur le mur adjacent. Généralement, le discours sur les salutations a varié de 29 secondes à 45 secondes, avec une durée moyenne de 38.75 secondes.

### 3.3.2 Discours sur les objectifs du cours et sur les consignes

Un autre motif qui ressort de l'analyse des microgenres dans le groupe de FLE en 9<sup>ème</sup> année est la possibilité de continuer aussitôt avec le plan de cours, ce que le professeur a visé. En fait, c'est rarement que nous observons un discours sur la discipline prolongé ou même présent dans un cours. Les élèves se comportent suffisamment bien pour que le professeur Karin ne doive pas consacrer un temps considérable à la discipline. Nous reviendrons au microgenre sur la discipline après et continuons maintenant avec **le discours sur les objectifs du cours**, suivi d'habitude par **le discours sur les consignes**. Après une salutation appropriée, le professeur Karin a veillé (dans trois cours) à ce que les objectifs et les activités principales du cours soient clairement énoncés aux élèves, commençant donc par voie orale le discours sur les objectifs du cours :

- 23) « *Ok, aujourd'hui on continue avec cette fiche d'exercices qu'on a commencé la dernière fois. Et après... vous allez écrire la lettre, vous allez finir la lettre que vous avez commencé.* »
- 24) « *Bien, aujourd'hui nous commençons avec la lettre.... Vous pouvez finir les lettres et après on commence avec un nouveau sujet.* »

25) « *On va corriger le cinquième exercice ensemble, OK ? On va réviser l'impératif un peu et après on fait aussi un Kahoot pour réviser tous les sujets, le gérondif, l'impératif et aussi les loisirs.* »

Ces exemples du discours direct soulignent l'intentionnalité du professeur Karin, car elle assure que les élèves comprennent non seulement le sujet principal du cours, mais aussi les tâches suivantes, permettant de se préparer conformément aux activités du cours. La durée moyenne du discours sur les objectifs était de 33 secondes dans un cours, avec une durée minimum de 17 secondes et avec une durée maximum de 53 secondes.

Il existe une similarité entre les cours de Tiina et Karin, c'est l'usage de la traduction estonienne selon les besoins. Sauf que, quand le professeur Karin utilise estonien pour expliquer soit des objectifs du cours, soit des consignes, le phénomène de l'alternance codique n'apparaît pas aussi souvent que dans le discours parlé du professeur Tiina. Naturellement, le professeur Karin utilise parfois les deux langues ensemble dans une phrase, mais globalement elle a pour objectif d'expliquer l'information en français uniquement et, s'il y a un besoin, elle traduit tout ce qui reste ambigu dans leur langue maternelle. Dans ce cas, Karin souhaite activer chez les élèves les compétences d'écoute en français et les entraîner à recevoir des consignes tout d'abord dans la langue cible. Toutefois, comme les élèves ne se mettent généralement pas à leurs tâches avant une traduction (même partielle) estonienne, nous voyons que le professeur connaît suffisamment ses élèves et leurs compétences langagières.

Dans le discours sur les consignes, le professeur Karin valorise également l'aide de la multimodalité et des exemples clairs, comme le fait le professeur Tiina. Par exemple, pendant une activité à travers laquelle les élèves ont révisé les sujets de se présenter (le prénom, l'âge, le métier) et les loisirs par la création d'un livret, Karin a divisé les consignes en différentes étapes et elle a suivi ses instructions avec eux, pas à pas, en leur donnant le temps de compléter la tâche simultanément :

26) « *Tout d'abord, viens chercher une petite feuille ici... Tule võta siit endale leht.* »<sup>21</sup>

27) « *Alors ici, tu écris ton prénom... et aussi ton âge... quel âge as-tu.* »

---

<sup>21</sup> Le professeur a dit la même chose en estonien.

28) « *Et ici, tu dessines, tu n'écris pas, tu dessines un loisir que tu fais normalement, ok ? Ehk siis sa joonistad vähemalt ühe hobi, mida sina tavaliselt teed.* »<sup>22</sup>

Il est important de mentionner que le professeur a également dessiné un livret d'exemple sur le tableau blanc, pour que les élèves comprennent la prochaine tâche. De nouveau, nous constatons que Karin utilise délibérément les séquences phraséologiques (comme *quel âge as-tu*) pour rappeler aux élèves les sujets qu'ils ont déjà appris dans le cours de français. De plus, le professeur Karin projette parfois des consignes sur l'écran interactif pour que les élèves ne les oublient pas. À cause des explications et des traductions, la durée du discours sur les consignes est prolongée, avec une durée minimum de 15 secondes (une exception), mais d'une manière inattendue de ce microgenre, avec une durée maximum de 513 secondes. La durée moyenne des consignes a été de 138 secondes pour les cinq cours combinés.

### 3.3.3 Discours sur la langue

Un microgenre qui d'un côté partage des similarités avec les cours de 6<sup>ème</sup> année, mais de l'autre côté se développe différemment, est **le discours sur la langue**. L'objectif de ce microgenre demeure le même : apprendre les principes de la langue cible et les mettre en pratique. Ce microgenre est moins interrompu par d'autres microgenres, comme du discours sur la discipline, parce que les élèves travaillent et collaborent avec le professeur d'une manière disciplinée. Le discours sur la langue est un des microgenres les plus étendus, prenant environ 720.8 secondes à chaque cours, avec une durée minimum de 37 secondes (dans un cours), mais avec une durée maximum de 1256 secondes.

Pendant ces cinq cours observés, le professeur Karin a choisi de multiples moyens pour rendre les cours fascinants aux élèves : elle les a fait jouer (des jeux éducatifs comme *Kahoot*, des jeux langagiers en vie réelle comme le jeu de rôle), elle leur a montrés des vidéos et a donné des tâches sur la base de celles-ci, elle a donné des exemples relevant à l'actualité française, etc. Nous devons ici souligner que **le discours sur le contenu**, qui était d'une valeur et d'une durée significatives dans les

---

<sup>22</sup> Le professeur a dit la même chose en estonien.

cours du professeur Tiina, n'est pas représenté dans les cours observés de 9<sup>ème</sup> année. L'accent a été mis surtout sur l'enseignement de la langue dans lequel le contenu (culturel) s'est révélé de temps à autre. De ce fait, le discours sur le contenu n'est pas expliqué en détail dans le présent chapitre.

Les sujets langagiers traités ont été principalement le vocabulaire sur les loisirs et, par rapport à la grammaire, l'usage et les règles du gérondif. Quand nous avons commencé les observations des cours, les élèves avaient déjà appris le vocabulaire des loisirs et les expressions principales de ce champ lexical (avec les verbes *faire* et *jouer*). Les activités étaient donc de caractère répétitif et il y avait peu d'information complètement étrangère aux élèves. Pendant les activités, le professeur Karin aide ses élèves fréquemment, notamment en profitant de l'aspect multimodal des interactions. Elle projette le matériel d'assistance (comme le vocabulaire principal) sur l'écran interactif pour que les élèves puissent le voir pendant les activités. Karin utilise également des gestes et des objets réels, en les entrelaçant avec son discours parlé :

29) « *Näiteks meil olid need lehed.* » (en montrant des fiches de travail) « *Siit pealt saab piiluda.* »<sup>23</sup>

30) Un élève vient de demander la signification du verbe *ouvrir*. Le professeur répond :  
« *Ouvrir, ouvrir... ouvrir la porte.* » (en indiquant subtilement la porte)

Il faut ici accentuer que même si Karin utilise parfois des gestes, elle ne les utilise pas dans la mesure où Tiina le fait dans le discours sur la langue. En tant que jeune professeur, Karin connaît bien le monde et la mode des jeunes, ainsi le fait qu'une grande partie de la communication en ligne se passe à travers les émoticônes. C'est la raison pour laquelle ils ont été ajoutés auprès des phrases dans la diapositive (qui contenait des phrases en français avec le mode verbal gérondif). Non seulement c'était une sorte de stimulus aux élèves, mais les émoticônes ont servi à un objectif : aider les élèves à deviner les significations de phrases ou de mots séparés, si la signification n'était pas claire tout de suite. Dans d'autres cours aussi, le professeur Karin écrit souvent des phrases ou des mots sur le tableau blanc qui peuvent être utiles à de nombreux élèves, même si un seul élève l'a demandé.

---

<sup>23</sup> « *Par exemple, nous avons ici ces feuilles... On peut le regarder secrètement.* »

Comme mentionné auparavant, Karin s'appuie souvent sur des séquences phraséologiques bien connues parmi les élèves. Parfois, elles apparaissent sous la forme de questions comme : « *Qu'est-ce que ça veut dire ?* » (une question qui se répète beaucoup). Malgré sa longueur et sa structure plus ou moins compliquée, elle est devenue une unité linguistique de base pour les élèves qui n'ont plus besoin de traduction ou d'explication après l'énoncé de cette question. Par contre, si une explication s'avère être nécessaire, le professeur Karin veille à mettre en valeur les avantages de posséder un bagage plurilingue :

31) « *Promenade, mõtle alati, et sa nagu promeneerid, sa jalutad, sa kõnnid... Jah, promenade on siis jalutama nagu.* »<sup>24</sup> (référence à l'estonien)

32) « *Mis võiks olla confidence ? Confidence ?* »<sup>25</sup> (référence à l'anglais)

De plus, dans le cas des relations langagières, c'est tout à fait naturel de faire réfléchir les élèves également aux parallèles culturels. En parlant de la nourriture et des plats nationaux, Karin demande aux élèves de penser à leur pays d'origine aussi, en leur demandant par exemple : « *Est-ce que les Estoniens aiment manger ? ... Qu'est-ce qu'ils mangent ?* ». De temps en temps, le discours sur la langue ressemble au **discours sur la culture générale**, par exemple quand le professeur Karin a demandé à la classe la signification de la phrase *garçon de café*. Cependant, comme il s'agit surtout du discours sur la langue (et pas sur le contenu, comme dans les cours de Tiina) et touche ainsi les significations des mots ou des phrases, nous ne le considérons pas en tant que le discours sur le contenu. L'enseignement des sujets de la grammaire, comme du gérondif dans les cours observés, ne se déroulent pratiquement qu'en estonien. C'est une similarité certaine dans l'enseignement de la grammaire dans les cours de deux professeurs observés.

Pour conclure l'analyse de microgenre sur la langue, nous constatons qu'il y a plusieurs aspects pédagogiques qui l'enrichissent de la part du professeur, en plus de ceux qui ont été nommés, les pauses de mouvement pour les élèves (p.ex. quand ils viennent écrire leurs réponses sur le tableau blanc). Cependant, une caractéristique des élèves de 9<sup>ème</sup> année qui dirige leur processus d'apprentissage le plus est leur

---

<sup>24</sup> « *Promenade, pense toujours que c'est comme tu te promènes, tu marches... Oui, la promenade c'est donc comme marcher.* »

<sup>25</sup> « *Qu'est-ce que la confiance ? Confidence ?* »

autonomie développée au fil des années : ils peuvent chercher des informations sur Internet sans demander à quelqu'un d'autre, vérifier leurs propres dossiers dans le cours de français et savoir où exactement regarder, etc. Tous les facteurs précédents facilitent le travail du professeur et des élèves eux-mêmes. À savoir, l'autonomie des élèves décrit bien le microgenre que nous traiterons ci-après.

### 3.3.4 Le travail des élèves et le discours sur la consultation personnelle

S'il y a un microgenre qui illustre efficacement l'autonomie des élèves de 9<sup>ème</sup> année, c'est **le travail (individuel) des élèves**. Dans chaque cours, le professeur Karin a désigné une partie du cours aux élèves pour travailler eux-mêmes avec le contenu sur la langue nouvellement étudié. Cela peut être sous la forme d'une fiche de travail sur Internet, sous la préparation des petits livrets pour un jeu de rôle ou sous l'écriture d'une lettre personnelle sur le sujet des loisirs. En fait, les élèves ont passé un temps considérable sur l'écriture des lettres personnelles dans deux cours. Pendant le temps de travail, le milieu de la classe était calme et (presque toujours) silencieux. Les élèves se parlaient de temps en temps, mais généralement sur un ton doux afin de ne pas perturber les autres élèves lors de leur temps de travail. Nous remarquons tout de suite que c'est une caractéristique contraire au mode de travail chez les élèves du professeur Tiina. Sans aucun doute, les cours de Tiina étaient productifs et riches en activités variées, mais à cause de l'âge et du niveau de maturité des élèves en 9<sup>ème</sup> année, le travail individuel (souvent en écrit, promouvant donc leurs compétences motrices) n'était pas du tout monotone pour les élèves. Dans les cours observés, le microgenre particulier prend de 1089 secondes à 1719 secondes, la durée moyenne étant donc de 1421.6 secondes.

La multimodalité s'est révélée également dans ce microgenre, initié parfois par les élèves, mais continuellement par le professeur Karin. En cas de questions ou d'une confusion générale par rapport à la tâche attribuée, l'élève l'a démontré le plus souvent en levant sa main, sans même appeler le professeur à haute voix. Comme le milieu de la classe était calme et exempt de nuisances, il est logique que les élèves n'aient pas senti un besoin de faire connaître leurs volontés et besoins d'une autre manière—en réalité, cela pourrait attirer trop d'attention des autres élèves, un aspect délicat aux élèves de la dernière année du collège. Il importe de souligner que les élèves du

professeur Karin sont évidemment beaucoup plus sensibles aux normes sociales et à la façon dont leurs pairs les perçoivent. Nous pouvons même remarquer quelques détails importants en définissant les relations entre les élèves. Ces relations ne sont pas mauvaises, bien qu'elles soient chargées d'une certaine forme de tension. Pendant le jeu interactif *Kahoot*, par exemple, les élèves ont choisi de s'enregistrer en utilisant leurs propres prénoms. À première vue, cela ne nous paraît pas un écart par rapport à la norme. En le comparant avec les choix des élèves de 6<sup>ème</sup> année, nous voyons que les élèves les plus jeunes préfèrent ne pas utiliser leurs propres prénoms en tant que noms d'utilisateurs, ou au moins d'y ajouter des émoticônes. Les élèves de 9<sup>ème</sup> année n'ont utilisé ni l'un ni l'autre, seuls leurs propres prénoms. Un tel type de timidité se manifeste dans le jeu de rôle aussi, quand les élèves ont hésité à s'adresser, notamment les élèves qui ne sont pas des voisins de classe, et de s'en parler. Éventuellement, ces obstacles ont été surmontés et peu après, les élèves ont même apprécié le jeu qui les a fait bouger et communiquer en français.

