



HAL
open science

L'activité d'ajustement de l'enseignant : une entente complexe

Christelle Mallet

► **To cite this version:**

Christelle Mallet. L'activité d'ajustement de l'enseignant : une entente complexe. Education. 2019. dumas-02283697

HAL Id: dumas-02283697

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02283697>

Submitted on 11 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Master 2 Mention PIF

Parcours TERE (Travail Enseignant et Relation Educative)

L'ACTIVITE D'AJUSTEMENT DE L'ENSEIGNANT :

UNE ENTENTE COMPLEXE

Direction : Guillaume Azéma

Mallet Christel

Année universitaire
2018-2019

Remerciements :

Merci à A pour son temps et sa confiance

Merci aux élèves pour le matériau de réflexion offert

Merci à Guillaume Azéma pour ses conseils éclairés

Merci à tous les acteurs de ce master pour les échanges nourrissants

« It is good to have an end to a journey toward, but it is the journey that matters in the end. »

Ernest Hemingway

Résumé :

Après un questionnement initial sur le thème de la motivation et de l'engagement des élèves, cette étude se centre sur l'analyse de l'activité d'ajustement de l'enseignant, faisant l'hypothèse que l'engagement des élèves peut naître et croître de ces ajustements. L'étude observe l'activité d'ajustement dans deux classes aux profils différents selon des données issues de l'observation d'une séance dans chacune des deux classes et celles issues des deux entretiens d'auto-confrontation du même enseignant. Les résultats mettent à jour des macro-préoccupations qui se déclinent en plusieurs autres préoccupations, et les rapports complexes qu'elles entretiennent. Ils éclairent les différents niveaux d'ajustement, corrélats de ces préoccupations.

Mots-clefs : engagement, activité, préoccupation, ajustement

After initial questioning on the subject of motivation and student engagement, this study focuses on the analysis of teacher adjustment activity, assuming that student engagement may be born and grow from these adjustments. The study observes the activity of adjustment in two very different classes according to data from the observation of a session in each of the two classes and those from the two interviews of the same teacher. The results reveal macro-concerns that are reflected in several other concerns, and the complex relationships they sustain. They shed light on the different levels of adjustment which are the correlates of these concerns.

Keywords : engagement, activity, concern, adjustment

Sommaire :

- Introduction et état de l'art	p4
- Cadre théorique	p12
- Méthodologie	p13
- Résultats :	p15
- Les préoccupations liées au climat de classe	p15
- Les préoccupations liées au « faire cours »	p21
- Les préoccupations liées à la relation pédagogique	p30
- Schématisation de la synthèse des résultats	p38
- Discussion :	p41
-Un télescopage des préoccupations	p41
-Des niveaux différents d'ajustement	p43
- Conclusion	p52
- Bibliographie	p53
- Annexes :	p55
- Verbatim 1 STMG	p55
- Verbatim TL	p77
- Feuille de route séance TL	p103
- Résumé du projet TL	p104

Introduction et état de l'art

Le point de départ de ce travail est mon questionnement sur la motivation des élèves. En effet je constate au fil des années que le manque de motivation semble affecter un nombre croissant d'élèves. J'entends par manque de motivation, une attitude passive, voire désinvolte ; trop peu d'investissement dans le travail en classe et à la maison à court terme mais aussi sur la durée ; peu de participation à la classe de façon générale. Dans ce que j'ai pu observer, cela ne va pas de pair avec une attitude irrespectueuse ou agressive, ni une remise en question des pratiques mais cela prend la forme d'une résignation passive. C'est bien cette attitude qui m'interroge et que j'essaie de ne pas laisser perdurer. Bien sur, j'ai conscience que le lycéen arrive avec tout un vécu dans la classe et que le manque de motivation a son histoire sociale, familiale et scolaire. Mais cela m'intéressait de mieux comprendre comment cette motivation apparaît ou disparaît pour identifier les différents leviers possibles pour l'enseignant.

J'ai donc commencé à lire des écrits sur la motivation et j'ai bien failli y perdre la mienne tant ce sujet a été documenté ! Peut-être ai-je entrevu une des premières explications du manque de motivation...

Je me suis surtout rendu compte que le terme de motivation n'était peut-être pas bien choisi. En effet, d'après Perrenoud, ce terme ne fait pas sens :

A l'école, et souvent dans la vie, la motivation est généralement invoquée lorsqu'elle fait *défaut* ; on se trouve dans le registre du manque, des carences, du handicap, de la privation ; il suffit de lire quelques bulletins scolaires pour constater que " le manque de motivation " est un lieu commun qui participe du constat d'échec, de la stigmatisation de l'élève qui ne joue pas le jeu, de la recherche d'une " explication " qui dispense l'école de chercher plus loin, voire du rejet des responsabilités sur les familles. Quand on ne sait pas que dire d'un élève peu actif, on dit qu'il " n'est pas motivé ". Que peuvent faire les parents d'un tel message ? Est-ce que ça se soigne, le manque de motivation ? De qui est-ce la faute ? (1996, p 19)

Françoise Clerc parle elle d'« illusion de motivation » (2005) en expliquant que la motivation n'est pas nécessaire dans la plupart des apprentissages, comme par exemple ceux issus de l'expérience. Elle met en garde également sur la perception de la motivation ou son absence et explique que la motivation peut s'exprimer par des comportements sociaux différents selon les classes sociales. On peut donc finalement se demander si ce manque de motivation est une réalité pour l'élève, si ce qu'on étiquette comme une absence de motivation n'est pas plutôt une difficulté à apprendre. Comme le dit Rolland Viau : « Pour apprendre, il faut le vouloir, le pouvoir et en avoir l'opportunité » (2009). Ce que l'on perçoit comme un manque de motivation peut donc recouvrir

des réalités très différentes et le terme même de motivation mérite donc d'être redéfini plus précisément.

Ainsi, Weiner (cité par Rolland Viau, 2009, p165) explique que la motivation est dépendante de la façon dont l'individu explique les événements qui lui arrivent. Ainsi les élèves peuvent attribuer leurs échecs ou leurs réussites à leurs capacités, leur travail, leurs efforts, la qualité du professeur... Weiner propose donc trois catégories pour analyser les causes données par les élèves : Le lieu de contrôle, qui peut être interne si l'élève pense que cela vient de lui, ou externe si cela est lié à son environnement. Ensuite, est-ce que l'élève attribue sa réussite à son talent ou à ses efforts ? Finalement sa réussite est-elle contrôlable par lui-même ou pas ? Même si la perception qu'a l'élève de lui-même me semble très importante dans la motivation, cela ne saurait expliquer toute la complexité de la motivation.

Deci et Ryan (également cités par Rolland Viau, 2009, p 189) me semblent aller un peu plus loin en établissant deux types de motivation, la motivation intrinsèque et extrinsèque. Cette distinction de deux types de motivation souligne la difficulté de dire d'un élève s'il est motivé ou pas. Est-ce qu'être motivé c'est faire scolairement ce que le professeur demande ou c'est s'engager dans des activités parce qu'on en a envie ? Lequel apparaîtra le plus motivé aux yeux du professeur, celui qui s'engage directement dans la tâche ou celui qui explique à son voisin l'intérêt que cela représente pour lui ? Bref l'étiquetage d'élève motivé et non motivé trouve ici ses limites. De plus, comme le disent Philippe Sarrazin, Damien Tessier et David Trouilloud :

Même si la motivation intrinsèque constitue une forme de motivation intéressante à développer dans le cadre scolaire, force est de reconnaître que la plupart des tâches scolaires ne sont pas intrinsèquement intéressantes – les élèves n'éprouvent pas spontanément de plaisir dans le travail scolaire (Ryan & Deci, 2000 ; Reeve, 2002). La question fondamentale est donc de savoir comment faire pour faciliter l'engagement autonome et durable des élèves dans les activités scolaires (2010, p24)

En effet, on ne peut pas s'attendre à ce que l'élève soit guidé essentiellement par sa motivation intrinsèque et l'enseignant ne peut évaluer la motivation de l'élève à l'aune de la sienne pour une discipline qu'il aime et qu'il a choisi d'étudier et enseigner. Dans le contexte scolaire, l'élève a rarement fait ces choix là. Il y a bien ce qu'André Antibi appelle un « décalage motivationnel » (1999) entre le professeur et l'élève.

On comprend donc bien comme le dit Philippe Marsollier que la motivation est une « composante polymorphe, interactive, instable et multifactorielle » (2012, p70)

Rolland Viau affine encore la définition de la motivation en ayant une approche sociocognitive. Ainsi, Il définit la motivation en contexte scolaire comme :

un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (2009, p32)

Il souligne donc que la motivation est un assemblage complexe de caractéristiques cognitives, sociales et environnementales et que donc elle n'est pas figée. Il utilise d'ailleurs le terme de « dynamique motivationnelle » pour souligner les variations de cette motivation en fonction de facteurs externes qu'il regroupe en quatre catégories : les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, les facteurs relatifs à la société (les valeurs, les lois, la culture), ceux relatifs à l'école (règlements, horaires..) et les facteurs relatifs à la classe. Comme Weimer, il pense que la dynamique motivationnelle prend sa source dans les perceptions de l'élève mais précise que ces perceptions, qui elles-mêmes dépendent des buts sociaux, scolaires ou futurs des élèves, concernent la valeur de l'activité, sa propre compétence et son sentiment de contrôlabilité. On comprend alors, comme l'explique Viau, que l'apprentissage ne dépend pas que de la dynamique motivationnelle mais aussi des connaissances antérieures et de la capacité de l'élève à utiliser les bonnes stratégies.

Mon projet, alors, pour mieux comprendre certains aspects de la motivation des élèves était de me centrer sur les facteurs relatifs à la classe, que Viau détaille comme suit : les activités pédagogiques, les pratiques évaluatives, le climat de la classe, les récompenses et les sanctions et l'enseignant. J'ai choisi, déjà à ce stade, de m'intéresser à l'enseignant dont la marque est visible sur tous les facteurs relatifs à la classe pour voir l'impact de ses interventions sur l'engagement des élèves dans les activités en classe.

J'ai choisi ici le terme d'engagement car il me paraissait plus facilement observable que la dynamique motivationnelle qui implique la mise à jour de phénomènes complexes. J'ai conscience que le terme d'engagement peut lui aussi recouvrir une réalité très complexe. Ainsi Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H définissent trois formes d'engagement :

Behavioral engagement draws on the idea of participation; it includes involvement in academic and social or extracurricular activities and is considered crucial for achieving positive academic outcomes and preventing dropping out. Emotional engagement encompasses positive and negative reactions to teachers, classmates, academics, and school and is presumed to create ties to an institution and influence willingness to do the work. Finally, cognitive engagement draws on the idea of investment; it incorporates thoughtfulness and willingness to exert the effort necessary to comprehend complex ideas and master difficult skills. (2004, p60)

Les différentes formes d'engagement seraient donc comportementales, affectives et cognitives. Le terme d'engagement tel que je l'entends ici recouvre essentiellement l'aspect comportemental qui est observable en classe selon la participation et l'implication des élèves dans les activités proposées. Ces mêmes auteurs soulignent également l'aspect malléable de cet engagement qui est soumis à des variations du fait des interactions dans un contexte spécifique.

Cela a donc conforté mon choix du terme d'engagement et ma volonté de mettre l'emphase sur l'enseignant pour étudier les interactions avec les élèves et l'impact de ces interactions sur leur engagement dans la classe. Je pensais donc observer seulement une face visible de la motivation en classe à travers l'engagement des élèves pour essayer de comprendre de quels leviers l'enseignant dispose. Les interactions élèves/enseignant me semblent un élément clef de cet engagement même si ce n'est pas le seul.

Anne Barrère souligne l'importance que les élèves accordent à l'enseignant :

Les élèves donnent une énorme importance à l'enseignant dans l'analyse de leurs facilités ou difficultés de travail. Mais au fond, ce qu'ils racontent abondamment, c'est comment ils ont plus ou moins envie d'aller en cours, en fonction de la personnalité de l'enseignant, de sa manière de parler, d'avoir de l'humour, d'être proche d'eux » (2004, p130)

Ces éléments pourraient donc être aussi des conditions importantes à l'engagement des élèves.

Néanmoins, Anne Barrère explique aussi que : « pour 31% des élèves seulement, c'est l'entente avec le professeur qui explique la priorité donnée à une matière au niveau du travail » Pour les autres, il s'agit de « son importance scolaire en termes de coefficient (66%) et son intérêt (48%) » Mais elle montre également que « si le plaisir de suivre un cours et la facilité de l'écouter dépendent bel et bien de la relation pédagogique, l'appropriation d'une notion, et le fait d'apprendre et de retravailler son cours se problématissent ailleurs que dans l'espace de la relation pédagogique. » (*ibid*)

L'engagement observable en classe n'est donc pas bien sûr gage d'apprentissage mais il peut être signe d'une bonne relation pédagogique, et il est possible que ce soit dans la qualité de la relation pédagogique que l'apprentissage commence à se construire.

Perrenoud explique que pour lui « la motivation, n'est pas seulement liée à la personne, mais à la relation, à l'interaction, à la situation. » (1996, p20) Il souligne donc l'importance de la relation

pédagogique qui se construit dans l'interaction et se lit dans les postures des différents acteurs de la classe.

J'ai donc choisi, à ce stade, de me concentrer sur les postures de l'enseignant pour observer la relation entre ces postures et l'engagement des élèves.

Deschryver Nathalie et Lameul Geneviève définissent la posture comme :

La manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification (2008, p89).

Ainsi chaque enseignant a des postures singulières façonnées par son histoire, ses croyances et ses expériences. Pour elles, la notion de posture s'inscrit dans trois dimensions : « ce à quoi l'enseignant croit en matière d'enseignement et d'apprentissage (croyance) et ce qu'il a l'intention de faire (intention) donnent sens et direction à son acte d'enseignement (action). »

La posture n'est donc pas seulement observable en classe mais dans toute l'activité de l'enseignant et elle n'est pas forcément lisible d'emblée.

Cela me semble rejoindre la définition un peu plus précise de donnée par D. Bucheton et Y. Soulé :

Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets » (2009, p 38).

Six postures sont identifiées :

Une **posture de contrôle** : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.

Une **posture d'accompagnement** : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.

Une **posture de lâcher-prise** : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.

Une **posture de sur-étayage ou contre-étayage** : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.

Une **posture d'enseignement** : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration.

Une **posture dite du « magicien »** : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. (*ibid*, p40)

On pourrait d'abord croire que cette définition ne semble mettre en lumière que l'aspect didactique de la situation de classe, autrement dit les façons de faire singulières de l'enseignant en situation pour amener l'élève vers le savoir, et moins l'aspect relationnel ; ce qu'Anne Barrère appellerait « posture relationnelle » (2004, p133) avec un ancrage plus pédagogique.

Toutefois, Dominique Bucheton explique que « dans l'ordinaire de l'agir dans la classe, les contenus d'enseignement (...) sont indissociables et même inextricablement liés aux conditions de leur enseignement et appropriation. » Elle ajoute que « se préparer à agir dans la classe, c'est apprendre à combiner les différentes variables d'une situation d'enseignement et d'éducation » Ainsi, elle parle de didactique « comme un tout, à savoir la construction pour le sujet élève de savoirs mais aussi de rapports nouveaux et dynamiques au savoir, au langage, à l'action, à lui - même et aux autres » (2009, p39)

Vinatier et Altet parlent, elles, « d'enchâssement dans l'action du didactique et du pédagogique » et montrent que la « cohérence du processus d'enseignement-apprentissage apparaît comme le résultat de la gestion et de la maîtrise des tensions de la pratique par l'enseignant ». Elles précisent que la régulation doit être à la fois « didactique, cognitive et sociale en s'ajustant aux interactions différentes des élèves. » (2008, p18-19)

On voit bien par les termes « variable, combiner, régulation » l'importance pour l'enseignant de s'ajuster à la situation et donc de regarder l'élève comme une personne singulière dans une situation qui l'est tout autant. Ce sont peut-être ces ajustements qui conditionnent l'engagement des élèves et permettent ensuite la construction du sens. Comme le dit Perrenoud :

Le sens ne dépend qu'en partie de la relation intellectuelle et affective de base entre l'apprenant et l'enseignant. Il dépend aussi de ce qui se passe *ici et maintenant*. Le sens se construit dans la conversation, dans la façon de présenter les choses, de donner de la place à l'autre, d'en tenir compte, de *négocier*. (1996, p24)

Négocier, s'ajuster, s'adapter nécessite bien sûr la prise en compte de l'autre dans sa spécificité et sa singularité.

Finalement je me rends compte à ce stade que plus qu'une typologie de postures, c'est bien cette idée d'ajustement qui m'interpelle. Comment se font ses ajustements ? Comment impactent-ils l'engagement des élèves ?

Il me semble alors intéressant de comprendre les raisons des ajustements, les « logiques d'arrière-plan » (Bucheton, 2009, p19) dont ils sont la trace, la façon dont ils se manifestent dans l'interaction et les préoccupations qu'ils cherchent à actualiser.

Bucheton et Soulé identifient cinq préoccupations dans ce qu'ils appellent « le multi-agenda » de l'enseignant: « 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, ». (2009 p 33-35)

Vinatier et Altet parlent de logiques : « Logiques pédagogique, didactique, épistémologique, psychologique et sociale. » (2008, p46). La pratique enseignante serait donc un travail d'équilibriste entre ces différentes préoccupations. Il serait donc possible d'observer comment l'enseignant en classe s'adapte aux écarts créés dans l'interaction pour répondre à ses préoccupations ou ses logiques. C'est en effet à partir de ce que l'enseignant observe, entend et comprend de ses élèves dans une situation particulière, qu'il s'ajuste. Ces ajustements se font également en fonction de ses intentions, de sa culture, de ses valeurs, de ses savoirs, de ses habitudes et de sa situation à l'instant t. « L'ajustement c'est donc la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon » (Bucheton, 2009, p64).

Cette définition est précisée par Philippe Veyrunes¹, Marie-Laurence Marais², Fabrice Roublot², Serge Leblanc² pour lesquels :

L'ajustement est défini comme la recherche par un acteur d'une convergence de ses préoccupations avec celles d'autrui, à partir de l'interprétation des attentes d'un autre ou d'autres acteur(s). (2008, p3)

Ils expliquent donc qu'à partir des indicateurs tels que perçus dans l'interaction, les ajustements visent à trouver un équilibre répondant aux préoccupations des acteurs. Ainsi les ajustements seraient donc le corrélat des préoccupations de l'enseignant.

J'ai d'abord pensé établir un lien entre ces ajustements et l'engagement des élèves et j'ai envisagé de construire une typologie des attitudes traduisant l'engagement en classe d'après les élèves et les enseignants. Mais au cours de l'observation je me suis rapidement rendu compte qu'il allait être difficile d'appréhender toute la subtilité et les finalités de l'engagement, qui comme le dit Dominique Bucheton peuvent être très différentes : un élève peut s'engager dans la tâche et donc

faire le travail demandé « pour comprendre un problème, pour se débarrasser de la tâche ou pour faire plaisir au professeur, n'a pas le même sens et ne produit pas le même apprentissage chez l'élève. » (2009)

Face à cette difficulté et parce que j'émetts l'hypothèse que cette activité d'ajustement contient en partie les germes de l'engagement des élèves j'ai choisi d'observer « seulement » l'activité d'ajustement de l'enseignant. Il me semble intéressant de mieux comprendre comment les interactions en situation motivent ses ajustements et actualisent les préoccupations de l'enseignant. Qu'est-ce que l'activité d'ajustement de l'enseignant révèle de ses préoccupations ? Y-a-t'il une variation des préoccupations selon les classes ? Comment se fait le lien entre ces préoccupations et les ajustements ?

Cadre théorique :

Ce travail d'analyse de l'activité se base sur les postulats d'enaction et d'expérience (Theureau, 2015).

Le postulat d'enaction permet de concevoir l'activité humaine comme un couplage asymétrique entre l'acteur et son environnement, qui conduit à accorder un primat au point de vue intrinsèque. Cela signifie que la situation étudiée par le chercheur n'existe pas en soi mais se construit, se définit à travers l'activité de l'acteur en fonction de la manière dont il est engagé dans la situation, de ce qu'il prend en compte dans l'environnement et de ses dispositions à agir du moment. L'activité et la situation se co-déterminent en permanence. (Leblanc, Sauvaire-Maltrana. 2018, p6).

A ce premier postulat s'ajoute celui de l'expérience qui permet d'accéder à « la conscience pré-reflexive » de l'acteur dans la situation.

L'hypothèse de la « conscience pré-réflexive » correspond à l'effet de surface de la dynamique de ces couplages activité-situation. Une partie de l'activité s'accomplissant peut être saisie subjectivement par les acteurs en leur permettant de mettre à jour ce qui fait expérience dans ce qu'ils accomplissent. Sous certaines conditions méthodologique, relationnelle, éthique, ils peuvent exprimer leur conscience pré-réflexive qui est constitutive de leur activité en documentant différents registres de leur expérience (en termes de perception, d'action, d'émotion, de sensation, de cognition) (*ibid*, p7)

L'activité est donc pensée comme la dynamique des interactions asymétriques entre un acteur et son environnement. Un acteur qui lui-même est capable d'en montrer, commenter, raconter quelque chose à tout instant de son déroulement.

Méthodologie

Pour construire les données, j'ai observé en lycée la même enseignante d'anglais expérimentée qui enseigne depuis 16 ans et qui a fréquenté des établissements variés au cours de sa carrière. Après une année de stage en 6eme et 5eme en collège, elle a passé trois ans dans un lycée en zone prévention violence avant d'enseigner 3 ans dans un collège REP et une année dans un autre collège où elle a notamment enseigné dans tous les niveaux des sections segpa. Enfin, cela fait 10 ans qu'elle enseigne dans des lycées.

J'ai choisi d'observer cette enseignante dans deux classes différentes :

- une classe de terminale littéraire en spécialité anglais de 22 élèves, avec donc des élèves qui ont fait le choix de l'anglais en y apposant un coefficient de 8 au bac.
- une classe de première STMG de 20 élèves pour lesquels l'anglais fait partie du tronc commun.