En ce qui concerne la multimodalité du professeur Karin, elle se manifeste le mieux dans **le discours sur la consultation personnelle**. Pareillement au professeur Tiina, Karin se déplace fréquemment dans la classe quand les élèves travaillent individuellement. Du même, Karin ne laisse pas les élèves tout seuls dans leur processus du travail, mais elle les surveille tout le temps d'une façon positive et soutenante. Dans les enregistrements vidéo des cours observés, nous constatons que dans ce microgenre, le professeur passe toujours d'un élève à l'autre, en vérifiant son travail et, le cas échéant, en l'aidant. Souvent, le professeur Karin approche et dirige le processus du travail de l'élève même si l'élève n'a pas demandé de l'aide. Toutefois, en observant une telle routine de la consultation personnelle, Karin évite que ses élèves se retrouvent dans une « impasse ». La plupart du temps, nous entendons que le professeur donne des explications en estonien, car l'enjeu demeure principalement l'incompréhension de la langue française. Cela ne veut pas dire, néanmoins, que Karin n'utilise jamais le français : elle le fait aussi dans le discours sur la consultation personnelle, en donnant des indices afin d'inciter les élèves à réfléchir et à deviner les réponses eux-mêmes, si possible. En passant la majorité du temps lors de ce microgenre dans « l'espace interactionnel » (Lim et. al. 2012 : 238) et parfois même en s'abaissant ou en s'accroupissant au niveau de l'élève pour éviter de parler trop fort et de déranger les autres élèves, le professeur Karin a souvent initié et dirigé le discours

sur la consultation personnelle, dont la durée minimum était de 77 secondes (dans le premier cours, quand le professeur a participé au jeu de rôle aussi) et la durée maximum était de 1294 secondes. La durée moyenne de la consultation personnelle était de 855.8 secondes dans un cours de 45 minutes.

### 3.3.5 Discours sur la philosophie et sur les compétences

Un microgenre qui est complètement unique par rapport aux autres est **le discours sur la philosophie**, qui n'est pas apparu dans les cours de FLE en 6<sup>ème</sup> année. Il existe plusieurs éléments qui peuvent expliquer l'apparition de ce microgenre dans le cours du professeur Karin, sous lequel Lim entend une « discussion sur des questions qui promeuvent une réflexion critique » (2020). C'est-à-dire que cette discussion mentionnée ne doit pas toucher des sujets « philosophiques », mais plutôt faire réfléchir les élèves : pourquoi et comment font-ils ce qu'ils font ? Même si ce microgenre apparaît uniquement dans un cours après l'activité de jeu de rôle, ce microgenre dure 408 secondes. Grâce à sa singularité, c'est un microgenre qui mérite d'être analysé séparément.

Dans le premier cours observé, après l'activité de jeu de rôle pour réviser le vocabulaire des loisirs et les phrases pour se présenter proprement, le professeur Karin a demandé aux élèves de s'asseoir à nouveau. En tant que la dernière tâche, elle leur a demandé d'ouvrir leurs cahiers de français et de répondre à quelques questions en estonien :

33) « *Me teeme väikese refleksiooni selle (tunnitegevuse) kohta ka, aga me teeme seda eesti keeles.* »<sup>26</sup>

Sur la base des réactions des élèves qui sont passés à la tâche sans questions supplémentaires, nous avons compris que ce n'était pas la première fois pour les élèves d'entreprendre une telle tâche de réflexion. Le professeur Karin leur a posé des questions (en estonien) comme « Quelles compétences as-tu utilisées pendant cette activité ? », « Quelle tâche était la plus difficile pour toi dans cette activité ? » et « Si

---

<sup>26</sup> « Nous allons faire une petite réflexion sur cette activité aussi, mais nous allons le faire en estonien. »

tu devais refaire une telle activité à nouveau dans un mois, que ferais-tu différemment ? ». Puisque le professeur a initié le sujet des compétences, nous pouvons classer les deux microgenres ensemble, le discours sur la philosophie et **sur les compétences**. Karin a même encouragé les élèves à réfléchir aux compétences hors de la langue :

34) « *Aga tihti on oskusi, mida me üldse ei teadvusta, et mida sa tegelikult kasutad.* »<sup>27</sup>

Après l'énonciation de chaque question, le professeur leur a donné une ou deux minutes pour répondre par écrit. Dès qu'ils ont fini l'écriture, les élèves ont pu partager leurs idées et pensées en classe. Certains d'entre eux ont même avoué que pendant le jeu de rôle qui avait obligé les élèves à se déplacer en classe et de parler avec chaque élève dans le groupe, il était difficile de trouver d'autres élèves disponibles à parler. De nouveau, les élèves du professeur Karin démontrent leurs compétences d'autorégulation exemplaires. Ensemble, ils ont brièvement discuté de quelques solutions aux enjeux soulignés : p.ex. développer le dialogue dans le jeu de rôle en posant une question supplémentaire au pair.

Le professeur Karin a donc profité de son bagage de connaissances dans le domaine de la psychologie et a adapté ces tactiques au niveau de ses élèves, pour qu'ils puissent également bénéficier de la réflexion. En outre, Karin a prouvé qu'elle comprend bien l'effet du dernier cours (dans le plan de cours) sur le niveau de l'énergie des élèves. Karin n'a pas désigné une autre activité similaire aux élèves, mais elle a sciemment pris un temps pour la réflexion dans leur langue maternelle, afin que les élèves puissent se détendre.

### **3.3.6 Discours sur les distractions externes**

Nous avouons, quand même, qu'une raison pour la timidité des élèves peut résider dans le fait qu'il y avait toujours une présence « externe » dans la classe. Comme nous avons observé cinq cours et les avons également filmés, cela ne s'est pas passé inaperçu par les élèves. Il n'était pas rare d'avoir des filles qui ont jeté des coups d'œil

---

<sup>27</sup> « Mais souvent, il y a des compétences dans le cas desquelles nous n'en prenons pas conscience, que nous les même utilisons. »

à l'observateur, ainsi que de temps en temps des garçons qui ont remarqué la caméra. En fait, dans un cours, quand la caméra était placée au fond de la classe derrière les bureaux des trois garçons (car il n'y avait pas de meilleur endroit où la placer), un garçon la remarqué, l'a regardé pendant environ 10 secondes et a commencé une discussion avec son voisin sur le fait d'avoir une caméra si proche d'eux. Cependant, au lieu d'intimider le garçon, cela semblait l'amuser. Hors de ces quelques distractions externes, il n'y avait pas d'autres qui aient affecté les interactions générales en classe. Malgré le fait que les élèves ont été un peu distraits à cause de notre présence dans le premier cours, ils semblaient se réchauffer au fil du temps et même nous oublier au cours de travail. La durée minimum du **discours sur les distractions externes** a été de 2 secondes et la durée maximum a été de 54 secondes.

### 3.3.7 Autres microgenres

Naturellement, il nous reste plusieurs microgenres qui ont été notés et analysés, mais qui sont d'une influence relativement modeste en comparaison avec les autres microgenres majeurs et déjà traités. Par exemple, le **discours sur la discipline**, un microgenre très pertinent dans la classe du professeur Tiina, est pratiquement inexistant dans les cours de FLE en 9<sup>ème</sup> année. Avec une durée moyenne de 8.75 secondes, les problèmes disciplinaires ne sont pas même présents dans chaque cours. Ayant un débit du travail régulier et une attitude dédiée envers leurs études, le plus grand « problème » parmi les élèves de Karin était quand les voisins discutaient parfois en même temps que le professeur parlait et quand les portables n'avaient pas été mis dans leurs sacs au début du cours. Dans ces quelques exemples où le professeur a initié le discours sur la discipline, Karin n'a pas utilisé autant de silence que Tiina l'a fait (pour attraper leur attention parce que le bruit était trop fort en 6<sup>ème</sup> année), mais s'est adressée à eux plutôt en initiant le discours parlé, toujours sur un ton doux. Une telle remarque a été suffisante, parce que les élèves se sont immédiatement remis au travail. Quant à la **projection de vidéo**, le professeur Karin l'a fait aussi, un microgenre qui a pris 232 secondes, mais dans le cadre d'un seul cours. Karin a montré un extrait d'un film français et a donné aux élèves un exercice à remplir simultanément qui contenait des phrases créées sur la base de l'extrait, dans le but de réviser le sujet de grammaire nouvellement étudiée, le gérondif, et contextualiser les phrases par rapport au film.

Au fil des cinq cours observés en 9<sup>ème</sup> année, nous remarquons que l’initiateur principal des microgenres était à nouveau le professeur de français. L’activité des élèves était incontestable, mais ils préféraient travailler individuellement et, pour la plupart du temps, ne pas parler, sauf quand le professeur leur a demandé de partager leurs réponses ou idées. Le professeur Karin utilise de temps en temps des gestes pour illustrer le discours en français et faciliter la compréhension des élèves, mais elle préfère plutôt faire allusion aux similarités langagières et/ou culturelles, des atouts qui accompagnent souvent le fait d’avoir un bagage riche de connaissances plurilingues et pluriculturelles. Ce bagage est quelque chose que les élèves en 9<sup>ème</sup> année de cette école utilisent fréquemment.

Discours sur la révision (dans trois cours)	La durée min. : 7 secondes La durée max. : 57 secondes
Discours sur l’élaboration du rapport (dans quatre cours)	La durée min. : 6 secondes La durée max. : 49 secondes
Discours sur les examens (dans deux cours)	La durée min. : 28 secondes La durée max. : 58 secondes
Discours sur l’explication des événements (dans un cours)	La durée : 31 secondes
Discours sur la discipline (dans quatre cours)	La durée min. : 2 secondes La durée max. : 24 secondes
Discours sur la vérification des devoirs (dans un cours)	La durée : 92 secondes
Discours sur la remise des devoirs (dans trois cours)	La durée min. : 3 secondes La durée max. : 38 secondes
Projection de vidéo (dans un cours)	La durée : 232 secondes
Discours sur la vérification du temps (dans un cours)	La durée : 8 secondes
Discours sur la lecture (dans un cours)	La durée : 57 secondes

**Figure 3.** Les autres microgenres apparus dans les cours du professeur Karin.

### 3.4 Analyse comparative des interactions en classe de FLE

Nous nous sommes concentrée sur les différents aspects des interactions en classe dans les cours de FLE de deux professeurs, Tiina en 6<sup>ème</sup> et Karin en 9<sup>ème</sup> année. Ayant mis en relief les microgenres les plus pertinents dans les cours de chaque professeur (qui sont représentés dans presque chaque cours et qui prennent un temps considérable), nous voyons qu'en fonction de l'année, ces microgenres majeurs ne diffèrent pas beaucoup. La plupart des microgenres dans les cours des deux professeurs sont identiques, notamment ceux qui prennent le plus de temps. Afin d'avoir une vue d'ensemble, nous les visualisons sous forme de diagramme circulaire. Ces diagrammes ne contiennent pas tous les microgenres traités, mais ceux qui sont dominants, particulièrement du point de vue temporel.

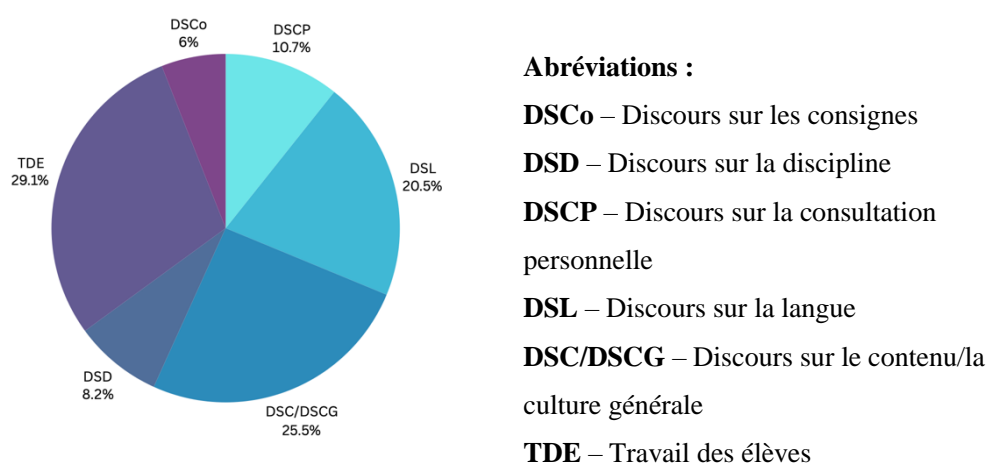


Figure 4. Les microgenres principaux dans les cours de prof. Tiina.