J'ai fait ce choix car cela me semble intéressant d'observer les ajustements en situation dans deux classes très différentes avec la même personne pour apprécier les similitudes et les différences et ce que cela traduit des préoccupations de l'enseignant. Y-a-t'il des ajustements spécifiques à chaque enseignant selon un habitus propre ? Ces ajustements sont-ils davantage liés au type de classe, aux interactions singulières ? La question de la spécificité de certains ajustements en L2 peut également se poser.

J'ai donc observé et filmé une heure en 1STMG le vendredi 25 janvier de 14 à 15 et une heure en TL anglais de spécialité le mercredi 30 janvier de 10 à 11. En accord avec l'enseignante, j'ai choisi d'observer deux heures au hasard sur les différents créneaux possibles. Je voulais ainsi observer l'activité réelle quotidienne de l'enseignante et pas un cours type qui aurait pu être particulièrement peaufiné dans l'optique de ma venue.

Ces observations filmées ont été la base d'entretiens d'auto-confrontation simples dont le but était de comprendre l'activité réelle située de l'enseignant afin d'éclairer les aspects opaques de cette activité que le simple usage de la vidéo ne permettait pas d'appréhender.

Ces entretiens d'auto-confrontation avec l'enseignant ont eu lieu respectivement les lundi 28 janvier et 4 février afin d'essayer de restituer la dynamique de l'activité du point de vue de l'acteur

enseignant. Avant de commencer ces entretiens, j'ai précisé à l'enseignante que je lui demandais de décrire ses actions, de me dire ce sur quoi son attention se portait, ce qu'elle voulait faire et ce qui l'amenait à agir de cette façon. Je lui ai également demandé comment elle interprétait différents moments de l'interaction et quelles émotions elle avait ressenties. J'ai finalement attiré son attention sur le fait qu'il ne s'agissait en aucun cas d'une analyse réflexive de ses pratiques. J'ai choisi de ne pas expliquer que j'allais porter mon attention sur les ajustements et les préoccupations qu'ils mettaient à jour de façon à ne pas orienter son explicitation. J'ai également laissé l'enseignante stopper la vidéo là où elle le souhaitait pour rester ouverte à son point de vue et donc à ce qui était significatif pour elle dans la situation.

Les données des interactions en classe ont été retranscrites et mises en parallèle aux commentaires de l'enseignant lors des entretiens d'auto-confrontation dans un protocole à deux volets (annexes 1 et 2). Les passages en italique correspondent aux questions que j'ai posées.

Ensuite, les données ont été traitées selon les signes tétradiques d'activité tels que modélisés par Theureau (2004), cité par S. Leblanc et C.Sauvaire-Maltrana qui expliquent comme suit en quoi cela consiste :

a) à reconstruire un enchaînement de signes constitué d'unités élémentaires significatives (U) correspondant à la fraction de l'activité pré-réflexive montrable, racontable, commentable, b) à documenter, en plus des unités élémentaires, les trois composantes du signe correspondant à l'unité élémentaire à savoir l'engagement (E), le représentamen (R), et l'interprétant (I). (2018, p8)

Dans mon analyse en signe, R s'entend comme « ce qui fait signe pour l'acteur dans la situation, aux éléments attendus ou inattendus pertinents pour son action à l'instant t et qu'il prend en compte pour agir. »(Veyrunes, 2012, p20)

E traduit les préoccupations de l'acteur qui s'actualisent et qui « émergent de l'ensemble des possibles liés à l'histoire de l'acteur. » (ibid)

I repose sur les connaissances de l'acteur et « traduit la dimension fondamentalement cognitive de l'action. Celle-ci mobilise toujours des connaissances, issues des expériences passées de l'acteur, qui permettent la reconnaissance de situations typiques. »(ibid)

U, l'unité d'action est donc le résultat des trois autres signes puisqu'elle « correspond à la réalisation d'une action ou d'une communication, à une perception ou à une émotion significatives de l'acteur. »(ibid)

Des unités significatives ont donc été extraites (Sous le signe U, sont indiquées la classe et la page du verbatim) de façon à renseigner au mieux les préoccupations que traduisaient les ajustements de l'acteur.

Résultats :

Après l'analyse en signe de différents ajustements au cours des deux séances, j'ai constaté que ces ajustements s'organisaient autour de trois macro-préoccupations :

- Les préoccupations relatives au climat de classe
- Les préoccupations concernant l'avancée du cours, autrement dit : le « faire cours »
- Les préoccupations liées à la relation pédagogique

Les préoccupations liées au climat de classe.

Le premier ajustement est celui qui souligne la volonté de l'enseignant d'accueillir la classe dans sa spécificité. Il est visible dès le début dans les deux classes par la position de l'enseignante à l'entrée de la salle de classe.

U STMG P1	A se met à l'entrée de la classe et salue les élèves qui entrent. Elle est zen.
R	
I	A sait que les élèves viennent de 2 classes différentes et donc d'endroits différents. C'est donc d'autant plus important de les accueillir.
E	S'assurer que les élèves se sentent les bienvenus. Créer un climat serein. Créer un sentiment de groupe.

Cette volonté d'accueillir pour créer un climat de travail serein se prolonge au-delà de l'entrée en classe en 1STMG :

U STMG P4 -5	A retourne au bureau et dit « On va y arriver.. ». Elle se dit que les élèves sont presque prêts et que le cours va pouvoir commencer. Elle se dit que ce temps long est malgré tout nécessaire. Impression d'être une hôtesse d'accueil
R	Les élèves finissent de s'installer devant.
I	L'instauration d'une atmosphère de classe posée est nécessaire. Le cours commence quand tout le monde est prêt
E	Instaurer les conditions idéales et donc faire en sorte que les élèves soient posés.

--	--

L'enseignante a conscience que ce temps d'accueil est long mais explique que c'est important pour elle : « *En fait j'essayais d'instaurer les conditions idéales mais je trouve que c'est long. Mais quelque part, je me dis, c'est du temps mais ça y est ils sont posés. Tous ceux qui faisaient rien pendant que les retardataires sont rentrés avaient quand même le temps de regarder leur notes pour se préparer au cours et voilà . En fait j'ai l'impression d'être une hôtesse d'accueil, tout le monde est prêt et on va pouvoir commencer. On va décoller et on va faire le cours d'anglais maintenant.* »

D'ailleurs, pendant ce temps de mise en route, A a la préoccupation de mettre les élèves en activité puisqu'une consigne de travail est donnée : « Look at your copybook and think about the recap ». A explique pendant l'auto-confrontation sa volonté de les mettre au travail : « *Je les mets au travail avant de faire l'appel et au tableau il y a mon déroulé du cours. Pour certaines classes ce n'est pas la peine de leur dire, il y a ça, ça car ils ont l'habitude mais là je veux attirer leur attention sur le fait qu'il faut qu'il se remobilise sur les vidéos car c'est une classe qui fait très peu les devoirs et d'une fois sur l'autre ils peuvent oublier. En plus, c'est une classe où il y a régulièrement 4 ou 5 absents donc le fait de leur demander de regarder les notes, ça donne un sas de remise à niveau, un temps pour se reconcentrer* » A explique clairement ses ajustements liés à la spécificité de la classe et la métaphore du voyage « hôtesse d'accueil, décoller, sas » souligne sa préoccupation de les mettre en condition pour le début du cours. Cette métaphore du décollage est aussi une façon d'exprimer l'idée de risque que constitue la phase du début du cours. On retrouve cette métaphore en TL quand après avoir été obligée de relancer les élèves par une question a dit : « *Ce n'est pas encore le rythme de croisière.* », ce qui permet de dire qu'une des préoccupations de A dans les deux classes et de conduire les élèves vers une forme d'harmonie rythmée.

Ces ajustements qui traduisent le souci de l'enseignante d'accueillir les élèves sont à la fois guidés par ses habitudes, puisqu'elle explique clairement lors du verbatim que c'est une pratique quotidienne, et par la spécificité de la situation de chaque classe.

Cet ajustement à la spécificité de la classe se retrouve en TL au moment de la constitution des groupes. Ainsi, de par ce qu'elle sait de la classe, des tensions qui ont pu ou peuvent exister, A les laisse constituer les groupes comme ils le souhaitent tant que les rôles requis sont respectés.

U L P9	A dit : « In the project, I will ask some of you to translate the text into French. So in each group, I want a translator and a drawer. It's the only condition, otherwise you can form the groups you want. »
-----------	--

R	
I	Les élèves ont déjà effectué ce type de travail en groupe. A sait qu'il y a des inimitiés dans la classe. Le niveau est bon est plutôt homogène donc les élèves en difficultés seront toujours entourés d'élèves avec un bon niveau.
E	Répartir les rôles de traducteur et illustrateur dans les groupes. Anticiper la suite du travail. S'assurer que tous les élèves aient connaissance des documents. Gagner du temps lors de la restitution. Donner de l'autonomie dans la formation des groupes. Instaurer un climat de travail serein.

Cette volonté de créer un climat de travail serein nécessite également des ajustements à diverses contraintes. Il y a par exemple celle de l'espace qui se traduit différemment dans les deux classes : en TL A adopte une disposition en U.

U L P1	A aide à la mise en place des tables en U
R	
I	A sait quelle disposition convient le mieux. A sait qu'avec cette disposition, la communication est moins frontale. Ces élèves étaient très scolaires et plutôt silencieux en début d'année
E	Faciliter ses déplacements. Participer à la mise en place et donc travailler ensemble. Favoriser la communication entre élèves

En 1STMG, A explique qu'elle n'a pas retenu cette disposition par la contrainte que ça représente de déplacer les tables en début et en fin d'heure et du temps que ça peut prendre. Elle précise également que changer la disposition de la classe « *c'est un peu compliqué à chaque fois d'organiser les tables comme ça. Pour le faire dans cette salle, j'ai demandé à y être 2 jours d'affilée et j'ai demandé aux autres collègues si cela ne les gênait pas donc ça m'a quand même demandé de l'énergie.* » Face à cette contrainte, en STMG, l'ajustement à l'espace se traduit par une installation des élèves qui permet à A de bien voir l'ensemble de la classe.

U STMG P4	A fait venir devant trois élèves placés au fond. La demande est d'abord faite en anglais, puis répétée en français.
R	Des élèves installés au fond de la classe et le premier rang vide.
I	A n'aime pas une classe clairsemée avec des élèves sur les côtés principalement. A aime les groupes compacts.

	<p>A sait que Samia comprend difficilement l'anglais.</p> <p>A sait que ces élèves ont déjà été sanctionnées pour insolence mais qu'elles n'ont pas dérapé avec elle.</p> <p>A sait par son expérience d'élève que l'agressivité du prof peut nuire à d'autres élèves que les premiers concernés.</p> <p>A n'aime pas devoir sortir de ses gonds pour canaliser les élèves.</p>
E	<p>Faire en sorte que les élèves ne soient pas dispersés dans la classe. Avoir une disposition qui lui convient.</p> <p>Leur permettre de choisir leur place si c'est compatible avec le climat de classe.</p> <p>Être bien comprise en passant par le français si nécessaire.</p> <p>Faire respecter les consignes de placement connues des élèves.</p> <p>Pouvoir regarder les élèves en face.</p> <p>Rester très polie et courtoise pour ne pas donner aux élèves l'occasion d'être insolents.</p> <p>Ne pas créer un climat agressif qui nuirait à la sérénité de tous.</p>

Cette instauration d'un climat serein favorable à l'engagement des élèves passe par des ajustements relatifs à l'apprentissage de savoir-être. Cela est particulièrement visible en 1STMG où du temps est consacré à cela et de façon répétitive.

U STMG P1-2	Des élèves arrivent en retard. A leur demande de s'excuser en anglais. Elle est agacée mais ne le montre pas.
R	L'arrivée des retardataires
I	<p>A sait que les élèves viennent de différentes options et de différents endroits du lycée.</p> <p>A sait que si elle montre son énervement, certains élèves risquent de répondre et donc de la tension va surgir.</p> <p>A préfère valoriser l'effort pour finalement rentrer dans le cadre plutôt que de donner de l'importance au dérapage initial.</p> <p>A a pour habitude de tolérer les retards pendant la phase d'appel.</p>
E	<p>S'assurer qu'ils s'excusent et qu'ils le fassent en anglais. Travailler le savoir-être</p> <p>Leur donner la possibilité de s'intégrer au cours.</p> <p>Valoriser la progression dans le comportement de l'élève.</p> <p>Eviter une surenchère pour ne pas donner lieu à un conflit.</p>

U STMG P3	A a terminé l'appel et débute le cours. 2 autres élèves arrivent en retard. Elle ne s'énervé pas contrairement à ce qu'elle s'était dit si d'autres élèves arrivaient en retard. Elle se dit que le cours est lancé et qu'ils ne sont pas des récidivistes. Elle en a marre de perdre du temps.
R	Les 2 élèves retardataires
I	<p>A sait que ces élèves sont sérieux et très peu en retard. Elle les trouve sympathiques.</p> <p>A sait que les 2 élèves ne sont pas copains.</p>
E	<p>Ne pas focaliser sur ce qui est inhabituel pour un élève.</p> <p>Avoir à l'esprit que des raisons objectives peuvent expliquer leur retard.</p> <p>Ne pas exclure, mais au contraire permettre l'intégration.</p> <p>Ne pas perdre davantage de temps.</p>

On constate, qu'outre le savoir-être, la préoccupation est également de permettre aux élèves de s'intégrer afin de leur permettre de s'engager dans les activités en classe. Ainsi A évite de pointer ce qui peut apparaître comme négatif afin d'inclure les élèves dans le groupe classe.

Ces ajustements soulignent une nouvelle fois la préoccupation dominante de l'enseignante pour la mise en place d'un climat serein favorable aux apprentissages qui se traduit également par la volonté de A de ne pas montrer son énervement. Cette préoccupation est également davantage présente en 1STMG, comme le montre l'analyse en signe déjà mentionnée (U STMG, P1-2) ou les suivantes : A ce moment du cours, A vient d'annoncer aux élèves qui vont partir en stage qu'ils devront préparer un petit rapport de stage en anglais :

U STMG P17	A , très agacée, soulève son écharpe et la repose sur le bureau et se dit : « ne t'énervé pas sinon c'est foutu. »
R	Yousra dit : « mais on n'a pas que ça à faire pendant la semaine. »
I	A sait qu'elle rumine si elle se met en colère. A n'aime pas s'énervé pour canaliser les élèves.
E	Ne pas accroître la tension Ne pas montrer son énervement Canaliser les élèves de façon calme Garder leur attention

A explique que cette préoccupation de garder son calme est liée à son expérience passée en tant que professeur mais également en tant qu'élève : « *je ne sais pas si c'est mes souvenirs d'élèves mais quand un prof est vachement agressif envers un autre élève je ne me sens pas bien forcément. Surtout quand j'étais en collège il y avait des moments où je devais me mettre en colère quand il ya avait quelque chose qui se passait mal...et du coup tu rumines. Ça t'énervé de ne pas avoir réussi à canaliser les élèves de manière calme, être obligé de sortir de tes gonds pour canaliser les élèves, j'aime pas* » Cette préoccupation de garder son calme est présente à plusieurs moments du cours de 1STMG et A n'y déroge pas expliquant : « *Je suis quelqu'un de patient en général mais là je sens que j'ai vraiment besoin de ma patience..* »

Toutefois, même si le ton et les mots ne traduisent pas l'énervement de l'enseignante, il est parfois visible dans le langage corporel. Quand dans l'autoconfrontation je pointe ce langage corporel en disant à A « *Tu baisses littéralement les bras* », elle me répond : « *Oui puis tu sais c'était vendredi donc c'est aussi peut-être la fatigue de la semaine...* » Il est intéressant de noter que cette préoccupation majeure de ne pas montrer son énervement peut l'amener à presque nier qu'il a existé

dans la situation, comme pour s'ajuster à sa représentation idéale du comportement de l'enseignant dans cette situation. On pourrait penser que cette préoccupation découle d'une autre qui serait de ne pas laisser transparaître ses sentiments. Or, on constatera ultérieurement que des sentiments positifs sont montrés et exprimés à d'autres moments. C'est donc bien la préoccupation de ne pas laisser transparaître d'éléments négatifs qui prédomine afin de créer un climat de travail serein.

Cette préoccupation du climat de classe se traduit également par des ajustements liés aux comportements des élèves et notamment les bavardages :

U STMG P20	A, agacée, dit « ne me demandez pas la semaine suivante, j'ai pas pu faire ça parce que je savais pas, je suis en train de vous le dire »
R	3 élèves bavardent au fond de la classe
I	A sait que les élèves ont souvent comme excuse : je ne l'ai pas fait car j'ai pas compris
E	Faire prendre aux élèves leurs responsabilités Exprimer ses doutes sur leur efficacité d'écoute

Dans l'auto-confrontation, face à cette situation, A exprime clairement ses émotions liées au décalage ressenti entre sa volonté de s'ajuster au mieux aux élèves pour leur faciliter le travail et leur apparent désengagement : « *Là mon agacement s'intensifie. Je me dis je prends du temps pour leur expliquer un travail déjà pré maché et ils n'écoutent pas et ça m'énerve* »

A semble interpréter les indicateurs de bavardages et d'agitation en situation comme une non reconnaissance de son travail en amont et en situation pour aider les élèves à réussir.

Cet ajustement peut également ne pas être verbalisé mais exprimé par le déplacement. A explique alors qu'elle se déplace au fond de la salle vers la fin de l'heure « *je sens que les garçons du fond sont de plus en plus dissipés et comme je veux finir, je ne veux pas perdre de temps à entrer dans un conflit donc je me mets juste derrière eux, du coup ils se taisent.* »

Ces ajustements sont plus nombreux en STMG où on en dénombre 5 contre 1 en L.

Cette préoccupation d'établir un climat de classe serein qui lui semble idéal pour les apprentissages s'illustre également par le souci de A d'obtenir l'adhésion des élèves.

U STMG P16	A retourne au bureau, demande le silence et dit : « Yvan, do you remember when we studied the protection of the environment...What did we say about the light ? »
------------------	---

R	A ouvre les rideaux, le soleil entre dans la salle. Une élève dit : « il fait chaud là » Une autre élève (Yvan) dit sèchement : « allumez la lumière tout simplement »
I	A sait que les élèves ont étudié la protection de l'environnement
E	Le faire adhérer au choix écologique de ne pas allumer Faire appel à son jugement Lui rappeler les leçons antérieures Faire baisser la tension

Le terme « adhérer » revient à de nombreuses fois dans l'auto-confrontation. Ici A exprime clairement la recherche de l'adhésion : « *Je tente de le faire adhérer* »... « *je cherche son adhésion en fait* »

En L, A interprète la projection de l'élève dans l'après (l'élève a anticipé la traduction qu'il devait faire du texte) comme un indicateur d'adhésion au projet. Néanmoins on remarque paradoxalement qu'à plusieurs reprises A interprète le silence à ses questions ou l'absence de protestation comme une adhésion. Ainsi après des explications données à un groupe d'élèves en TL, A dit « *je pensais qu'ils allaient au moins acquiescer mais bon je me dis que c'est parce qu'ils sont plongés dans les textes..* » Puis à un autre moment après l'absence de réaction à sa question « *Is that OK ?* » A dit : « *je pose la question is that OK ? pour qu'ils adhèrent à ce timing et j'ai pas de protestation, donc c'est que c'est bon, c'est validé.* » Il semble donc que dans ce cas A ajuste ses interprétations des indicateurs dans la situation à ses préoccupations.

Pour A l'instauration de ce climat serein est un préalable à la deuxième préoccupation centrale qui est celle de l'avancée du cours.

Les préoccupations concernant le « faire cours »

Par souci de clarté il semble nécessaire de brièvement rendre compte des objectifs initiaux quant au contenu du cours.

La séance de TL s'inscrivait dans une séquence sur l'esclavage dans le cadre d'un projet de classe intitulé « Flamme de l'égalité » (voir annexe 4). Après un travail sur des extraits autobiographiques d'esclaves, les élèves ont eux-mêmes rédigé des textes que A a sélectionné, réduit et classé. Pendant la séance, après une prise de parole de 3 élèves sur l'impact de la lecture, il s'agissait en groupes de prendre connaissance des extraits et d'en faire une présentation à la classe de façon à ce que tous les élèves aient une vision d'ensemble de ces écrits (voir feuille de route, annexe 3). Cette séance est en elle-même un ajustement que A explique aux élèves en disant « *I have something to tell you. I know that every week we start with a show and tell but we 're going to reorganize a little bit this morning.* » Elle souligne ainsi que cette heure va être inhabituelle. Elle explique ensuite qu'à ce

moment là sa préoccupation est de « pointer que c'est un cours un peu particulier à cause du projet et que je leur demande un investissement un peu inhabituel car certains élèves vont mettre en avant leurs capacités artistiques. Je leur rappelle un peu où on va car c'est vrai que c'est un peu perturbant l'arrivée du projet. On avait démarré une séquence sur le gothique...puis j'ai eu la confirmation qu'on pouvait faire la webcam avec la Jamaïque et du coup il fallait faire une pause et revenir en arrière pour remettre les écrits en forme et préparer l'interview. Donc je voulais juste les recentrer sur la finalité du cours. »

En première STMG, il s'agissait d'ajuster la séance par rapport au départ en stage des élèves la semaine d'après. L'objectif était double : terminer le compte rendu sur un document vidéo et expliciter le document qui allait guider leur rapport de stage en anglais.