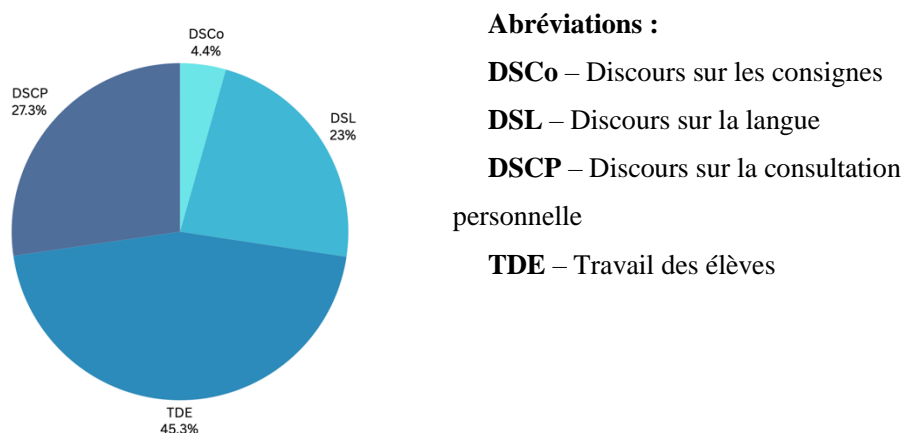


Figure 5. Les microgenres principaux dans les cours de prof. Karin.

Les microgenres qui ressortent de tous les autres sont donc le discours sur les consignes, le discours sur la langue, le discours sur la consultation personnelle et le travail des élèves. Ces microgenres principaux ont un pourcentage plus haut dans la figure 5 (représentant les cours de 9<sup>ème</sup> année), notamment en raison de l'absence des microgenres qui apparaissent, souvent spontanément, dans les cours de 6<sup>ème</sup> année. Ce sont ces microgenres que les deux professeurs initient et développent principalement dans leurs cours de FLE. De prime abord, les microgenres majeurs illustrés dans les figures ne paraissent pas inhabituels. Comme le cours de français est, en premier lieu, un cours de langue étrangère aux élèves estoniens, il est compréhensible qu'un des microgenres les plus éminents est le discours sur la langue. Toutefois, comme Lim affirme dans sa propre analyse, la visualisation des microgenres sert son but notamment pour le professeur lui-même qui a donné le cours :

*« Les visualisations des données peuvent soutenir les professeurs dans le processus de réfléchir à la structure de leur cours et à la façon comment les interactions multimodales pédagogiques peuvent être plus convenablement employés. »<sup>28</sup> (Lim 2020 : 33)*

Dans le cadre de notre mémoire, nous n'avons pas présenté les données aux deux professeurs observés (principalement à cause de la limite temporelle), mais nous nous sommes focalisée sur l'identification ainsi que l'analyse détaillée des microgenres, visant à prouver qu'un tel type d'analyse pédagogique nous permet de voir les interactions en classe sous un angle différent et remarquer des aspects ainsi que des motifs multimodaux qui affectent les interactions général à long terme.

Plusieurs de ces microgenres ne sont pas représentés dans les diagrammes, principalement parce qu'ils sont trop courts ou peu présents dans les cours observés. Certains, néanmoins, apparaissent continuellement dans chaque cours, mais sont si fragmentés qu'il est impossible d'en mesurer la durée. Un tel microgenre est par exemple **le discours sur la motivation**, toujours commencé par le professeur et orienté vers les élèves pour les féliciter (pour avoir énoncé la bonne réponse) ou pour les

---

<sup>28</sup> La citation a été traduite d'anglais en français.

encourager à répondre. Dans le cas des deux professeurs, le discours sur la motivation s'est passé en grande partie en français, avec un ton augmenté :

35) « *Oui, très bien !* »

36) « *Super !* »

37) « *Très bien, deux points pour le prochain test ! D'accord ? Tu as gagné. Bien joué !* »<sup>29</sup>

Le discours sur la motivation partage beaucoup de similarités avec **le discours sur l'élaboration du rapport**. Le dernier est un microgenre qui porte un nom assez compliqué, mais sous lequel on entend tout simplement le fait de s'identifier aux élèves et de nourrir les relations de confiance entre les élèves et le professeur. Dans les cours de deux années observés, l'élaboration du rapport se déroulait pour la plupart en estonien dans les cours de Tiina et en français dans les cours de Karin. Tiina a personnalisé le contenu enseigné avec des histoires de sa propre expérience et Karin a demandé des questions de réflexion et/ou du retour à ses élèves :

38) « *Vous êtes fatigués ? Très fatigués ?* »

39) « *Ça va, Toomas ? Tu es content ?* » (l'élève souriait)

40) « *Est-ce que vous faites de la natation en hiver ? Est-ce que tu fais de la natation en hiver ?* »  
(en accentuant les pronoms *vous* et *tu*, afin de personnaliser les questions)

Cependant, les données dans les deux diagrammes ajoutés témoignent aussi du fait qu'il existe quand même une variation. Nous voyons que dans le cas des cours du professeur Tiina, il y a deux microgenres persistants et d'une durée considérable de plus : **le discours sur la discipline** ainsi que **le discours sur le contenu/sur la culture générale**. En effet, une sorte de raisonnement que nous pouvons fournir pour expliquer l'importance du discours sur le contenu dans les cours du professeur Tiina est que les sujets étudiés dans ces cours étaient essentiellement culturels (la cuisine française, la culture des bandes-dessinées en France), pas autant grammaticaux comme dans les cours de Karin.

**Le discours sur la discipline** dans la figure 4 est l'autre microgenre qui contraste avec la figure 5, comme ce microgenre a été initié dans presque chaque cours en 6<sup>ème</sup> année

---

<sup>29</sup> Énoncé après un jeu *Kahoot*. Le voisin de l'élève qui a gagné l'a également félicité.

et a duré un temps prolongé à cause des enjeux disciplinaires en classe. Il est quand même étonnant de constater, probablement au professeur aussi, que le discours sur la discipline prend globalement beaucoup de temps dans le cours de FLE en 6<sup>ème</sup> année. Étant également professeur dans un collège, nous comprenons parfaitement que les problèmes disciplinaires doivent être adressés et traités en conséquence. Selon les données de l'analyse, nous constatons que la durée prolongée du discours sur la discipline est devenue un motif. Le professeur peut donc penser à essayer d'autres méthodes de discipline dans ses groupes. Néanmoins, nous avouons que l'efficacité des nouvelles méthodes dépend largement des élèves eux-mêmes. De plus, comme nous n'avons observé et analysé que cinq cours de français chez le professeur Tiina, nous ne pouvons pas généraliser les données et supposer que les autres cours sont identiques.

Finalement, ce qui nous a frappé d'une façon positive, était la persistance du **discours sur la consultation personnelle**. Pendant **le travail des élèves**, les deux professeurs les ont assistés de manière inlassable, étant toujours disponibles à aider l'élève ou à diriger leur attention aux aspects plus importants, même si l'élève n'a pas demandé de l'aide. C'est particulièrement dans ce microgenre que les deux professeurs sortent de l'espace d'autorité et entrent « au niveau » de l'élève.

## 4. Plurilinguisme et pluriculturalité dans la classe de FLE

### 4.1 Plurilinguisme et pluriculturalité dans le volume complémentaire du CECRL

L'analyse des cours qui se focalise non seulement sur les microgenres du cours, mais aussi sur les éléments des interactions au niveau « micro », s'est avérée être efficace à la détection de l'apparition des phénomènes comme le plurilinguisme et la pluriculturalité. Le volume complémentaire du CECRL aborde ces deux phénomènes, en établissant une base pour l'usage des langues compte tenu de la dimension plurilingue :

*« Elle (la dimension plurilingue) privilégie les besoins qu'ont les apprenants, en tant qu'acteurs sociaux, de puiser dans leurs ressources linguistiques et culturelles ainsi que dans leurs expériences afin de participer pleinement aux contextes sociaux et éducationnels, de parvenir à une compréhension mutuelle, d'obtenir les moyens d'accès à la connaissance et, partant, d'élargir leur répertoire linguistique et culturel. » (Conseil de l'Europe 2021 : 129)*

Ces principes d'apprentissage et l'usage efficace de plusieurs langues dans les interactions ont été traités déjà dans le CECRL, datant de l'année 2001. Dans le cadre de celui-ci, les auteurs du document sur lequel sont basés les programmes scolaires européens (par rapport aux langues étrangères), ont accentué également que « les langues sont interdépendantes et interconnectées » ainsi que dans le processus d'étude, « les langues et les cultures ne sont pas isolés » (*ibid.*). Dans la version estonienne, l'expression qui est utilisée pour exprimer la même idée est qu'elles « ne sont pas répertoriées séparément »<sup>30</sup> (Euroopa Nõukogu 2020 : 136) Les éléments qui sont ajoutés au volume complémentaire selon les données les plus récentes dans la littérature spécialisée pour améliorer la communication peuvent être résumés comme suit : compétences de proprement médiatiser les différentes langues et cultures pour éviter le malentendu et de nourrir les relations interculturelles entre les citoyens du monde. (Conseil de l'Europe 2021 : 130)

---

<sup>30</sup> En estonien : „keeli ja kultuuriteadmisi ei talletata erinevalt“.

Dans le volume complémentaire du CECRL, nous voyons également la distinction spécifique des trois compétences plurilingues et pluriculturelles : 1) « exploiter un répertoire culturel » 2) « compréhension plurilingue » et 3) « exploiter un répertoire plurilingue. » Chacune de ces compétences est accompagnée d'une échelle qui contient les descriptions relatives à (et attendues de) chaque niveau de langue, de A1 à C2. Dans cette partie du travail, nous mettons en évidence les émergences du plurilinguisme et de la pluriculturalité dans les limites des cours de FLE, enseignés par les professeurs Tiina et Karin. Nous les analysons en les comparant avec les descripteurs correspondants dans chacune des trois échelles et évaluons si les phénomènes du plurilinguisme et de la multiculturalité que nous avons vus en classe peuvent être classés de la même manière.

## 4.2 Analyse interactionnelle en classe sur la base des descripteurs de compétences plurilingues et pluriculturelles

### 4.2.1 Exploiter un répertoire pluriculturel

Tout premièrement, le volume complémentaire nous présente la compétence d'« exploiter un répertoire pluriculturel » (2021 : 130). Une telle description paraît suffisamment large pour englober les connaissances de la culture quotidienne (comme les normes sociales, les traditions) ainsi que la culture cultivée (comme la littérature, la musique, les pièces de théâtre, le cinéma, etc.). Toutefois, en lisant les descripteurs dans l'échelle correspondante, nous voyons qu'il s'agit plutôt des compétences de la médiation culturelle qui sont traitées et valorisées. Comme les niveaux attendus des collégiens dans l'apprentissage de L3 ne dépassent pas le niveau A2, nous n'ajoutons que les descripteurs respectifs aux niveaux A1 et A2.

<b>A2</b>	<p>Peut reconnaître et appliquer les normes culturelles courantes liées aux échanges sociaux quotidiens (par exemple les différents rituels de salutations).</p> <p>Peut se conduire de façon adéquate dans les salutations quotidiennes, les au-revoir, les expressions de remerciement et d'excuse, en ayant toutefois des difficultés à se débrouiller dans des situations inhabituelles.</p> <p>Peut reconnaître que son comportement lors d'une transaction quotidienne peut transmettre un message différent de celui qu'il a l'intention de transmettre, et peut essayer de l'expliquer simplement.</p> <p>Peut se rendre compte des difficultés qui apparaissent dans l'interaction avec des membres d'autres cultures, même s'il ou si elle peut ne pas savoir comment se comporter dans cette situation.</p>
<b>A1</b>	<p>Peut reconnaître différentes façons de numéroter, mesurer la distance, dire l'heure, etc., même s'il lui est difficile de les appliquer dans les transactions concrètes de la vie quotidienne.</p>

**Tableau 3.** Extrait de l'échelle « Exploiter un répertoire pluriculturel » dans le volume complémentaire du CECRL (2021 : 131)

Ayant appris le français pendant quelques années, nous pouvons dire que les élèves des professeurs Tiina et Karin connaissent bien comment « numéroter, mesurer la distance, dire l'heure, etc. » (*ibid.*) en français. C'est une compétence qui se révèle d'une façon assez imperceptible, comme elle est devenue une partie du cours complètement naturelle. Le fait qui indique que ces compétences langagières sont justement acquises est le manque des questions et de la confusion autour de cette partie du cours. Certes, il y a parfois des questions qui surgissent dans le cas de certains mots étrangers pour les élèves ou quand ils ont oublié un certain nombre (comme en disant la date). En l'occurrence, le professeur les aide et parfois les corrige pour dissiper la confusion. Surtout, les élèves observés ont acquis les compétences élémentaires, qui suivent une sorte de règlement international, suffisamment pour qu'ils puissent les utiliser en classe de FLE. Par conséquent, nous pouvons dire que les attentes au niveau A1 sont accomplies dans le cas des deux groupes de FLE.

Les attentes au niveau A2 requièrent déjà une certaine vigilance des apprenants en matière des normes culturelles et des incompréhensions possibles entre des interlocuteurs venant de différents contextes, même s'ils ne savent pas comment s'expliquer dans ce cas. Les élèves de 9<sup>ème</sup> année, qui sont plus proches à atteindre à un tel niveau, devraient maintenant savoir comment utiliser des expressions (et même du langage corporel) de politesse. Lors de nos observations, nous n'avons pas remarqué des cas où les élèves ont remercié ou se sont excusés au professeur Karin en français, mais leur niveau du français en général indique que ces descripteurs s'appliquent aux élèves du professeur Karin de plus. Quant aux autres descripteurs, il est pratiquement impossible de dire si les élèves peuvent « reconnaître que son comportement lors d'une transaction quotidienne peut transmettre un message différent de celui qu'il a l'intention de transmettre » (*ibid.*). Non seulement les compétences comme « reconnaître » et « se rendre compte » sont difficilement mesurables par un tiers, mais dans un contexte assez homogène par rapport à l'origine et au contexte langagier, tels types d'occurrences font de rares apparitions. Il y a trois élèves qui parlent deux langues en tant que langues maternelles (le russe et l'estonien ou l'anglais et l'estonien) en 6<sup>ème</sup> année, mais généralement les élèves viennent tous

d'Estonie et parlent estonien en tant que langue maternelle. De ce fait, nous n'avons malheureusement pas de corpus à analyser pour illustrer les autres descripteurs donnés, parce qu'il n'y avait pas d'obstacles communicatifs pluriculturels à surmonter.

#### **4.2.2 Pluriculturalité dans la classe de FLE**

Cela ne veut pas dire pour autant que les élèves n'ont pas utilisé leur « répertoire pluriculturel » et leurs connaissances culturelles. Au contraire, les phénomènes de pluriculturalité se sont manifestés fréquemment dans les cours de FLE, de la part du professeur et des élèves eux-mêmes. Dans leurs entretiens, les deux professeurs ont souligné la pertinence de l'enseignement de la culture et notamment l'importance de la création des parallèles et des comparaisons culturelles. En outre, elles y ont ajouté qu'il est pareillement important pour le professeur d'orienter les élèves à réfléchir et à faire ses comparaisons culturelles sur la base de leurs connaissances préalables. (Entretien 1 ; Entretien 2) Le professeur de FLE est donc un « ...médiateur qui aura pour rôle de rapprocher deux cultures et ainsi instaurer un climat d'ouverture et de respect... » (Outaleb 2011 : 23). Sans l'influence et l'intervention du professeur, beaucoup d'eux ne peuvent pas même penser que tels types de liens culturels les aident à retenir la langue étrangère et le contenu plus efficacement.

C'est pour cela que plusieurs exemples d'interactions sur la pluriculturalité viennent des professeurs. Dans les cours de FLE en 6<sup>ème</sup> année, le professeur Tiina valorise le fait de donner des exemples concrets de la culture française quotidienne, par exemple des coutumes en relation avec les fêtes calendriers françaises et la cuisine française : dans un cours, Tiina a expliqué la tradition de manger la galette des Rois à l'Épiphanie et y trouver une petite fève. Tiina a même ajouté que les fèves se présentent sous toutes les formes et thèmes, en nommant des films (bien connus aux élèves) dont les personnages ont été même l'inspiration des fèves, p.ex. une fève représentant un personnage Disney. Toutefois, le professeur Tiina a invité les élèves à la discussion aussi, en leur posant des questions sur la culture générale (Lim 2020 : 23) comme :

41) Le professeur Tiina : « *Mis te arvate, mis need on?* »<sup>31</sup>

L'élève: « *Hapukurgid.* »

Le professeur Tiina : « *Jaa! Et kui me räägime hapukurkidest, siis need on alati sellised tillukesed seal. Et need monster-kurgid, mis meil purki pannakse.. Nema elusees nii suurelt ei sööks neid.* »

La majorité de ces exemples culturels sont donnés en estonien. Il existe certaines raisons compréhensibles pour un tel choix. En premier lieu, les élèves n'ont pas encore un niveau suffisant dans la langue étrangère (dans ce cas, en français) pour retenir les faits culturels présentés, qui sont justement importants de comprendre au niveau des détails. En second lieu, comme les deux professeurs comparent souvent la culture et le mode de vie français avec ceux de l'Estonie, on entend parfois des mots ou des phrases qui n'existent pas en français, comme le mot qui désigne un type de farine grillée, *kama* (un mot discuté dans un cours de 9<sup>ème</sup> année). Dans un autre cours observé, le professeur Tiina a juxtaposé la structure de la maison typique en Estonie et en France, en soulignant (en estonien) que la buanderie, une pièce qui d'habitude n'existe pas séparément dans un ménage estonien, se trouve généralement au sous-sol en France. Dans ce contexte aussi, le professeur Tiina se sert de la multimodalité. Par exemple, en décrivant la signification du mot *sous-sol*, elle utilise une de ses mains pour représenter le sol et l'autre main pour indiquer qu'il s'agit de l'étage en dessous. Le professeur Tiina a précisé dans son entretien qu'il est important de maintenir l'attention sur le fait que principalement, les langues sont apprises pour se débrouiller à l'étranger, soit en le visitant, soit en y travaillant. Conséquemment, il est d'autant plus important de connaître la culture qui entoure la langue cible (Entretien 1) et même la façon. En vue d'une telle probabilité, Tiina donne même des conseils à ses élèves, s'ils devaient aller en France : en traitant le sujet des bandes-dessinés en France, Tiina a prévenu ses élèves du fait qu'il n'y a pas beaucoup de bandes-dessinés en anglais dans les magasins et libraires français, mais qu'elle conseille vivement d'en acheter une en français. Le professeur Tiina avoue, quand même, qu'elle ne pense pas aux rapports plurilingues et culturels avant chaque cours de français : il y a des sujets dans le cas desquels il est plus facile de créer des parallèles culturels et il y a ceux qui n'ont

---

<sup>31</sup> Le professeur : « *Que pensez-vous, de quoi s'agit-il ?* » L'élève : « *Des cornichons à la russe !* » Le professeur : « *Oui ! Donc, quand on parle des cornichons, en France, ils sont toujours minuscules. Ces cornichons gigantesques que l'on met dans des bocaux... Les français ne les mangent jamais aussi gros.* »

pas beaucoup à voir avec la culture en général. Elle ajoute que les parallèles culturels viennent plus aisément aux élèves a) dont l'un des parents est étranger b) qui ont vécu à l'étranger c) qui ont beaucoup voyagé et d) qui ont un horizon large globalement (*ibid.*). C'est la raison pour laquelle l'un des élèves de 6<sup>ème</sup> année, dont le père vient d'un pays hors de l'Europe, a exprimé plusieurs des rapports culturels qu'il a fait sans l'aide du professeur, par exemple en parlant de la cuisine :

42) « *See on see Tortilla de Patatas vä?* »<sup>32</sup> (en faisant référence à la quiche)

43) « *See on see mingi täispuhitud pannkook, mingi Jaapani pannkook.* »<sup>33</sup> (en faisant référence au vol-au-vent)

44) « *See on nagu stew.* »<sup>34</sup> (en faisant référence au pot-au-feu)

Les autres élèves ont également démontré leurs connaissances préalables, particulièrement quand leurs connaissances et leurs propres expériences sont reliées. Quand le professeur Tiina leur a demandé s'ils connaissaient la moutarde de Dijon, deux élèves ont donné la réponse affirmative, en l'illustrant avec un exemple d'une fois quand ils avaient cuisiné le *Bœuf Wellington* ensemble (un plat dont l'un des ingrédients est la moutarde de Dijon). Les exemples que nous avons entendus le plus souvent, néanmoins, concernent surtout la culture cultivée, comme les films connus :

45) « *See näeb välja nagu see maja Ratatouille 'st !* »<sup>35</sup> (référence à un film de Disney et de Pixar)

46) « *See on sellest Granny 'st ju !* »<sup>36</sup> (référence à un certain jeu vidéo populaire parmi les jeunes élèves)

Nous voyons donc que les élèves de 6<sup>ème</sup> année trouvent effectivement que créer des rapports et comparaisons culturels est digne d'effort, mais l'influence prédominante demeure chez leur professeur de FLE qui les guide sur le chemin de comprendre les cultures étrangères.

Le même peut être dit du professeur Karin, qui fait des comparaisons entre la culture française et la culture estonienne, principalement parce que « les élèves sont bien au

---

<sup>32</sup> « *C'est cette Tortilla de Patatas ?* »

<sup>33</sup> « *C'est comme cette crêpe gonflée, une sorte de crêpe japonaise.* »

<sup>34</sup> « *C'est comme le stew.* »

<sup>35</sup> « *Cela ressemble à cette maison de Ratatouille !* »

<sup>36</sup> « *C'est comme dans ce (jeu) Granny !* »

courant de la culture estonienne et peuvent facilement comparer les deux sur la base de ces connaissances ». Elle ajoute que les comparaisons avec d'autres cultures sont mises en évidence en 9<sup>ème</sup> année, grâce aux sujets choisis dans le programme scolaire. Cependant, au lieu d'effectuer l'enseignement de la culture sous la forme d'une discussion (ce qui est autrement un choix pédagogique très pertinent), elle a véhiculé l'information culturelle à travers des activités lors du travail des élèves, comme un exercice écrit dans lequel les élèves ont dû noter des loisirs et les passe-temps préférés chez les Estoniens :

47) « *Maintenant... Exercice D. Il y a une question : Quels sont les loisirs préférés dans votre pays ?* »

À certain égard, nous pouvons le lier avec la compétence d'« exploiter un répertoire pluriculturel », comme un tel exercice est facile à relier avec la capacité d'expliquer des particularités, des coutumes et des traditions de sa propre culture à quelqu'un qui vient d'un autre contexte culturel. Toutefois, comme la dernière compétence n'est attendue qu'à partir du niveau B1 et que les élèves ont fréquemment besoin de l'aide du professeur pour s'exprimer en français, nous ne pouvons pas dire en toute certitude que les élèves se débrouillent dans une telle situation. Les exemples qui se sont entendus en classe des élèves, ont été riches en variété, comme : chanter, faire de la natation en hiver, aller au sauna, etc.

Il nous semble important de préciser qu'à cause de la timidité des élèves de 9<sup>ème</sup> année, nous n'avons pas autant d'exemples de pluriculturalité comme nous en avons des cours de FLE en 6<sup>ème</sup> année. Un autre facteur est indubitablement le choix de sujets enseignés, qui sont par nature grammaticales. Peu importe comment, même dans l'enseignement du gérondif et du vocabulaire, le professeur Karin y a délibérément intégré un peu de culture française. Un moyen de le faire est à travers des jeux numériques. Les données d'une étude qualitative menée par Patino *et al.* (2023) nous démontre que la plupart des futurs enseignants de FLE (parmi les participants) étaient « favorables à l'adoption de jeux numériques dans leur pratique professionnelle », mais certains d'entre les participants ont exprimé de l'inquiétude entre autres par rapport aux ressources disponibles (2023 : 15). Le dernier n'est pas un problème dans l'école de notre choix, comme les TICE (les Technologies de l'information et de la

Communication pour l'Enseignement) font partie du quotidien pour les élèves de cette école. Non seulement les TICE offrent aux élèves des possibilités pour un « apprentissage autonome » (Lacelle et Lebrun 2014 : 111) à l'école et à la maison, mais en utilisant des jeux numériques et parfois même des médias sociaux en classe, les élèves apprennent la langue et la culture souvent à l'aide de la multimodalité (2014 :113)

Par exemple, dans un jeu numérique *Kahoot*, les élèves apprennent la langue et la culture français à travers le multimédia, car les questions contiennent souvent des indices sous la forme des photos, des vidéos, etc. Pour donner un exemple concret, pendant les jeux *Kahoot*, les élèves ont pu réviser le vocabulaire spécifique à la culture des restaurants et des cafés en France. Comme dans le cas du mot *garçon du café*, les élèves voulaient le traduire directement, ce à quoi le professeur les a corrigés. De plus, Karin y a ajouté des questions de révision sur la routine quotidienne de beaucoup de Parisiens : une question a touché le nom du célèbre personnage fictif du métro de Paris (Serge le Lapin). Afin d'aider les élèves un peu plus, le professeur Karin y a ajouté une photo descriptive du même personnage, quelque chose que les élèves ont reconnu tout de suite, mais dont le nom et la place où on le trouve (le métro) ont dû être rappelés.

Le professeur Karin n'a pas exclu même la chanson pour rappeler quelques règles de grammaire à ses élèves. Dans un cas, où un élève a oublié comment conjuguer le verbe *aller* à la forme *nous*, le professeur a essayé d'activer la mémoire de ses élèves par une chanson, notamment le début de l'hymne national français, « La Marseillaise », qui commence par : « *Allons enfants de la Patrie...* ». Nous témoignons donc à nouveau de la pertinence du multimédia et de la multimodalité dans la classe de FLE, quelle que soit l'année.