Cette préoccupation inhérente à l'avancée du cours est d'abord visible dans les ajustements de l'enseignante pour créer du lien avec l'avant et/ou l'après de la leçon. Ces ajustements sont peu présents en TL mais particulièrement présents en 1STMG comme l'illustre l'analyse en signe suivante :

U STMG P10	« comment on dit plus belle ? , Mehdi, tu t'en souviens ? »
R	Une élève dit « comment on dit plus belle ? »
I	A a déjà étudié l'emploi du comparatif
E	Permettre aux élèves de donner la réponse Ne pas corriger directement Vérifier la mémorisation

Il s'agit ici de rebrasser des éléments déjà vus pour favoriser la mémorisation des élèves. Cette démarche sera réitérée à plusieurs reprises au cours de la séance en STMG, toujours dans une optique grammaticale ou lexicale. A explique que c'est une pratique régulière : « très souvent, en tout cas dans cette classe quand on fait les activités ils arrivent à suivre globalement mais pas de façon précise. Donc le fait de faire le recap, je les réembarque et je recorrige les choses nécessaires. Il ya besoin de passer 2 fois malheureusement. »

L'emploi de l'adverbe « malheureusement » laisse entrevoir un sentiment de déception et d'impuissance qui sera de plus en plus clairement exprimé au fil de l'auto confrontation. Après l'impossibilité pour les élèves de donner la traduction d'un mot vu la fois précédente, A dit : « Je suis un petit peu déçue et surtout je me sens un petit peu impuissante par rapport à ça ». Puis à l'issue de l'épisode sur le comparatif, A dit : « Je te le dis à toi, mais c'est déprimant. Tu leur fais faire le comparatif pendant deux semaines, ça marche plus ou moins au contrôle mais tu te dis au

moins ils retiendront comment dire plus ou moins et là...non. Déjà la mémorisation à court terme c'est sûr c'est décevant et quelque chose qui avait été validé au premier trimestre, ils s'en souviennent pas ...C'est déprimant.. » Il est intéressant de noter que la formulation « je te le dis à toi » semble sous entendre que ce sentiment d'impuissance n'est pas véritablement assumé par l'enseignante, peut être parce qu'il questionne son sentiment d'efficacité. On peut penser que dans sa conception du rôle de l'enseignant, il n'est pas envisageable d'admettre ce type de difficultés car coûte que coûte il faut continuer à avancer et s'efforcer de faire progresser les élèves. On pourrait penser que cette préoccupation d'avancer ne laisse pas la place à d'autres questionnements sur les pratiques mais A ajoute ensuite : *« je me dis que je bouche les trous d'une passoire un petit peu mais qu'il faut le faire. Et la question que je me pose tout le temps c'est comment les tirer vers le haut quand tu as un aussi grand nombre d'élèves faibles comme ça ? »* Le fait de se poser cette question peut permettre d'entrevoir quelques solutions mais peut également faire naître un sentiment de culpabilité :

U STMG P11	A dit : « Yes, to help you compare, I've prepared some elements from the script because when we left we had not finished writing all the vocabulary. »
R	A a tracé un tableau qu'elle a commencé à remplir. Un élève demande s'il faut faire un tableau
I	A sait qu'elle a été rapide la fois précédente A sait que les élèves ont besoin de temps pour assimiler
E	Raccrocher les élèves et les rendre actifs Les aider à mémoriser le vocabulaire déjà vu Leur laisser du temps

A explique clairement qu'elle pense être responsable du flottement : *« Tu vois je me dis que s'ils n'ont pas bien mémorisé le vocabulaire, c'est que c'était rapide la fois précédente donc je vais leur laisser le temps de copier et de bien comprendre. Ils auront plus de chance d'assimiler le truc.... La dernière fois je suis allée trop vite parce que le début du cours a pris tellement de temps que j'ai dû speeder la fin et ça n'a sûrement pas été suffisant pour eux. »*

L'ajustement ici souligne la volonté de A de faire le lien avec le cours précédent mais il traduit également son désir de ne pas rester dans l'impuissance, son désir d'être « utile » aux élèves et peut-être aussi son désir de se rassurer.

Ce besoin de se rassurer semble également présent à d'autres moments de la séance.

Ainsi, après avoir noté un mot de vocabulaire au tableau, un élève dit qu'il est déjà noté dans le cahier. Dans l'entretien A explique sa satisfaction : *« Il a beaucoup de mérite car en dépit de toutes*

ses difficultés quand même il arrive à suivre Là il me dit mais on l'avait marqué ça. Donc tu vois il est vigilant et actif dans son écoute même s'il n'est pas...Et là je suis contente d'observer ça »

Finalement, ce sentiment d'impuissance est parfois gommé par des petits instants de classe qui permettent à A de se ré-ajuster à l'image qu'elle a de l'enseignant idéal et de se rassurer.

Cette préoccupation de créer du lien avec l'avant et/ou l'après est également visible dans les ajustements de A pour créer des transitions dans les deux classes. En TL A dit : *« Là je synthétise pour arriver à une conclusion et je les remercie pour changer d'activité. En fait je faisais un lien avec la lecture et le fait qu'ils avaient écrit des choses sur lesquelles on va revenir. Donc mon but était de faire une transition... »* et en 1STMG A demande aux élèves de lever le doigt s'ils sont dans des boutiques pour leur stage et dit dans l'auto-confrontation : *« Pour moi c'est stratégique là, je leur demande de finir de copier et de passer à une autre activité intellectuelle, un autre thème. Donc le fait de se dire : ah ben oui moi je suis dans une boutique, ça va les reconcentrer sur autre chose. C'est pour ça que je dis levez le doigt, je m'en fous, j'ai même pas compté mais c'est pour les mobiliser et leur rappeler qu'ils étaient partie prenante dans ce stage. »*

Une autre préoccupation majeure du « faire cours » est celle d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages.

Dans cette optique, les ajustements sont essentiellement linguistiques et lexicaux en STMG et vise à la compréhension de la L2 en passant par la traduction. L'exemple suivant en est une illustration : A vient de demander ce que signifiait : « 50 per cent off »

U STMG P13	A dit « oui, et donc qu'est-ce que ça peut être ce mot ? »
R	Une élève dit « les soldes »
I	Les élèves ont travaillé sur l'inférence par le contexte
E	Faire reproduire une réflexion déjà travaillée pour comprendre le sens d'un mot inconnu en contexte. Leur permettre de comprendre davantage de vocabulaire.

Cet ajustement à la compréhension de la L2 est constant en 1STMG alors qu'il est quasiment inexistant en TL. Les seuls ajustements à la L2 consistent en un apport de vocabulaire spécifique à la thématique et en une correction phonologique. Il est également intéressant de noter que le recours au français est absent en TL alors qu'il est très présent en 1STMG. Cet ajustement souligne la préoccupation de l'enseignante de s'assurer de la bonne compréhension des élèves et traduit que dans son interprétation, cette compréhension passe par la traduction. Or, dans l'interaction il est rare

que les élèves demandent la traduction, c'est au contraire l'enseignante qui leur demande la signification des mots en français.

Pourtant la préoccupation de conduire les élèves à utiliser l'anglais est présente :

U STMG P10	A dit « Can you say it in English please ? » et se dit que l'élève veut exprimer son idée jusqu'au bout en français et A est satisfaite du désir de l'élève de répondre.
R	Une élève dit « non c'est la mère qui veut lui acheter. »
I	A sait que les élèves s'expriment souvent en français malgré ses demandes de parler en anglais.
E	Encourager l'élève à utiliser l'anglais. Lui permettre de progresser. Faire en sorte que la classe l'aide à formuler son idée en anglais.

On remarque donc une tension entre les préoccupations de A et ses habitudes et ses pratiques dans ce type de classe. Ici, les ajustements semblent davantage liés à des croyances et des expériences antérieures qu'à l'interaction en situation. Toutefois ils reflètent une préoccupation centrale de A qui est de guider les élèves.

Cet accompagnement est de nature très différente en TL d'abord parce qu'il s'agit d'un accompagnement de travaux de groupe. La préoccupation de s'ajuster à chaque groupe est bien visible dans les consignes et les documents donnés qui varient. Ainsi A explique que dans un groupe où les consignes sont un peu différentes : « *la différence c'est que je leur demande de donner un titre car comme ils ont un peu plus de difficultés je me dis que c'est plus concret pour eux parce que c'est une façon de résumer l'idée générale de façon concise* » et dans un autre groupe : « *là je vais beaucoup plus vite et en plus je sais qu'elles assurentc'est aussi pour ça que je décide de leur donner la fiche avec les textes un peu plus longs et difficiles..* »

Cette volonté de s'ajuster au plus près est également visible dans les déplacements et les positions de l'enseignante :

U TL P11	A se rapproche du deuxième groupe en souriant et les observe
R	
I	A sait que ce groupe risque d'être en difficultés
E	Ne pas interrompre Déterminer la nature des difficultés Aider en levant un blocage Ne pas les stresser mais au contraire les mettre en confiance

C'est cet ajustement muet de A au groupe qui va finalement permettre à l'un des élèves d'exprimer une difficulté :

U TL P11	A dit : « the first one is a bit strange because the point of view is a bit weird . Number 6 is a bit strange, I hesitated placing it there.Can you imagine why it's a bit different from the others...whose point of view is it ?
R	Un élève dit en désignant un texte : « il est bizarre celui là »
I	A sait que ce texte peut être perturbant car le point de vue est différent.
E	Valider leur hypothèse Guider les élèves à percevoir le point de vue Laisser le temps de réflexion

L'ajustement se poursuit car les élèves continuent à rencontrer des difficultés pour repérer la particularité du point de vue et les questions de A sont de plus en plus guidantes : « *Je me dis que c'est un peu long et je réfléchis comment les aider mieux sans donner la réponse. Ils ont du mal donc je vais leur pointer le fait qu'il y a I et my..* », puis A s'adresse à une élève du groupe en particulier : « *comme ils ne répondent pas je me dis que ça va les faire réagir ... Cette élève est plutôt timide donc je me dis qu'elle a peut-être la réponse mais qu'elle n'ose pas la donner sans y être invitée..Mais non, c'est pas ça...* » Après l'échec d'autres ajustements A continue à essayer de les guider et explique : « *je réfléchis en regardant le texte pour trouver un autre élément pour les guider. Et en même temps je cherche à comprendre pourquoi ils n'arrivent pas à trouver. Et je finis par me dire que le fait qu'ils n'aient pas eu le début du texte rend la consigne difficile.* » Finalement la préoccupation de les guider est supplantée par celle de comprendre pourquoi ils ne trouvent pas la réponse.

Au terme de l'accompagnement un élève finit par donner la bonne réponse et A synthétise en faisant signe aux élèves de noter dans la marge puis elle leur dit : « I helped you for this one because I know it's a bit surprising to use this point of view but the others will be easier. »

Donc ici la préoccupation du guidage s'efface pour laisser place à la préoccupation de favoriser le travail autonome : « *Là je veux qu'ils comprennent qu'ils vont devoir continuer seuls mais je tente de les rassurer en leur disant que ce sera plus facile et en leur montrant qu'il faut qu'ils reproduisent la même démarche que celle qu'on a faite ensemble. Et cette fois ci en autonomie.* »

Dans cette classe, le guidage a pour but d'amener chaque groupe à formuler une synthèse des textes proposés mais finalement même quand une synthèse est donnée par le groupe, A reprend les éléments de synthèse. Cela traduit la préoccupation de A de s'assurer que tous les élèves ont une bonne compréhension des différents textes et qu'ils ont noté les éléments importants :

U TL P22	A se tourne vers le groupe 4 et dit « Alexandre, did you note it down ? » un peu agacée car c'est le deuxième rappel de prendre en note
R	Un élève ne prenait pas de notes
I	A sait que les élèves ne sont pas très réactifs dans la prise de notes A sait qu'Alexandre n'a pas pris de notes A sait que prétendre les croire quand tout le monde sait que ce n'est pas le cas est efficace pour les mettre au travail
E	Signifier à l'élève qu'elle savait qu'il n'avait pas pris de notes Signifier à l'élève qu'elle l'avait à l'œil Remettre l'élève au travail sans créer de tension

Le manque de réactivité des élèves face à cette préoccupation finit par être source d'énervement qui se traduit seulement dans la position de l'enseignante, les mains sur les hanches. Ici encore, A essaye de ne pas laisser ses sentiments négatifs s'exprimer : « *Là je commence à être un peu énervée car ça fait 3 fois que je leur dis de noter les mots clefs des groupements de textes... En fait je m'énervé intérieurement mais je continue à sourire.* »

Finalement, la préoccupation de la bonne compréhension des élèves passe par un guidage frontal majoritairement centré sur la traduction en STMG alors qu'il passe par une aide ajustée pour la formulation de synthèses en TL.