### 4.2.3 Compréhension plurilingue

La compréhension plurilingue est la compétence suivante traitée dans le volume complémentaire du CECRL. Cette compétence cible plus spécifiquement l'utilisation des connaissances plurilingues afin de comprendre le contenu dans une langue étrangère et/ou de véhiculer l'information plus efficacement. Le chapitre introductif des descripteurs de la compréhension plurilingue a quand même un principe sous-jacent, qui stipule que les compétences langagières ne doivent pas être d'un très haut niveau, il suffit quand le locuteur a même des connaissances partielles d'autres langues (Conseil de l'Europe 2021 : 129). Les attentes aux niveaux A1 et A2 sont donc appropriés aux compétences langagières de base :

A2	<p>Peut comprendre des annonces courtes, énoncées clairement, en recoupant ce qu'il(elle) a compris des versions disponibles dans <i>différentes langues</i>.</p> <p>Peut comprendre des messages et des instructions écrits courts et clairement rédigés en recoupant ce qu'il(elle) a compris des versions dans <i>différentes langues</i>.</p> <p>Peut, pour repérer les informations pertinentes, se servir des avertissements, des instructions et des informations simples donnés en parallèle dans <i>différentes langues</i> sur un produit.</p>
A1	<p>Peut reconnaître des mots internationaux et des mots ou des signes communs à <i>différentes langues</i> (par exemple <i>Haus/hus/house</i>) pour :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- déduire le sens de panneaux et de prospectus simples ;</li><li>- identifier le contenu probable du message donné dans un texte court et simple ;</li><li>- suivre les grandes lignes d'échanges sociaux courts et simples énoncés très lentement et clairement en sa présence ;</li><li>- déduire ce que l'on essaie de lui dire en face-à-face, à condition que l'articulation soit très claire et que les mots ou les signes soient répétés si nécessaire.</li></ul>

**Tableau 4.** Extrait de l'échelle « Compréhension plurilingue » dans le volume complémentaire du CECRL (2021 : 133)

Sur la base de l'échelle, nous comprenons que cette compétence est activée dans des situations où il est nécessaire de déduire le sens des mots ou, au niveau A2, du texte court avec l'aide du bagage plurilingue. Pour le niveau A1, le « produit » de la compréhension plurilingue consiste surtout en l'interprétation des mots distincts. Dans les cours de FLE en 6<sup>ème</sup> année, la compétence plurilingue est vraisemblablement une des compétences les plus utilisées. Comme les élèves de 6<sup>ème</sup> année parlent anglais presque couramment, il ne s'est pas passé un cours sans que les élèves aient créé des parallèles entre ces deux langues. Dans un cours, où le professeur Tiina a enseigné la culture des bandes-dessinées en France, elle leur a montré un diaporama sur la bande-dessinée connue, *Astérix et Obélix*. Sur la diapositive, il y avait des illustrations des personnages principaux et des phrases qui contenait des mots en caractères gras qui

ressemblent presque de manière identique aux mêmes mots en anglais. Les mots étaient les suivants : *résister* (to resist), *potion magique* (magic potion), *protéger* (to protect), etc. Grâce à la prévoyance du professeur Tiina, les élèves ont pu facilement déduire le sens de ces mots sur la base de l'anglais et après, avec l'aide du professeur, le sens des phrases complètes sur la diapositive. Pendant un autre cours, quand la classe de FLE a révisé le vocabulaire de la maison et des pièces, Tiina a demandé à ses élèves de nommer quelques pièces par cœur. Curieusement, les élèves ont pensé tout d'abord aux mots qui partagent beaucoup de similarités avec l'estonien et l'anglais : un élève a proposé le mot « toilet » (avec une prononciation anglaise) et l'autre a ajouté, avec un ton plaisantant, le mot estonien « *kamber* » (en pensant au mot *chambre*). Un exemple similaire a été déjà présenté dans la partie de l'analyse des microgenres, où un des élèves de 6<sup>ème</sup> année, qui a entendu le mot *cheminée*, a immédiatement fait le lien avec le mot anglais, en demandant si ce mot signifie la même chose en français.

Les élèves, quoique actifs à faire des comparaisons langagières eux-mêmes, profitent régulièrement de la contribution du professeur. En plusieurs cas, Tiina a également associé l'anglais avec le contenu du cours, en posant des questions pour activer leur répertoire plurilingue :

48) Le professeur Tiina : « *Les prépositions... Kas see meenutab mingit ingliskeelset sõna või ?* »<sup>37</sup>

49) Le professeur : « *Siim, kuidas sa inglise keeles ütlesid „lamp on voodi kõrval“ ?* »

Siim : « *The lamp is right next to the bed.* »

Le professeur Tiina : « *Jah, next to.* »<sup>38</sup> (Tiina continue d'expliquer que les prépositions fonctionnent de la même manière en français.)

Bien que les élèves soient aidés par la connaissance des mots dont l'orthographe et/ou la fonction sont similaires à celles d'autres langues, le professeur Tiina explique qu'il existe certains « faux amis » aussi, une des compétences que nous trouvons dans l'échelle à partir du niveau B1 (Conseil de l'Europe 2021 :132). Pour l'illustrer, nous mettons en avant un exemple du mot *menu*, qui signifie une carte d'un restaurant ou d'un café en estonien et en anglais. Le professeur Tiina, en voyant que les élèves

<sup>37</sup> Le professeur : « *Les prépositions... Ce mot vous rappelle-t-il un mot anglais ?* »

<sup>38</sup> Le professeur : « *Siim, comment tu dirais en anglais „la lampe se trouve à côté du lit“ ?* » Siim : « *La lampe se trouve juste à côté du lit.* » Le professeur : « *Oui, à côté de.* »

confondent les significations des mots *un menu* et *une carte*, a estimé qu'il était important d'expliquer les différences (en estonien). Pour conclure les données de 6<sup>ème</sup> année qui sont ressorties de l'analyse, nous pouvons dire que les élèves de cette année utilisent leur bagage plurilingue d'une façon exemplaire, en faisant principalement des liaisons avec l'anglais, mais parfois aussi avec l'estonien. De nouveau, il est difficile, voire impossible, de surévaluer le rôle du professeur dans l'utilisation de cette compétence plurilingue davantage. Un autre avantage pour le « déclenchement » des compétences plurilingues était certainement le fait de voir l'orthographe des mots sur le tableau blanc ou sur la diapositive.

Dans la 9<sup>ème</sup> année, la réalité d'utiliser les connaissances dans d'autres langues pour comprendre le français n'a pas l'air d'être très différente. Puisque les élèves du professeur Karin ne parlent pas beaucoup en classe, sauf quand ils sont invités à s'exprimer, les exemples ne sont pas nombreux. Toutefois, nous avons noté quelques situations dans lesquelles les élèves ont eu l'occasion de s'appuyer sur leurs compétences linguistiques en langues étrangères, mais fréquemment en leur langue maternelle aussi.

Pendant le travail des élèves, quand ils ont réfléchi à quelques loisirs communs aux Estoniens, un élève a pensé au loisir que l'on appelle *rahvatants* en estonien. Le professeur a entendu que cet élève a proposé que peut-être ce loisir contient un terme *folk*, qui est bien utilisé en estonien aussi. Karin l'a attrapé et a continué que ce terme en est effectivement le radical : *la danse folklorique*. Pour consolider le nouveau terme, elle l'a écrit sur le tableau blanc de même. Pareillement, en enseignant les règles du gérondif, le professeur Karin a éclairci la confusion autour de l'usage de ce mode avec des exemples en estonien, en disant que les mêmes principes fonctionnent en estonien aussi, notamment avec la forme *-des* qui désigne l'action simultanée, par exemple.

Naturellement, l'anglais faisait partie des exemples plurilingues aussi. Nous les avons déjà soulignés dans la partie de l'analyse des microgenres, comme les questions posées par le professeur Karin à ses élèves sur la signification du mot *confiance* (qui rappelle le mot *confidence* en anglais) et du mot *débutant* (dont le radical rappelle le mot *debutante* en anglais). Il est essentiel d'y ajouter que même les liaisons et les similarités entre les langues ont été principalement accentuées par le professeur Karin

elle-même, par exemple en demandant des questions supplémentaires sous la forme des indications. Dans le cas du niveau A2, l'échelle établie dans le volume complémentaire du CECRL met l'accent surtout sur la compétence comparative dans différentes langues, par exemple, en essayant de donner un sens à l'information courte donnée dans un document en langue cible sur la base d'un autre document dans une autre langue étrangère (2021 : 133). Au fil de ces cinq cours observés, il n'y avait pas de tels cas où les élèves aient comparé les mêmes textes dans différentes langues. Ainsi, nous n'avons pas suffisamment de matériel à évaluer pour savoir si les compétences des élèves de 9<sup>ème</sup> année correspondent à tous les descripteurs chez le niveau A2.

#### 4.2.4 Exploiter un répertoire plurilingue

Ayant maintenant couvert deux compétences plurilingues et culturelles comme présentées dans le volume complémentaire du CECRL, nous sommes arrivés à la dernière : « exploiter un répertoire plurilingue ». Aux termes de l'échelle établie pour les professeurs de langue à savoir quelles compétences les élèves devraient avoir à certains niveaux, nous lisons que les descripteurs aux deux premiers niveaux demeurent assez modestes : de s'appuyer et d'utiliser les différentes langues dans son répertoire afin de mieux et plus clairement véhiculer information à l'autre interlocuteur « coopératif », comme mentionné dans l'échelle (2021 : 134)

<b>A2</b>	<p>Peut faire appel au répertoire limité qu'il(elle) a dans <i>différentes langues</i> pour expliquer un problème ou pour demander de l'aide ou des précisions.</p> <p>Peut utiliser des mots ou des signes et des expressions simples de <i>différentes langues de son répertoire plurilingue</i> pour assurer une transaction simple et pratique ou un échange d'informations.</p> <p>Peut utiliser un mot simple ou un signe d'<i>une autre langue de son répertoire plurilingue</i> pour se faire comprendre lors d'une situation habituelle de la vie quotidienne, quand il(elle) ne peut trouver l'expression adéquate dans la langue qui est utilisée.</p>
<b>A1</b>	<p>Peut utiliser des compétences très limitées dans <i>différentes langues</i> pour effectuer une transaction simple lors d'un échange plurilingue avec un interlocuteur coopératif.</p>

**Tableau 5.** Extrait de l'échelle « Exploiter un répertoire plurilingue » dans le volume complémentaire du CECRL (2021 : 134)

À bien des égards, nous pouvons ici relier les compétences d'exploiter un bagage plurilingue et le phénomène de l'alternance codique, autrement connue sous le nom de *code-switching*. Ce phénomène linguistique apparaît souvent dans les interactions

entre les élèves de 6<sup>ème</sup> année aussi, c'est-à-dire lorsqu'ils se parlent, ainsi qu'en parlant avec le professeur :

50) « *Ma pean uuesti joinima, palun kicki mind välja !* »<sup>39</sup> (énoncé pendant un jeu numérique *Blooket*)

51) « *See auto-correctis mind !* »<sup>40</sup> (le même cas)

52) « *See on mingi expensive söök.* »<sup>41</sup> (en parlant du foie gras)

Ces exemples viennent précisément des élèves et nous voyons aussi qu'il s'agit plutôt d'exclamations soudaines que des pensées élaborées et bien réfléchies. Les élèves utilisent ces mots parce qu'ils n'ont pas trouvé « l'expression adéquate dans la langue qui est utilisée » (2021 : 134), même si la conversation se passe en estonien. Le professeur Tiina utilise également de l'alternance codique dans son discours parlé, comme dans le cas du discours sur la vérification du temps :

53) « *Nii, attention, meil on veel un quart d'heure, meil on veel veerand tundi.* »<sup>42</sup>

Dans le cas de cet exemple aussi, l'utilisation de l'alternance codique est invoquée afin que les élèves puissent mieux comprendre le message du professeur, mais aussi pour les entraîner à écouter des phrases en langue cible, au vu du fait que dans les années prochaines, le professeur utilise de moins en moins la langue maternelle. Un exemple similaire vient du discours du professeur Karin, lors du discours sur les consignes :

54) « *Et on fait un petit brainstorming en équipes.* »

Même si le mot *brainstorming* existe en français aussi, la version française est appelée un *remue-méninge* ou tout simplement une *réflexion*. Cependant, il est très probable que le professeur Karin a utilisé l'anglicisme connu, comme les élèves connaissent bien le terme anglais et sont donc renseignés que certains anglicismes sont utilisés en français aussi. Les cas de l'alternance codique en 9<sup>ème</sup> année venant pour la plupart du professeur Karin, nous ne pouvons pas tirer des conclusions sur la base de ces quelques

---

<sup>39</sup> « *Je dois m'inscrire à nouveau, retire-moi, s'il te plaît !* »

<sup>40</sup> « *Cela m'a auto-corrigé/corrigé automatiquement !* »

<sup>41</sup> « *C'est une sorte de plat cher.* »

<sup>42</sup> « *Alors, attention, nous avons encore un quart d'heure.* » (à la fin, le professeur s'est répété en estonien)

exemples. Malgré le manque de contribution des élèves dans l'alternance codique, ce que nous pouvons certainement faire est de mettre en valeur leurs compétences plurilingues et pluriculturelles remarquables qui se révèlent surtout lors du travail des élèves.

### **4.3 Résultats des questionnaires sur les connaissances plurilingues et pluriculturelles**

Nous sommes finalement arrivés aux résultats des questionnaires. Nous avons créé le questionnaire principalement sur la base des compétences plurilingues et pluriculturelles, comme décrites dans le volume complémentaire du CECRL. Tous les élèves ont reçu le même questionnaire, les questions n'ont pas différé selon le niveau de français. Par souci de clarté, toutes les consignes et toutes les questions dans le questionnaire ont été rédigées en estonien. Il y a sept questions dans le questionnaire, dont la majorité sont des questions à choix multiples. Les élèves ont rempli le questionnaire lors d'un cours de français. Cela explique le fait pourquoi il y avait un peu moins de répondants que d'élèves dans les groupes de FLE, mais il y avait suffisamment de répondants pour avoir une vue d'ensemble. Le questionnaire original est ajouté à l'annexe du mémoire.

Les questions dans le questionnaire sont les suivantes (traduites de l'estonien en français) :

- 1) « D'où ou de qui reçois-tu de l'information sur la culture, les coutumes et le quotidien français ? S'il te plaît, évalue les sources d'information suivantes dans l'échelle, en notant leur importance pour toi. Si ta source d'information préférée n'y est pas mentionnée, ajoute-la, s'il te plaît, chez la case « autre » et évalue également son importance pour toi. » (Les sources d'information sont comme suit : *le cours/le professeur de français ; les réseaux sociaux ; les actualités ; les livres ; la famille/les amis ; autre*. Les élèves ont pu noter un des cinq choix, de *n'est pas important pour moi du tout* jusqu'à *c'est très important pour moi*.)
- 2) « Crées-tu souvent des parallèles/des rapports entre la culture française et les cultures d'autres pays ? Compares-tu la culture française avec les spécificités d'autres

cultures ? *Par exemple : la comparaison de la cuisine française et estonienne* » (Les élèves ont pu répondre *oui, parfois* ou *plutôt pas*.)

- 3) « Est-ce que ton professeur de français donne souvent des exemples d'autres cultures et les compare avec la culture française ? Si oui, donne un exemple de ce que le professeur a dit en cours, s'il te plaît. » (Les élèves ont pu répondre *oui, parfois* ou *plutôt pas*. Si l'élève a répondu *oui*, il/elle a été attendu(e) d'y ajouter un exemple.)
- 4) « Quelles langues maîtrise-tu, outre l'estonien et le français ? Elles peuvent aussi être des langues que tu parles un peu. » (Les élèves ont pu choisir *l'anglais, le russe, l'espagnol, l'allemand, autre*. Si l'élève a choisi *autre*, il/elle a été attendu(e) d'y ajouter des exemples.)
- 5) « Crées-tu des rapports ou trouves-tu souvent des rapports entre le français et d'autres langues ? Si tu as choisi *oui* ou *parfois*, note les langues avec lesquelles tu établis des rapports, s'il te plaît. » (Les élèves ont pu choisir : *l'estonien, l'anglais, le russe, l'espagnol, l'allemand, autre*. Si l'élève a choisi *autre*, il/elle a été attendu(e) d'y ajouter des exemples.)
- 6) « Explique, s'il te plaît, si et comment ces rapports entre les langues t'aident à comprendre le français. Si la connaissance d'autres langues ne t'aide pas, tu peux ignorer cette question. *Par exemple : il y a beaucoup de verbes similaires en français et en anglais, comme « copier » et « to copy ».*
- 7) « Est-ce que ton professeur de français utilise parfois d'autres langues aussi pour expliquer le sens d'un mot français ? Si tu as choisi *oui*, précise quelles langues ton professeur utilise, s'il te plaît. »

Des élèves de 6<sup>ème</sup> année, nous avons reçu 11 questionnaires remplis. Chaque questionnaire rempli nous a donné de l'information variée sur les connaissances plurilingues et culturelles des élèves qui avait quand même des motifs similaires. Un de tels motifs s'est révélé déjà dans les réponses de la première question. Il est clair que selon la majorité des élèves, le rôle du professeur et du cours de français demeure central dans l'obtention de l'information sur la culture française. Sept élèves sur onze ont répondu avec *c'est très important pour moi*, trois élèves ont dit que *c'est plutôt important pour moi* et un seul élève a dit qu'il le trouve *parfois important*. Un tel

résultat met en évidence ce que nous avons témoigné dans l'analyse des microgenres en classe : non seulement le professeur de langue est l'influence principale dans chaque microgenre, mais il joue le même rôle en initiant et façonnant les interactions sur le plurilinguisme et la pluriculturalité.

Les réseaux sociaux ont eu des réponses un peu différentes, avec deux répondants qui ont noté que *c'est très important pour moi*, six répondants qui ont noté que *c'est parfois important pour moi* et deux répondants ont fait le choix que ce n'est pas important pour eux. Un élève n'a pas noté l'importance des réseaux sociaux pour lui. Les actualités ont été peut-être les moins populaires parmi tous les choix. Huit répondants ont affirmé que les nouvelles *ne sont pas du tout importantes* pour eux, deux élèves ont choisi qu'elles *ne sont plutôt pas importantes*. Un seul élève a choisi que les actualités sont *parfois importantes pour moi* pour obtenir l'information sur la culture (cultivée et quotidienne) française. Lors de l'analyse des questionnaires, nous avons compris qu'il est possible que les élèves étaient confus à cause du terme utilisé, *les actualités* (*uudised* en estonien). Pour la future recherche, il serait mieux d'utiliser le terme *les médias* (comme la télévision, la radio, etc.). Les résultats pour l'importance des livres aux élèves ont été comme suit : six répondants ont noté que les livres sont *parfois importants* pour savoir plus sur la culture française, trois élèves ont noté que les livres *ne sont plutôt pas importants* pour eux et un élève, par contre, a choisi que les livres *ne sont pas du tout importants* pour lui. Contrairement aux attentes, l'importance de la famille et des amis en tant qu'une source d'information a été valorisée plus, avec quatre élèves qui ont noté que cela s'avère *parfois important* pour eux. Un élève a coché la case *c'est plutôt important pour moi*. Sous *autre*, deux élèves ont écrit sur la ligne en pointillé « le voyage en France » et « *Duolingo*<sup>43</sup> », en attirant notre attention à deux choses principalement : que l'on apprend le mieux dans le contexte langagier et culturel cible ainsi que l'importance de la motivation interne des élèves dans le processus d'apprentissage.

Quant aux rapports interculturels, la plupart des répondants ont noté qu'ils les créent *parfois* (neuf répondants, pour être exact). La même tendance se propage à la prochaine question, car dix élèves sur onze ont affirmé que le professeur de français

---

<sup>43</sup> *Duolingo* est une application numérique permettant d'apprendre plus de 40 langues.

donne *parfois* des exemples des rapports interculturels et les juxtapose avec la culture française. Il y avait une seule explication donnée : que le professeur leur a donné une fois une fiche du travail avec des pays francophones. Même si cet exemple n'est pas détaillé, il nous donne néanmoins un « coup d'œil » sur la façon dont les élèves retiennent l'information et créent des parallèles. Si le professeur l'exemplifie à l'aide d'un élément tangible (même une fiche du travail), il est vraisemblable que l'élève le retient mieux.

Les questions sur les rapports langagiers font la lumière sur quelques aspects des interactions que nous avons déjà remarqué dans les chapitres précédents. Tous les élèves ont affirmé qu'ils parlent anglais (un aspect qui est soutenu par les compétences plurilingues des élèves), quatre élèves ont ajouté qu'ils parlent le russe (il y a deux élèves qui parlent russe en tant qu'une des langues maternelles) et un élève a noté qu'il parle l'allemand. Trois élèves ont également donné des exemples d'autres langues qu'ils parlent, les langues étant *le komi* et *l'oudmourte*, *le japonais* et *l'ukrainien*. D'une façon surprenante, même si aucun des répondants n'a choisi *l'espagnol* en tant qu'une langue qu'ils parlent, deux élèves ont quand même noté que la langue avec laquelle ils trouvent des rapports en français est *l'espagnol*. Ici, nous devons avouer que cela peut être causé de la formulation de la 5<sup>ème</sup> question, dans laquelle nous avons utilisé le verbe *maîtriser* (*valdama* en estonien) au lieu de *parler* (*rääkima*), qui aurait pu laisser l'impression que nous demandons quelles langues les élèves parlent couramment. En effet, nous avons précisé dans la phrase suivante qu'ils peuvent noter les langues qu'ils parlent même un peu, mais en connaissant la tendance des collégiens de ne pas lire les consignes proprement, il est probable que cette phrase a été négligée par certains répondants. En outre, neuf élèves sur onze trouvent le plus de similarités langagières avec *l'anglais*, cinq personnes ont noté également *l'estonien* (comme dans le cas des mots internationaux) et deux répondants ont noté *le russe*. À la question sur comment les rapports langagiers soutiennent les élèves dans l'apprentissage du français à leur avis, neuf élèves sur onze ont souligné que les mots qui partagent une structure similaire dans une autre langue est le soutien principal lorsqu'ils exploitent leurs bagages plurilingues. Surtout, les répondants ont mis en relief la centralité des mots similaires en anglais, en y ajoutant des exemples d'endroits dans la ville (probablement un sujet récemment traité) : *hôpital/hospital* ; *supermarché/supermarket*, *musée/museum*, *parc/park*, *cinéma/cinema*, etc. Un élève a

expliqué que les rapports langagiers l'aident non seulement à comprendre le vocabulaire, mais aussi à le mémoriser plus efficacement. Selon les réponses, le professeur Tiina valorise également l'existence des mots internationaux ou similaires : sept élèves ont affirmé que le professeur Tiina donne *souvent* des exemples à l'appui dans d'autres langues, trois élèves ont coché qu'elle le fait *parfois* et un élève est d'un avis contraire, ayant noté que le professeur Tiina ne donne jamais d'exemples dans d'autres langues (même si notre analyse le réfute).

Dans le cas des élèves du professeur Karin en 9<sup>ème</sup> année, il y avait sept répondants à notre questionnaire. Les répondants de deux groupes différents représentent évidemment des points de vue différents, néanmoins, quelques motifs demeurent les mêmes. Pour l'illustrer avec un exemple, le rôle du cours/du professeur de français est de grande valeur également aux yeux des élèves de 9<sup>ème</sup> année, comme la majorité des répondants (cinq) ont noté que *c'est très important pour moi* et deux ont choisi que *c'est plutôt important pour moi*. Les autres sources d'information ne semblent pas être comparables avec la popularité des cours et du professeur de français, avec quelques exceptions. Le rôle des réseaux sociaux dans le processus d'élargir le bagage des connaissances interculturelles est évidemment grande, une telle affirmation est soutenue par les réponses des élèves : un élève a décidé que le rôle des réseaux sociaux est *très important pour moi* et six élèves ont noté que *c'est parfois important pour moi*.

Les nouvelles s'avèrent être *plutôt importantes* à un élève et quatre élèves ont choisi que les nouvelles sont *parfois importantes* pour eux, quoique deux élèves n'étaient pas d'accord, en notant que les nouvelles ne sont *pas plutôt importantes* pour eux. Les livres et le rôle de la famille/des amis demeurent les deux sources informatives les moins importantes aux élèves. Seulement trois élèves pensent que les livres sont *parfois* utiles à consulter pour obtenir de l'information sur les aspects culturels français, les autres répondants n'ont pas considéré les livres comme des sources qui les soutiennent dans leur processus d'apprentissage. Les répondants trouvent que les discussions avec des amis et de la famille sont *parfois* importantes, tandis que le reste des élèves les ont évaluées avec *ne sont plutôt pas importantes* ou même moins. Il faut y accentuer qu'un élève a répondu dans la case *l'autre* qu'il cherche de l'information sur Internet lui-même, c'est une des sources qu'il considère *très importante* aussi. Il est donc évident que cet élève distingue l'utilisation des réseaux sociaux et d'Internet

afin de trouver de l'information pertinente sur les sujets culturels, quelque chose qui fait ressortir la pensée critique de certains élèves plus âgés.

Les réponses à la deuxième question, qui aborde les rapports entre la culture française et la culture d'autres pays, nous démontrent une certaine homogénéité, avec six élèves qui créent *parfois* des rapports interculturels et un élève qui les fait *souvent*. Quant au rôle du professeur dans la création des liens interculturels, les répondants étaient à nouveau du même avis, tous les élèves ont choisi que le professeur Karin souligne *parfois* des liens culturels en classe. Un élève a jugé utile d'y ajouter l'exemple suivant : « Il n'y a pas de sprat<sup>44</sup> ni de kama en France. » Heureusement, nous avons immédiatement reconnu cet exemple, car lors de nos observations, il y avait une discussion sur ce sujet exactement.

La prochaine question nous a donné un aperçu des connaissances langagières des élèves de 9<sup>ème</sup> année. Évidemment, chaque répondant a choisi *l'anglais* en tant qu'une langue qu'ils parlent (ou on pourrait même dire, maîtrisent). Trois élèves ont marqué que dans leur répertoire langagier existe également *le russe*. Un élève a noté qu'il parle *espagnol*, quel que soit le niveau de langue. Encore une fois, la possibilité d'y ajouter *d'autres* langues s'est révélée surprenante. Un répondant a précisé qu'il parle *le souahéli* et un autre répondant y a ajouté *le finnois*, même si les deux ont souligné qu'ils parlent ces langues très peu. Une autre donnée étonnante a émergé des questions suivantes : de nouveau, tous les répondants étaient d'accord qu'ils créent *souvent* des rapports plurilingues, principalement avec l'anglais (six élèves) et avec l'espagnol (quatre élèves). *Le russe, l'allemand et l'estonien* ont été tous choisis une fois, alors que deux répondants ont précisé sous *l'autre* qu'ils créent aussi des rapports avec des langues comme *l'italien* et, de façon assez surprenante, *la langue néerlandaise*. Nous nous sommes étonnée une fois de plus que l'espagnol ait été choisi quatre fois, tandis qu'un seul élève a choisi l'espagnol comme une langue qu'il parle. Toutefois, nous croyons que ce phénomène s'explique par un des principes auquel le professeur Karin adhère dans ses cours de français :

---

<sup>44</sup> Ce que l'élève avait en tête est le poisson connu sous le nom de *kilu* en estonien, un type d'anchois baltique.

« De temps en temps je juxtapose le français (notamment dans le sens du vocabulaire et de la grammaire) avec d'autres langues romanes, pour accentuer leurs similarités et différences, pour que les élèves puissent avoir au moins une certaine conception d'autres langues. »<sup>45</sup> (Entretien 2)

Nous voyons donc que quand le professeur compare des langues romanes ou au moins indique aux élèves quelques principes similaires qu'elles partagent, cela élargit le répertoire plurilingue des élèves. En ce qui concerne les avantages des rapports langagiers dans leur propre processus d'apprentissage de français, les exemples donnés sont plus détaillés que ceux de 6<sup>ème</sup> année. Certainement, une des réponses les plus données qui se profilent est le soutien que les élèves reçoivent des similarités langagières, comme des mots similaires en anglais (qui leur aide parfois comprendre même un court texte) ou des principes pareils (p.ex. que l'utilisation de l'article démonstratif fonctionne de la même manière que l'article *the* en anglais). Le même a été dit de l'espagnol : dans un exemple, le répondant a décrit qu'il y a beaucoup d'expressions en espagnol et en français qui sont très similaires, comme *tol mundo* et *tout le monde*. Le répondant qui parle néerlandais a donné un exemple particulier du vocabulaire, que *le framboise* ressemble à la *framboos* en Hollande. Surtout, les deux principes qui se sont dégagés des réponses sont une meilleure compréhension en français (grâce aux rapports langagiers) et le renforcement du vocabulaire et de la grammaire français. Selon les répondants, le professeur Karin utilise surtout et *souvent l'anglais* pour accentuer des liens plurilingues, mais rarement *l'estonien* et *le russe* aussi. Sur la base des réponses reçues, nous pouvons conclure que les élèves de 9<sup>ème</sup> année créent et s'appuient sur des relations plurilingues et pluriculturelles plus systématiquement que les élèves de 6<sup>ème</sup> année.