La préoccupation de l'avancée de la leçon est également perceptible dans les ajustements pour mobiliser ou recentrer les élèves pour leur permettre d'avancer dans les apprentissages. Cette préoccupation de recentrage est très peu présente en 1STMG car les élèves ont finalement peu d'autonomie et l'omniprésence de l'enseignante visible dans ses déplacements et ses paroles laisse peu de place au décentrage dans les apprentissages.

En TL cette mobilisation est d'abord physique pour accélérer la mise en groupe :

U TL P10	A se lève et dit « come on, stand up » tape dans les mains et commence à déplacer des chaises. « Allez, on se lève, on se dépêche ! »
R	A a demandé aux élèves de se mettre en groupe. Ils ne bougent pas.
I	
E	Faire réagir les élèves Aider à la logistique de la mise en groupe Ne pas perdre du temps

A cet instant, il s'agit de la seule intervention en français de la séance, qui d'après A traduit un sentiment d'agacement : « *là, c'est le summum de mon énervement...d'ailleurs je parle en français, c'est symptomatique !* » Mais lors de l'auto-confrontation, les rires qui accompagnent cette phrase laisse à penser que cet énervement n'est pas vraiment réel. Cela pourrait être du à la sympathie qu'A exprime pour cette classe dès le début de l'auto-confrontation en réponse à ma remarque sur le fait qu'elle était très souriante : « *Oui, je suis contente de les retrouver, je suis contente qu'il n'y ait pas eu de soucis et de les voir en forme, d'avoir pu voir les 2 élèves...Je me dis que ça démarre bien.* » Ce sentiment général de satisfaction est visible toute la séance et il se traduit physiquement par des sourires très fréquents.

La préoccupation du recentrage passe également par une volonté d'aider les élèves à être efficaces. Cela passe par une attitude attentive à l'ensemble des groupes pour repérer les indicateurs dans la situation qui nécessiterait son intervention. Alors que je lui demande ce qui l'a amenée à retourner vers un groupe, A explique : « *Il m'a semblé que quelqu'un avait une question mais en fait non. En fait, j'essaye de rester attentive à l'ensemble des groupes même quand je suis plus spécifiquement avec un groupe.* » Cette préoccupation peut donc amener à une mauvaise interprétation des indicateurs, corrigée par une succession d'ajustements.

Elle peut également se traduire finalement par un ajustement qui est de ne pas intervenir : « *Je décide de ne pas intervenir car ils sont en train de discuter en anglais sur les textes. Ils sont en activité donc pour moi le contrat est rempli et ils n'ont pas besoin de moi tout de suite. Je suis satisfaite de la façon dont ça se déroule.* »

Néanmoins, cette préoccupation se traduit le plus souvent par une intervention de l'enseignante :

U TL P16	A se rapproche du groupe 3, s'assied sur la table et écoute les échanges. Puis dit en souriant : « you have started looking at the poems, have you finished the texts ? »
R	Un groupe qui était en charge des textes travaille sur les poèmes
I	A sait que ce groupe n'était pas en charge des poèmes A sait que ces élèves vont très vite
E	S'assurer que les textes ont été traités Vérifier que les points demandés ont été traités dans leur ensemble Donner aux élèves la possibilité d'approfondir

Cette dernière analyse en signe révèle une autre préoccupation inhérente à l'avancée de la leçon : celle de vérifier les indicateurs de l'engagement des élèves, certes dans une optique d'accompagnement mais également dans une optique évaluative.

Ainsi, lors de la prise de parole d'un élève en 1STMG, A note des choses et explique ensuite : « *en fait je leur montre que les efforts qu'ils font rentrent dans leur note de participation orale. Donc je note leurs interventions, ça fait partie de mon système de notation en fait. Je les note sur 5, puis je prends les 4 meilleures à la fin du trimestre et ça fait une note sur 20* ». La pratique de A est identique en TL : « *en fait je prends des notes, repères pour que je sache si c'était satisfaisant, très satisfaisant ou pas car cela rentre dans ma note de participation orale.* » Mais A avait dit précédemment alors qu'elle expliquait un changement dans sa posture (passage d'une position assise accoudée à la table à une position assise en arrière, le dos collé au dossier) : « *Je me mets dans la posture de récepteur, de discussion. Je ne suis plus dans la posture de vérification, de contrôle de ce qu'ils disent.* » . Quand je lui demande ce qui l'amène à sourire pendant l'intervention d'un élève, A ajoute : « *je fais tout ça ostensiblement pour lui signifier aussi que nous sommes en train d'avoir une conversation ensemble et on n'est pas en posture d'évaluation. J'essaye en fait de les amener vers un type de communication plus naturelle même si c'est dans le cadre de la classe.* » Il semble ici que deux préoccupations s'entrechoquent : celle de faire oublier le cadre de la classe pour accéder à une communication naturelle et celle d'évaluer et donc de rester dans une situation de classe. Quand dans l'auto-confrontation je pointe cette tension, A dit « *en effet c'est une contradiction...En fait, j'essaye au niveau de l'ambiance de leur montrer qu'on est en train de parler et je valide ce qu'ils me disent en en tenant compte, en leur montrant que leur investissement quelque part va être reflété par la moyenne. Je pénalise vraiment quand il y a un refus, sinon je suis plutôt dans l'encouragement. Je mets une note sur 5 quand ils sont interrogés et à la fin du trimestre je prends les 4 meilleures pour faire une note sur 20.* » Elle minimise donc cette contradiction en insistant sur le fait que cette évaluation a surtout pour but de valoriser ce qui est positif dans l'intérêt des élèves, comme pour essayer de taire la préoccupation d'évaluer qui reste centrale au métier d'enseignant.

La dernière préoccupation liée à l'avancée de la leçon est bien sûr celle du timing. Elle peut être à l'origine de non ajustement pour ne pas perdre de temps. Ainsi en 1STMG, A décide de ne pas réagir à l'intervention d'un élève qui dit qu'il n'a pas ses affaires et explique : « *mon but est qu'il se concentre sur le recap. Tant pis pour le cahier. Je me dis qu'on a déjà perdu assez de temps avec les retards...* »

Cette préoccupation s'entrechoque régulièrement avec d'autres comme par exemple celle de s'assurer de la compréhension des élèves. A l'issue de l'intervention d'un groupe en TL il n'y a pas

de questions des élèves ou de l'enseignante qui explique : « *c'est un souci de timing. Je me dis il n'y a pas de questions, tant mieux, on avance et on va pouvoir finir dans les temps.*

Je regarde ma montre pour voir si au niveau timing je suis bonne » et à un autre moment : « Là je vérifie ma montre et je décide de prendre quand même le temps de donner des éléments de correction lexicale et phonologique à Margaux. »

En STMG, alors qu'elle rédige la phrase de conclusion au tableau, A précise : « *Là j'accélère en faisant le boulot un peu toute seule mais je vois l'heure qui tourne et il faut absolument que je leur explique le document concernant le rapport de stage. Je demande quand même le vocabulaire aux élèves, en priorité à ceux qui n'ont pas parlé. C'est une façon de leur faire remobiliser les mots qu'on vient d'explicitier, tout en enrichissant la trace écrite.* ». En TL, malgré la sonnerie signifiant la fin de l'heure, A demande à l'élève de poursuivre et dit ensuite : « *Malgré la sonnerie, j'insiste pour que l'élève termine car l'heure suivante, il est prévu d'aller au CDI, donc je voulais boucler. On avait la concentration avec nous et ça aurait vraiment été une perte de temps de se remobiliser là dessus après. Et puis, c'est la récréation donc on peut prendre 2 minutes.* » Ainsi A finit par ajuster la situation à son timing.

On voit dans ces derniers exemples comment les ajustements cherchent à établir un équilibre entre plusieurs préoccupations et comment certaines peuvent parfois se télescoper. Ainsi en répondant à une préoccupation, l'ajustement peut ne pas permettre à d'autres préoccupations de s'actualiser.

A ces préoccupations du climat de classe se superposent et s'imposent celles liées à la relation pédagogique.

Les préoccupations liées à la relation pédagogique.

J'entends par relation pédagogique le lien en cours de construction entre les différents acteurs de la classe, donc entre élèves et entre élèves et enseignant.

Afin de construire cette relation, on constate d'abord que l'enseignante se préoccupe de favoriser l'écoute et les échanges entre élèves et s'ajuste pour que cela soit respecté :

U STMG P6	A : « Youssra, could you please listen to Anthony ? »
-----------------	---

R	Yousra discute
I	Yousra est très souvent absente.
E	Ne pas perturber l'élève qui fait le recap. Faire en sorte que tout le monde puisse entendre l'élève. Inclure Yousra avec bienveillance malgré ses absences.

L'attention de A se porte donc à l'ensemble des élèves, ce qui est confirmé à un autre moment dans l'auto-confrontation : « *Cette élève levait le doigt depuis un moment mais je m'étais occupée des élèves derrière donc je reviens la voir. Même si je suis pas dispo au moment ou elle a levé le doigt je reviens quand même vers elle car je donne de l'importance au désir de participer* » Ainsi, même si l'écoute de l'élève est différée, A tient à donner à tous les élèves qui le souhaitent la possibilité et l'espace de s'exprimer. A explique qu'elle tient à ce que chaque élève puisse s'exprimer et se préoccupe donc de répartir la parole :

U STMG P12	A se dit que Yousra se plaint et dit « c'est bien, je laisse l'opportunité aux autres quand même, mais c'est bien. »
R	Yousra lève le doigt et dit « pour une fois que je veux travailler madame » en souriant.
I	A sait que Yousra travaille de façon irrégulière. A sait que Yousra a besoin d'attirer l'attention
E	Valoriser l'initiative de Yousra Lui faire comprendre qu'elle n'est pas toute seule Permettre aux autres élèves de participer

Ce signe permet de constater que la préoccupation de favoriser les échanges conduit peut-être A à interpréter à tort l'indicateur dans la situation. Ainsi A pense qu'en disant cette phrase, Yousra se plaint, mais le sourire de Yousra laisse à penser qu'au contraire, elle cherche à montrer à A ses efforts et sa bonne volonté. Il semble que ce que sait A de cette élève la conduise à cette interprétation. En réaction à la phrase de Yousra, A explique : « *Je suis plutôt dans l'optique je prends ce qu'il y a je tiens pas des comptes en fait donc si ça fait un moins qu'elle travaille pas et qu'elle travaille aujourd'hui, très bien mais je vais pas non plus lui donner des lauriers. J'essaye de traiter tout le monde de manière égale, c'est impossible bien sûr mais là elle lève le doigt et se plaint que je l'interroge pas donc je lui explique* ». Il semblerait bien pourtant qu'il existe bel et bien des comptes, un passé ou un passif qui influent sur l'interprétation de A. Les propos de A soulignent là encore qu'une autre préoccupation se télescope, celle de traiter tout le monde de manière égale. A a conscience de l'impossibilité de sa réalisation mais semble en faire porter la responsabilité à Yousra dans la situation.