---

<sup>45</sup> La citation est traduite de l'estonien en français. Les entretiens ont été réalisés en estonien.

## 5. Conclusion

Pour conclure notre analyse des microgenres dans la classe de FLE et l'analyse des connaissances culturelles des élèves, nous pouvons dire que les données se sont avérées être riches et uniques en variété, mais qu'elles suivent aussi quelques principes. L'utilisation des microgenres du cours comme élaborés par Fei Vector Lim (2020 : 23) était un outil avantageux pour effectuer un tel type d'analyse. Non seulement les microgenres nous ont permis d'analyser le discours parlé et la multimodalité en classe d'une façon méticuleuse, mais aussi d'avoir un meilleur aperçu de l'enseignement (et des énoncés) qui concernent le plurilinguisme ainsi que la pluriculturalité. Nous avons trouvé que dans les cinq cours observés en 6<sup>ème</sup> année, les microgenres les plus pertinents (et souvent, les plus longs) ont été comme suit : *le discours sur les consignes, le discours sur la discipline, le discours sur la consultation personnelle, le discours sur la langue, le discours sur le contenu/la culture générale et le travail des élèves*. Dans les cinq cours observés en 9<sup>ème</sup> année, nous avons remarqué que les microgenres principaux ont été les suivants : *le discours sur les consignes, le discours sur la langue, le discours sur la consultation personnelle et le travail des élèves*.

Il était très intéressant d'observer les dynamiques dans les deux groupes. Même si les élèves de 6<sup>ème</sup> année et de la fin du collège démontrent un comportement, une attitude et des compétences d'auto-régulation largement variables, certains motifs ont émergé de l'analyse des microgenres aussi. Tout d'abord, nous voyons que le professeur demeure la personne centrale dans les deux groupes de FLE, étant en même temps l'initiateur, mais aussi celui qui dirige les microgenres à l'aide de son discours parlé et de la multimodalité. La centralité du professeur est un fait avec lequel les élèves sont d'accord de même, selon les réponses des questionnaires recueillis. La multimodalité fait partie de l'enseignement en classe principalement dans *le discours sur la langue, le discours sur le contenu* et lors du *travail des élèves* : les deux professeurs utilisent des gestes, de la mimique, du multimédia, etc. pour expliquer les sens des mots ou pour contextualiser ce qu'ils apprennent sur la culture française. Ils se déplacent souvent dans la classe aussi. Dans les cours de 6<sup>ème</sup> année, nous remarquons aussi une grande part de la multimodalité dans *le discours sur la discipline*, car le professeur Tiina a choisi d'utiliser les moyens multimodaux, comme les gestes et même la

discipline du silence, afin de rétablir l'ordre en classe. Par rapport aux cours du professeur Karin, le discours sur la discipline était si rare et court que cela n'apparaît pas même parmi les microgenres les plus importants. Cela ne veut pas dire que les élèves n'ont pas un rôle important dans les interactions en classe. Au contraire, les élèves façonnent les microgenres en grande partie, comme en 6<sup>ème</sup> année avec leurs énoncés (plutôt spontanés). L'analyse des cours à l'aide des microgenres nous a donné la possibilité de noter des phrases complètes pour donner des exemples plus concrets. Comme l'analyse des microgenres du cours est un travail approfondi, il faut souligner l'essentialité et l'utilité des enregistrements vidéo des cours observés. Grâce à l'existence des vidéos, nous avons pu retourner aux moments confus ou vérifier si un élève ou le professeur a dit quelque chose comme nous nous en souvenons. Hormis les microgenres les plus fréquents et substantiels, nous avons analysé d'autres phénomènes langagiers apparus, comme l'usage de l'alternance codique des élèves et du professeur, souvent en mélangeant l'anglais et l'estonien ou l'estonien et le français, ainsi que des références aux aspects (inter)culturels.

Partant, nous considérons l'analyse des microgenres en classe de langue étrangère, développée par Lim (2020), comme un cadre théorique excellent. Notre évaluation est également soutenue par le fait que chacun des microgenres listés par Lim se sont manifestés dans les cours de FLE observés, il n'y avait aucun qui soit resté complètement en dehors de l'analyse. On peut donc présumer que ce cadre théorique s'applique bien aux autres cours de langue étrangère de même.

Un autre aspect que nous faisons ressortir dans notre analyse est le contexte. Nous essayons d'évaluer les phénomènes des interactions sur la base du contexte scolaire et personnel, en tenant compte des antécédents et du parcours académique des professeurs, ainsi que le contexte des élèves. Pour avoir une meilleure vue d'ensemble et éviter la subjectivité dans l'analyse, nous avons posé des questions supplémentaires aux deux professeurs. C'est également le contexte qui nous aide dans l'analyse des connaissances culturelles des élèves, que nous avons liée aux trois compétences plurilingues et pluriculturelles décrites dans le volume complémentaire du CECRL : « exploiter un répertoire pluriculturel », « compréhension plurilingue » et « exploiter un répertoire plurilingue ». Parmi les trois compétences spécifiques nommées, les deux dernières compétences se sont appliquées de manière pertinente à la classe de FLE.

Les descripteurs de la première compétence, « exploiter un répertoire pluriculturel », semblent être trop complexes au contexte des cours de FLE au collège estonien, vu qu'ils consistent en attentes aux apprenants qui doivent communiquer avec ou faire de la médiation avec des interlocuteurs internationaux qui peuvent comprendre notre culture différemment. Dans les cours observés, nous n'avons pas remarqué de cas qui auraient requis de la médiation interculturelle. Quant à deux autres compétences, les élèves ont démontré leurs connaissances exemplaires. Un aspect inattendu est la participation active des élèves notamment dans le cadre du plurilinguisme et de la pluriculturalité. La plupart des énoncés sur les sujets interculturels ou de l'alternance codique viennent des élèves, notamment en 6<sup>ème</sup> année. Les élèves de 9<sup>ème</sup> année ont fait usage de leurs compétences principalement pendant *le discours sur la langue et le travail des élèves*.

L'analyse détaillée de cinq cours dans chaque groupe nous donne de l'information valable sur la structure et des habitudes des participants dans les interactions en classe, sans aucun doute. L'analyse des microgenres du cours est un cadre théorique relativement nouveau dans l'analyse interactionnelle en classe. Pour autant que nous sachions, il n'existe aucune recherche dans le contexte estonien sur l'analyse du cours qui utilise la même méthode. Malgré la nouveauté, il s'est avéré être un outil excellent dans une classe de FLE au collège estonien. À l'aide de l'analyse des microgenres, nous avons pu identifier les parties « micro » des cours de français qui sont quand même influentes, ainsi que la façon dont les participants les affectent. L'analyse des microgenres du cours remplit son objectif principalement pour le professeur, qui a désormais une vue d'ensemble de ses cours : sur la base des résultats, le professeur peut analyser lui-même si les cours se sont passés d'une manière prévue au professeur et si nécessaire, se demander quoi faire différemment. Dans des recherches futures sur les interactions en classe sur la base des microgenres, il serait utile d'élargir la quantité des cours observés pour avoir une analyse plus exhaustive et compréhensive. Nous pourrions tirer des conclusions plus poussées si nous avions un corpus plus large. Dans ce dernier cas, quand même, il faut considérer que la durée du travail est à son tour prolongée.

## Bibliographie

ANANE, C. 2022. « Gamified flipped learning in a French foreign language class : Efficiency and student perception » in *Frontiers in Education* 7.

DOI : <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.994892>.

BERNSTEIN, B. 2001. « Symbolic control : issues of empirical description of agencies and agents » in *International Journal of Research Methodology* 4, 1, p. 21-33. DOI: <https://doi.org/10.1080/13645570118017>

CHRISTIE, F. 1997. « Curriculum macrogenres as forms of initiation into a culture » in Christie, F. Martin, J. R. (éds.) *Genre and Institutions : Social Processes in the Workplace and School*. London: Cassell, p. 134-160.

En ligne <https://shorturl.at/PoiFO> Consulté le 2 mai 2025.

CHRISTIE, F. 2002. *Classroom Discourse Analysis : A Functional Perspective*. London : Continuum International Publishing Group. En ligne <https://shorturl.at/QdQOr> Consulté le 2 mai 2025.

Conseil de l'Europe. 2021. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

En ligne <http://www.coe.int/lang-cecr> Consulté le 2 mai 2025.

DAKHALAN, A. M. ; TANUCAN, J. C. M. 2024. « The Direct Method in Language Teaching : A Literature Review of Its Effectiveness » in *Lingeduca : Journal of Language and Education Studies* 3, 2, p. 130-143.

DOI : <https://doi.org/10.70177/lingeduca.v3i2.1354>

Entretien 1 = Professeur de français en 6<sup>ème</sup> année, entretien par courrier électronique, le 21 avril 2025.

Entretien 2 = Professeur de français en 9<sup>ème</sup> année, entretien par courrier électronique, le 4 avril 2025.

Euroopa Nõukogu. 2020. *Euroopa keeleõppe raamdokument : õppimine, õpetamine ja hindamine (sõsarväljaanne)*, traduit par P. Rääbus.

Strasbourg : Euroopa Nõukogu.

En ligne <https://shorturl.at/W95Wn> Consulté le 2 mai 2025.

FRANKLIN, H. ; HARRINGTON, I. 2019. « A Review into Effective Classroom Management and Strategies for Student Engagement : Teacher and Student Roles in Today's Classrooms » in *Journal of Education and Training Studies* 7, 12. DOI : 10.11114/jets.v7i12.4491.

HALLIDAY, M. A. K. 1978. « Ideas about language » *conférence inaugurale* donnée le 19 octobre en 1978. Sydney : University of Sydney.

HEBERLE, V. M. 2004. « Review of Christie, Frances (2002) Classroom discourse analysis. A functional perspective » in *Australian Review of Applied Linguistics* 27, 2, p. 113-115. DOI: 10.1075/ara.27.2.09heb.

INGERPUU-RÜMMEL, E. 2018. *Teachers and learners constructing meaning in the foreign language classrooms: a study of multimodal communication in Estonian and French classes*. Thèse de doctorat.

Tartu : University of Tartu digital archive ADA. En ligne <http://hdl.handle.net/10062/62348> Consulté le 4 mai 2025.

KEILER, L. S. 2018. « Teachers' roles and identities in student-centered classrooms » in *International Journal of STEM Education* 5, 34.

DOI : <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0131-6>

KOSTADINOVSKA-STOJCHEVSKA, B. ; POPOVIKJ, I. 2019. « Teacher talking time vs. student talking time: Moving from teacher-centered classroom to learner-centered classroom » in *International Journal of Applied Language Studies and Culture* 2, 2. DOI: 10.34301/alsc.v2i2.22

KÄSPER, M. ; MARLING, R. 2018. « Diskursuseanalüüsi muutuv suhe kvantifitseerimisega inglisis- ja prantsuskeelses traditsioonis » in *Keel ja Kirjandus* 8-9, p. 728-746. DOI : <https://doi.org/10.54013/kk730a8>

LACELLE, N. ; LEBRUN, M. 2014. « L'ère numérique : un défi pour la didactique du FLE » in *Synergies : Revue de Gerflint* 2, p. 107-117. En ligne [https://gerflint.fr/Base/Portugal2/lebrun\\_lacelle.pdf](https://gerflint.fr/Base/Portugal2/lebrun_lacelle.pdf) Consulté le 3 mai 2025.

LIM, F. V. 2020. *Designing Learning with Embodied Teaching: Perspectives from Multimodality*. Milton Park, Oxfordshire : Routledge (Taylor & Francis Group). En ligne <https://shorturl.at/rwhxW> Consulté le 2 mai 2025.

LIM *et al.* 2012 = LIM, F.V. ; O'HALLORAN, K. L. ; PODLASOV, A. 2012. « Spatial pedagogy : Mapping meanings in the use of classroom space » in *Cambridge Journal of Education* 42, 2, p. 235-251.  
DOI : 10.1080/0305764X.2012.676629

O'HALLORAN, K. L. 2004. « Discourses in Secondary School Mathematics Classrooms According to Social Class and Gender » in Foley, J. (éds.) *Language, Education and Discourse : Functional Approaches*. London: Continuum International Publishing Group.  
En ligne <https://tinyurl.com/4drsxsfc> Consulté le 2 mai 2025.

ONURSAL AYIRIR, I. ; FAKIOĞLU GÖKDUMAN, Y. 2020. « La motivation et le rôle “motivateur” de l'enseignant de FLE. » in *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies* 7, p. 557-572.  
DOI: 10.29000/rumelide.813454.

OUTALEB, A. 2011. « Les connaissances culturelles au service de la compétence communicative. L'enseignement du FLE en Algérie » in *Séminaire national : « Enseignement / apprentissage du français en Algérie: Enjeux culturels et représentations identitaires »*, le 23 et 24 novembre 2011.  
En ligne <https://tinyurl.com/mr2mp79v> Consulté le 3 mai 2025.

PATINO *et al.* 2023 = PATINO, A. ; VALDEZ-VEGA, O. ; MARTINEZ-CANTU, A. G. ; SERRATO-SALAZAR, D. I. 2023. « Usage pédagogique des jeux numériques en classe : conceptions et compétences numériques des futurs enseignants de FLE » in *Acte du colloque ROC 2023 « Technologies éducatives pour l'enseignement et l'apprentissage »*, p. 13-17. En ligne [https://r-libre.telug.ca/3193/1/Actes\\_du\\_Colloque\\_ROC2023.pdf#page=21](https://r-libre.telug.ca/3193/1/Actes_du_Colloque_ROC2023.pdf#page=21) Consulté le 3 mai 2025.