On constate donc ici la tension entre deux préoccupations différentes : ne pas couper l'envie de communiquer et donner l'espace à tous les élèves pour le faire.

Cette préoccupation de favoriser les échanges se retrouve également dans les positionnements physiques de l'enseignante. Ainsi, alors qu'elle se place au fond de la classe, A explique : « *Donc là je me place à l'arrière de la salle pour m'effacer et laisser la place aux élèves qui vont présenter puisqu'ils vont être le centre d'attention. J'encourage le fait que l'échange va être autour de ces trois élèves et pas autour de moi. Voilà et c'est aussi un moyen assez efficace pour faire en sorte que les élèves regardent leurs camarades et les soutiennent souvent. Ils se sentent moins concernés si le prof est là au milieu, je trouve.* » A un autre moment, lors de la restitution du travail de groupe, A s'assied parmi les élèves dans la classe : « *je suis en situation de prise de notes. Je ne me mets pas derrière le bureau car pour moi je suis toujours dans l'esprit on fait quelque chose ensemble. Je ne mets pas une barrière qui serait la place de l'enseignant du cours frontal que j'occupe parfois d'ailleurs mais là c'est pas l'objectif. Donc je m'installe parmi eux et je vais leur demander de passer à tour de rôle.* »

Toutefois, malgré l'adaptation de positionnement pour favoriser les échanges entre eux les élèves ne s'ajustent pas forcément et continuent à garder l'enseignant comme point de repère des échanges. Ainsi une élève qui est assise devant l'enseignante dans le U se retourne pour s'adresser à A, ce qu'A regrette en disant : « *je me dis mince, c'est les anciens automatismes qui restent... Mon processus on parle tous ensemble n'est pas encore terminé. Je pense que c'est une façon pour elle de voir si ce qu'elle dit est intéressant pour moi, c'est une façon de valider peut-être.* » En effet il semble que pour l'élève, l'interlocuteur privilégié reste l'enseignant, ce qui tend à souligner la difficulté d'établir une communication naturelle dans un contexte de classe. Même quand la préoccupation de l'enseignant est de s'effacer pour laisser les élèves communiquer, il reste le maître à bord dans l'esprit des élèves et surtout dans le sien. Par exemple, dans les deux classes, quelle que soit la configuration, A répartit systématiquement la parole et malgré ses dires, la préoccupation de piloter semble surpasser celle de s'effacer.

Il en va de même dans l'exemple suivant : en TL, A tient à la main les textes qu'elle va distribuer à chaque groupe et dit : « *we're going to select the extracts..* », puis explique dans l'autoconfrontation : « *je les associe à la sélection car il y a des passages répétitifs donc je veux qu'en tant que groupe, ils me disent quels extraits leur semblent les plus pertinents. C'est pas moi qui sélectionne, c'est eux.* » La contradiction entre « *je les associe* » et « *C'est pas moi qui sélectionne, c'est eux.* » met en lumière le même conflit de préoccupation que A confirme quand en

réponse à ma remarque : « *Tu dis « we » pas « you »* » elle dit : « *Je m'inclus dans la réflexion quand même..* ». Finalement, la préoccupation de s'effacer glisse petit à petit vers la préoccupation d'intégrer les élèves au projet de classe, qui est d'abord le projet de l'enseignant comme A l'explique dans les propos suivants : « *leur travail à eux va me servir pour réagencer notre projet, je veux être sûre que j'intègre leurs réflexions..je ne vais pas choisir arbitrairement quelques passages. Par exemple, comme ils m'ont dit qu'ils avaient préféré le premier paragraphe, je vais m'assurer qu'il soit mis en avant. Donc je ré-ajuste mes choix de textes par rapport à ce qu'ils ont dit. Mon but est de les faire participer au projet de classe.* »

Ces exemples tendent à montrer que favoriser les échanges entre élèves sans avoir l'enseignant comme point central s'avère difficile mais ils soulignent également l'importance de créer une collaboration parmi tous les acteurs de la classe , ce qu'un projet de classe peut concrétiser.

Cette préoccupation de créer un lien entre tous les acteurs passe également par la mise en confiance des élèves :

U STMG P11	A répond gentiment par l'affirmative et dessine le tableau et se dit qu'elle doit rester patiente
R	(A a expliqué plusieurs fois qu'il fallait faire un tableau) Une élève demande s'il faut faire un tableau.
I	L'élève n'a pas encore compris qu'il fallait faire un tableau Dessiner un tableau va aider l'élève à comprendre Elle était absente la fois précédente Elle est sérieuse et a le souci de bien faire Ces élèves sont très scolaires
E	Rester patiente Réexpliquer à l'élève La rassurer

Ici, l'ajustement révèle que la préoccupation dominante est de rassurer l'élève pour lui permettre de faire son travail. A interprète donc la question de l'élève comme un indicateur de ses inquiétudes, mais son interprétation est davantage liée à ce qu'elle sait de cette élève qu'à la situation en tant que telle. Cette préoccupation de rassurer semble également être à destination de l'enseignant. Ainsi en STMG quand A lit avec les élèves le document qu'ils auront à compléter pour leur rapport de stage, elle subit des protestations assez générales des élèves qu'elle interprète ainsi : « *je me dis en fait qu'ils expriment leurs inquiétudes de ne pas arriver à tout mener de front. Ça m'agace un peu mais je me dis qu'il faut vraiment expliquer pour qu'ils se rendent compte que ce n'est pas compliqué. J'insiste car c'est important pour moi qu'ils aient cette fiche en main* » A continue à expliquer les différents éléments de la fiche et à la fin les élèves comprennent qu'en fait il leur suffit de suivre la

trame du texte déjà prêt et l'un d'eux dit « Ah super », ce que A commente en disant : « *je suis plutôt soulagée, je me dis qu'ils ont adhéré au truc...après que le travail soit fait...on verra. Mais je suis contente qu'ils partent en ayant compris ce que j'attends d'eux et en se disant que c'est faisable...* »

Finalement, la préoccupation de rassurer les élèves est également une façon de rassurer l'enseignante.

Cette volonté de rassurer et de mettre en confiance peut également se traduire par l'encouragement et la valorisation des élèves. C'est ce que fait l'enseignante face à la classe en TL en début d'heure quand elle dit : « First, I want to say that everything that I read was very good, OK, you all did something good. » et explique ensuite : « *Je veux les rassurer sur la qualité de ce qu'ils ont produits pour pas qu'ils se disent qu'il n'y pas leur texte donc que c'était pas bon.* » Ici la volonté de valoriser le travail des élèves est clairement exprimée, mais elle est parfois plus implicite, comme dans les exemples suivants. Alors qu'elle est avec un groupe, A demande aux élèves de lui donner le titre choisi pour le texte :

U TL P15	A , perplexe : « Ok, you want to use a key word from the text to create the title ? OK »
R	Un élève : « Yes, the title for the first text : « crying for mercy »
I	Choisir des mots du texte n'était pas dans la consigne Les élèves ont eu une initiative
E	Valoriser la prise d'initiative

A s'ajuste donc à l'initiative des élèves et ainsi la valorise. Mais ensuite A veut s'assurer que le groupe a bien pris en compte l'aspect émotion qui était dans la consigne :

U TL P15-16	A le regarde et dit en souriant : « Ok, well..OK...that could be the conclusion of the poem....remember at the end of a poem you have a twist to remain in the mind of the reader » ..et dit OK en mettant les feuilles dans la bouche. Elle se dit qu'elle n'est pas très convaincue et s'en va.
R	Un élève dit : « It's a scream of revolt »
I	Les élèves ont déjà vu que la chute du poème est le temps fort Les élèves sont un peu à côté pour le moment Les élèves sont capables de faire mieux que ça Ils ont besoin de plus de réflexion A sait que sa présence peut les inhiber
E	Les faire mobiliser ce qu'ils ont appris en littérature Ne pas les inhiber dans leur réflexion Montrer qu'elle leur fait confiance pour avancer seuls

A explique : *« voilà, j'ai lancé une piste et tel que je connais les élèves, je les sens capable de se mobiliser par rapport à ça et donc j'ai envie de les mettre au défi d'être un peu plus précis sans rester à leur tenir la main. . C'est pas un groupe d'élèves qui a tant besoin de guidage habituellement. Je ne veux pas rester trop longtemps, je veux juste les recentrer et leur montrer que je leur fais confiance. »*

Si ici la préoccupation de A est de valoriser et encourager les élèves, il n'est pas certain qu'elle ait été perçue par les élèves.

En STMG, alors qu'une élève vient de finir d'exposer à l'oral un travail qu'elle avait préparé, A dit « OK » et explique ensuite : *« Elle est très anxieuse par rapport à ses absences et sa mère la pousse beaucoup. Elle ne participe pas beaucoup mais elle fait toujours son travail. Donc pour moi c'est important de la valoriser là. Je pense qu'elle s'est fait aider pour le faire mais elle fait l'effort. C'est son moment quoi. »*

A suggère donc que donner la parole à l'élève et l'écouter est une façon de la valoriser.

La préoccupation de valoriser et d'encourager est bien présente mais elle n'est pas toujours exprimée clairement dans l'interaction.

Néanmoins, le fait que A montre régulièrement sa satisfaction aux élèves est une façon de les encourager. Ainsi, alors qu'elle sourit largement après l'intervention successive de deux élèves en TL, A explique : *« j'étais contente car elle s'en est bien sortie et en plus elle l'a fait avec plaisir alors que c'est une élève qui peut refuser de passer. Je leur montre ma satisfaction en souriant. »* puis *« Je suis contente de sa production orale. Je me dis qu'il est allé au bout de ce qu'il voulait dire . Je me dis aussi à ce moment là qu'il a fait des progrès par rapport à l'an dernier, donc je suis contente. »*

Il semblerait donc que ce soit davantage dans l'expression de la satisfaction de l'enseignant que les élèves puissent percevoir les indicateurs d'encouragement et de valorisation.

La construction de la relation pédagogique passe également par la préoccupation de l'enseignante d'individualiser son rapport aux élèves. Cette préoccupation s'exprime de différentes façons dans la situation.