RAPULENG, M. P. 2024. « Investigating the impact of code switching on student's engagement in the teaching and learning of French as a foreign language in secondary schools in education » in *FRANCISOLA : Revue indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 9, 1, p. 29-37. En ligne <https://tinyurl.com/325fzhds> Consulté le 2 mai 2025.

ROMANO, G. 1993. « La discipline en classe » in *Pédagogie collégiale* 7, 1, p. 30-33. En ligne <https://tinyurl.com/2h2yr5ax> Consulté le 2 mai 2025.

SERT, O. 2015. *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

SINCLAIR, J. McH. ; COULTHARD, M. R. 1975. *Towards and Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.

TARDIEU, C. 2008. *La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Éditions Ellipses.

THÉOPHANOUS, O. 2023. « Pour une prise de conscience des séquences phraséologiques en FLE. » in *Actes du 4e colloque francophone international, Francontraste 2023 Conceptualisation, Contextualisation, Discours* in *HAL Open Sciences*. En ligne <https://hal.science/hal-04787249v1> Consulté le 2 mai 2025.

## Résumé

„Prantsuse keele tundide mikrožanrite ja õpilaste mitmekultuurilise pädevuse analüüs tunnivaatluste põhjal“

Võõrkeeletund on oma olemuselt vägagi mitmekülgne: seal esineb nii mono- kui ka dialoogi, üldisemaid diskussioone, rollimänge, multimeedia kasutamist ja liikumist. Paljuski on see konstruktivistlik klassiruumi kontseptsioon erinev traditsioonilisest meetodist, mis asetab rõhu nimelt õpetajale kui teadmiste edasiandjale. 21. sajandi õpilased ei ole enam siiski pelgalt passiivsed info vastuvõtjad, vaid aktiivsed klassi suhtlusesse panustajad. Seetõttu saame kindlalt väita, et nii õpetaja kui ka õpilase roll klassiruumis on suures osas muutunud. Mida see muutus endas kätkeb? Kuidas on sellel metoodilisel nihkel olnud märgatav mõju näiteks Eesti kooli prantsuse keele tundides? Kes on nüüd prantsuse keele tunni diskursuse peamised mõjutajad ja suunajad ning kuidas see mõju realiseerub? Nendele küsimustele olengi üritanud selle magistritöö raames vastuseid leida. Läbiviidud kvalitatiivne uurimistöö põhineb kümne põhikooli prantsuse keele tunni vaatlustel, mida oleme analüüsinud Fei Vector Limi (2020) tunni mikrožanrite (*lesson microgenres*) teooriat kasutades. Lisaks analüüsisime tunnis esinevaid mitmekeelseid ja kultuurilisi nähtuseid ning õpilaste seas jagatud küsimustike vastuste põhjal analüüsisime ka nende mitmekeelset- ja kultuurilist kompetentsi, nimelt Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaande vastavate tasemekirjelduste põhjal (Euroopa Nõukogu 2021). Põhikool, kus tunnivaatlused läbi viidi, ning sealsed õpetajad ning õpilased, jäävad privaatsuse eesmärgil anonüümseks. Seda ka seetõttu, et analüüsi lihtsustamiseks ja parendamiseks oli vaja tunde filmida. Videote põhjal analüüsisime prantsuse keele klassis esinevaid suhtlusvorme, jaotades nii tunnitegevused ja sündmused kui ka õpetaja ning õpilaste osavõtu interaktsioonis mikrožanritesse. Analüüsist selgus, et prantsuse keele klassi tsentraalseks figuuriks on jäänud ikkagi õpetaja, kes pea igat mikrožanri kas siis kõne või multimodaalsete lahendustega alustab ja mõjutab. Õpilased ei ole aga sugugi varju jäänud, vaid panustavad mikrožanritesse mitmel viisil, kuid eriti mitmekeelsete ja kultuuriliste viidete ilmingutega. Õpilased on ise oma mitmekeelsete ja kultuuriliste oskuste osas veidi tagasihoidlikumad, nagu küsimustikest selgus, kuid tunnivaatluste põhjal saab väita, et tänapäeva infoväljas kasvanud lapsed loovad neid seoseid palju kergemalt—kuid ka seda õpetaja suunamise ja abiga.

## Annexes

### Annexe 1 : formulaire du questionnaire

**Bonjour !** Selles küsimustikus on seitse küsimust, mis puudutavad lisaks prantsuse keelele ja kultuurile ka teisi võõrkeeli ja teiste maade kultuure. Sinu ülesanne on lihtsalt ja ausalt, ilma igasuguse pingeta, vastata nendele küsimustele ning kui võimalik ja küsimuses see ka seisneb, tuua näiteid. ☺

**Küsimuste korral pöördu oma õpetaja poole.**

- 1) Kust või kellelt saad sina infot prantsuse kultuuri, kommete ja igapäevaelu kohta? Hinda palun järgmiseid infoallikaid skaalal, kui oluliseks sa kumbagi platvormi pead. Kui sinu infoallikat pole siin kirjas, lisa see „muu“ juurde ning hinda selle olulisust sinu jaoks samuti.

ALLIKAD	Ei ole mulle üldse oluline	Pigem ei ole oluline	Mõnikord osutub oluliseks	Pigem on oluline	On mulle väga oluline
PRANTSUSE KEELE TUNNIST/ÕPETAJALT					
SOTSIAALMEEDIAST					
UUDISTEST					
RAAMATUTEST					
PEREKONNALT/SÕPRADELT					
MUU*					

\*Kui valisid „muu“, palun täpsusta: .....

- 2) Kas sul tekib tihti seoseid prantsuse kultuuri ja teiste maade kultuuride vahel? Kas võrdled prantsuse kultuuri eripära teiste kultuuride eripäraga?

*Näiteks: prantsuse ja eesti köögi ning rahvustoitumise võrdlemine*

- jah  
 mõnikord  
 pigem ei

- 3) Kas sinu prantsuse keele õpetaja toob tunnis tihti näiteid teistest kultuuridest ning võrdleb seda prantsuse kultuuriga? Kui jah, palun too võimalusel üks näide sellest, millest õpetaja tunnis rääkis.

- jah  
 mõnikord  
 pigem ei

Näide (kui valisid „jah“):.....

4) Mis keeli sa peale eesti ja prantsuse keele veel valdad? Need võivad olla ka keeled, mida sa natuke räägid.

- inglise keel
- vene keel
- hispaania keel
- saksa keel
- muu (palun täpsusta .....

5) Kas sul tekib tihti seoseid või leiad sarnasusi prantsuse keele ja mingi muu keele vahel?

- jah
- mõnikord
- pigem ei

Kui valisid „jah“ või „mõnikord“, palun märgi ära, mis keeltega sul need seosed prantsuse keelt õppides tekivad.

- eesti keel
- inglise keel
- vene keel
- hispaania keel
- saksa keel
- muu (palun täpsusta .....

6) Selgita palun, kas ja kuidas need keelte vahelised seosed aitavad sind prantsuse keele mõistmisel.

Kui teiste keelte tundmine sind ei aita, võid selle küsimuse vahele jätta. Näiteks: prantsuse ja inglise keeles on palju sarnaseid tegusõnu, nt „copier“ ja „to copy“.

.....

.....

.....

7) Kas prantsuse keele õpetaja kasutab vahepeal teisi keeli ka, et mingit prantsuskeelset mõistet selgitada? Kui „jah“, palun täpsusta, mis keeli ta kasutab.

- jah (palun täpsusta .....
- mõnikord
- ei

MERCI BEAUCOUP!

## **Annexe 2 : questions d'entretien (en estonien)**

- 1) Kui kaua olete olnud õpetaja?
- 2) Milline on Teie hariduslik taust? Kelleks olete õppinud?
- 3) Milline on Teie suhe ja ajalugu prantsuse keele ja kultuuriga? Kus Te prantsuse keelt olete õppinud?
- 4) Kas Te olete kunagi Prantsusmaal või mõnes muus frankofoonses riigis elanud?
- 5) Millised on Teie koolis/töökohas võõrkeele õpetamise põhimõtted? Kas on midagi, mis võiks neid põhimõtteid eristada teiste koolide omadest?
- 6) Millised on Teie enda õpetamise põhimõtted?
- 7) Kas te kasutate prantsuse keele tundides õpikuid ja töövihikuid? Või koostate enamasti materjalid ise?
- 8) Kas ja kui palju väärtustate Teie seoste loomist teiste keelte ja kultuuridega prantsuse keele tunnis?
- 9) Kas teete midagi teadlikult selleks, et õpilastel tekiks mitmekultuurilised ja keelsed seosed? Või tekivad õpilastel need seosed Teie arvates pigem iseenesest?
- 10) Kas Te arvate, et Teie hariduslik taust mõjutab kuidagi ka Teie õpetamismeetodeid?

## **Annexe 3 : quelques exemples de réponses**

### **Les réponses du professeur de français en 6<sup>ème</sup> année :**

- 9) Kas teete midagi teadlikult selleks, et õpilastel tekiks mitmekultuurilised- ja keelsed seosed? Või tekivad õpilastel need seosed Teie arvates pigem iseenesest?

„Ma kahjuks ei saa öelda, et ma igat tundi ette valmistades mõtleksin, milliseid mitmekultuurilised- ja keelsed seosed käesolevas tunnis on. On teemasid, kus see on selgem, ning saan seda toetada ka isiklikest kogemustest, kuid leian, et see pole kindlasti piisav. Kultuurilised ning keelelised seosed tekivad lihtsamini õpilastel, kellel on

- üks vanematest välismaalane;
- on elanud välismaal;
- on reisinud palju;

- on laia silmaringiga jms.

Kui õpilasi ei torgi ega utsita mõtlema sellistel teemadel, siis ei hakkagi nad iseseisvalt otsima ja leidma taolisi seoseid. Kui õpetaja toob neile järjepidevalt näiteid erinevatest seostest, hakkavad ka õpilased lõpuks ise neid märkama ning otsima.”

10) Kas Te arvate, et Teie hariduslik taust mõjutab kuidagi ka Teie õpimeetodeid?

„Kindlasti oleks mu keeletunnid ja õpetamine tõhusam ning efektiivsem, kui mul oleks olemas õpetajaharidus, mis annaks mulle rohkesti vahendeid ja mõtteid õpilaste suunamisel võõrkeeleõppes. Hetkel toetun enda isiklikele kogemustele kui õppija, valides, mida vältida või rohkem teha. Olen õppinud kokku 4 erinevas koolis ning kahes ülikoolis, andes võimaluse näha erinevaid õpetajaid ning õppekeskkonna olulisust õpimotivatsioonile.”

### **Les réponses du professeur de français en 9<sup>ème</sup> année :**

9) Kas teete midagi teadlikult selleks, et õpilastel tekiks mitmekultuurilised- ja keelsed seosed? Või tekivad õpilastel need seosed Teie arvates pigem iseenesest?

„Teadlikult teen seda, et püüan iga teema juures tuua näiteid ka meie kultuurist/keelest (nt toiduteema juures kõrvutada prantslaste ja eestlaste toitumisharjumusi, -tavasid; sõnavara õppides toon nt alati välja eestikeelsed võõrsõnad, mis prantsuse keelest tulevad). Aeg-ajalt kõrvutan prantsuse keelt (just sõnavara ja grammatika mõttes) teiste romaani keeltega, et rõhutada sarnasusi ja erisusi, et tekiks mingigi arusaam ka teistest keeltest.

Ma arvan, et põhikooli II astmes on pigem vaja õpilasi veidi suunata, et mitmekultuurilised ja -keelised seosed tekiks. On õpilasi, kes haaravad neid iseenesest, kuid ka neid, kes selle peale ise ei tule - see sõltub nii õpilase huvidest kui ka silmaringist.”

10) Kas Te arvate, et Teie hariduslik taust mõjutab kuidagi ka Teie õpimeetodeid?

„Jah, vägagi.

Toetun oma töös enim teaduspõhistele meetoditele, püüdes hoida fookuses põhimõtteid, kuidas inimpsüühikas õppimine ja meelde jätmine üldse toimib. See tuleneb suuresti minu psühholoogiaharidusest. Näen, et koolis toimetatakse tihti intuitsioonipõhiselt, kuid teadmiste omandamise vaatenurgast ei ole intuitsioon meie kõige täpsem tööriist - igal õpetajal võiks olla põhilised teadmised psüühikast, et anda õpilastele võimalus päriselt kasulikult õppida.

Püüan alati ka õpilastele paralleelselt selgitada, miks me teatud meetodeid kasutame. Usun, et mu hariduslik taust mõjutab oluliselt ka seda, millise klassikeskkonna õpetajana loon ning millised on minu suhted õpilastega.”

## **Résumé (*annotatsioon*)**

Dans ce mémoire de master, nous avons observé et analysé les interactions de dix cours de FLE dans un collège estonien. Nous nous sommes appuyée sur le cadrage des microgenres du cours. Selon les données, les microgenres du cours sont initiés et influencés principalement par le professeur. Les phénomènes du plurilinguisme et de la pluriculturalité en classe ont été juxtaposés aux descripteurs dans le volume complémentaire du CECRL. Ayant également considéré les réponses des élèves aux questionnaires, nous avons vu que les collégiens estoniens utilisent leur bagage pluriculturel et plurilingue d'une manière exemplaire.

Les mots clés : *analyse interactionnelle ; multimodalité ; microgenres ; plurilinguisme ; pluriculturalité*

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Anette Tammiste,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose « Analyse des microgenres et des connaissances pluriculturelles des élèves en classe de FLE » mille juhendaja on Anu Treikelder, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commonsi litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Anette Tammiste

19.05.2025