Elle s'exprime par l'accueil individualisé de deux élèves de TL qu'A attend devant la porte car explique-t-elle : *« Je voulais voir Luna pour valoriser son travail et son gout pour la photo en lui demandant d'amener un appareil-photo le lendemain pour faire un reportage sur la visio conférence qu'on allait faire le lendemain. Je voulais aussi voir Basile qui a pas mal de problèmes de santé morale en ce moment. Je voulais prendre de ses nouvelles et le mobiliser sur le montage*

vidéo du projet car je connais son gout pour ça. J'aime bien faire un accueil individualisé et les mobiliser sur leurs points forts ». Ainsi donc, la préoccupation de créer du lien individuel a vocation à favoriser l'engagement des élèves, répondant à la préoccupation de mobiliser les élèves. En STMG, cette individualisation des rapports ne se passe plus à l'entrée des élèves mais à leur sortie ; A dit à un premier élève : « Don't be late next time » et explique « Je voulais lui montrer que je ne lui en voulais pas de son retard cette fois mais qu'en même temps je l'aurai en tête la prochaine fois et qu'il valait mieux que cela ne se reproduise pas » .Puis elle dit à un autre élève : « thank you for helping the girls » et explique : « *C'est un élève qui a un bon niveau mais qui globalement dort et prend jamais ses cours. Mais là j'ai quand même noté qu'il était actif auprès des filles et je veux souligner que j'ai vu qu'il était actif, lui signifier une reconnaissance d'activité dans le cours..* » Ici aussi, la préoccupation d'individualiser révèle celle de mobiliser : mobiliser le premier élève sur la vigilance sur ses retards et donc la compétence du savoir-être et le second sur son engagement dans la classe.

Cette volonté d'individualiser est également visible pendant la séance :

U TL P9	A s'approche d'un élève qu'elle pointe du doigt et dit en souriant : « I know some of you like translating
R	Les élèves viennent de constituer les groupes
I	A sait que cet élève s'était porté volontaire pour un atelier sur le travail des sous-titres A sait que cet élève a fait de la traduction pour des associations A se souvient que l'élève avait été fier de lui en parler
E	Montrer à l'élève qu'elle se souvient de ce qu'il lui a dit Montrer à l'élève qu'elle connaît son intérêt pour la traduction Valoriser les talents de l'élève Le mobiliser sur ce travail

Cet exemple souligne à nouveau le lien étroit entre individualiser et mobiliser. Il souligne également la préoccupation d'inscrire l'individualité de la relation dans la durée et met en avant toutes les strates nécessaires à la construction de cette relation individualisée. Il en va de même quand A demande à un élève : « Basil, , do you want to be in a group as the artist ? » et explique « *J'essaye de le booster car je sais qu'il aime dessiner et son père m'a dit qu'il avait comme projet d'être illustrateur.* »

Cette préoccupation d'individualiser la relation peut également se faire à l'initiative des élèves, comme en TL où deux élèves viennent s'adresser à A individuellement pour lui parler de l'avancée

de leur projet. Une des élèves montre ses esquisses de dessin. A explique ensuite : « *Oui, elle était partante pour faire un dessin et là elle me dit qu'elle veut faire une toile et elle me demande de valider ses projets. Donc je valide avec plaisir bien sûr, pour ne pas couper son inspiration. Je m'adapte à ce qu'elle me propose car pour moi, sa prise d'initiative est ce qui est important même si c'est pas exactement dans mon projet initial. C'est un projet de classe donc toute créativité est la bienvenue et dans ce type de projet, je laisse aux élèves la place qu'ils veulent.* » Ici, A ajuste son projet à l'individualité de l'élève pour mieux la valoriser.

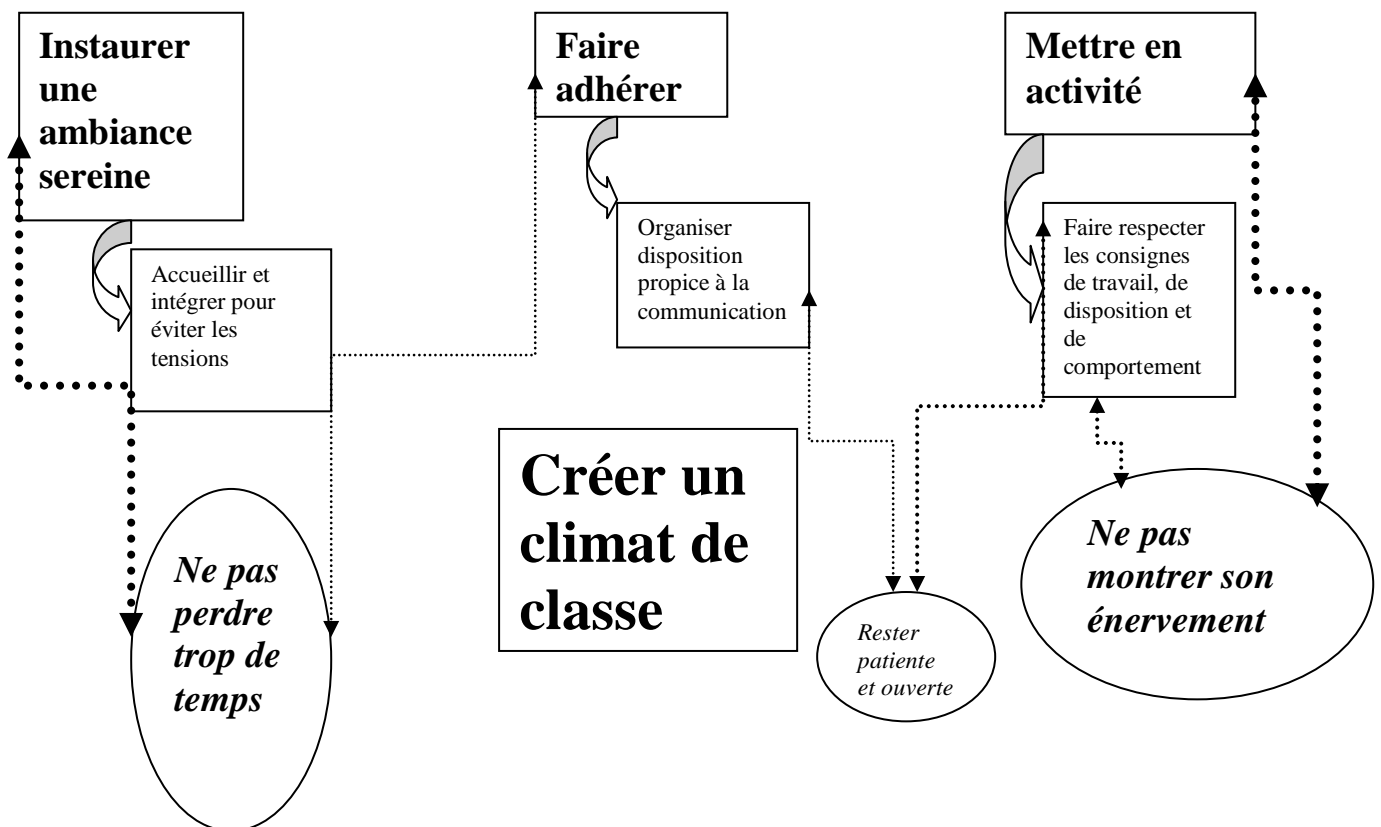
Il semble que cette préoccupation d'individualiser soit à la fois le nœud de la relation pédagogique et le nœud de rencontre de toutes les autres préoccupations. En effet l'individualisation permet la relation et c'est bien cette relation qui ouvre la possibilité d'actualiser les autres préoccupations.

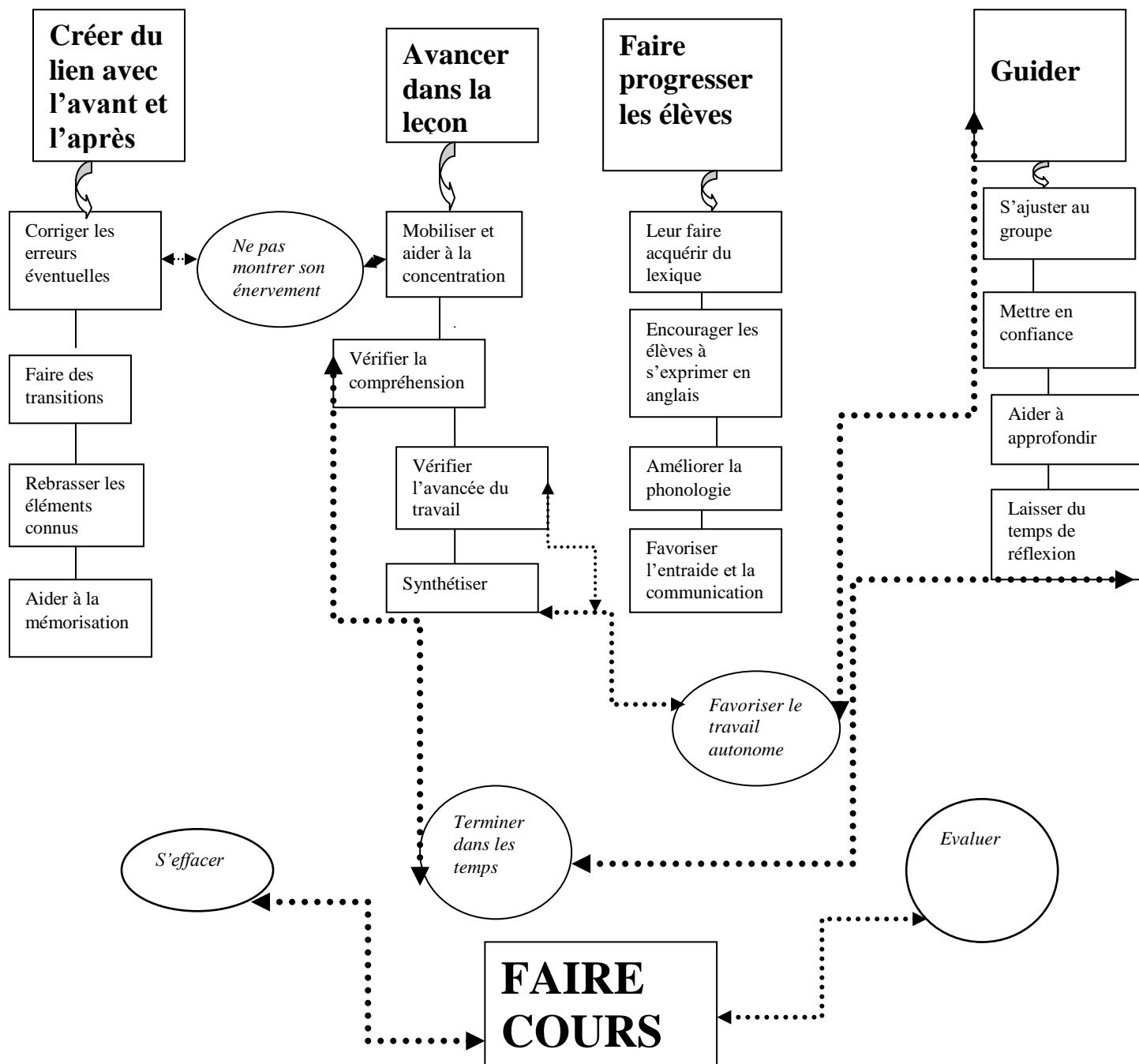
Schématisation de la synthèse des résultats

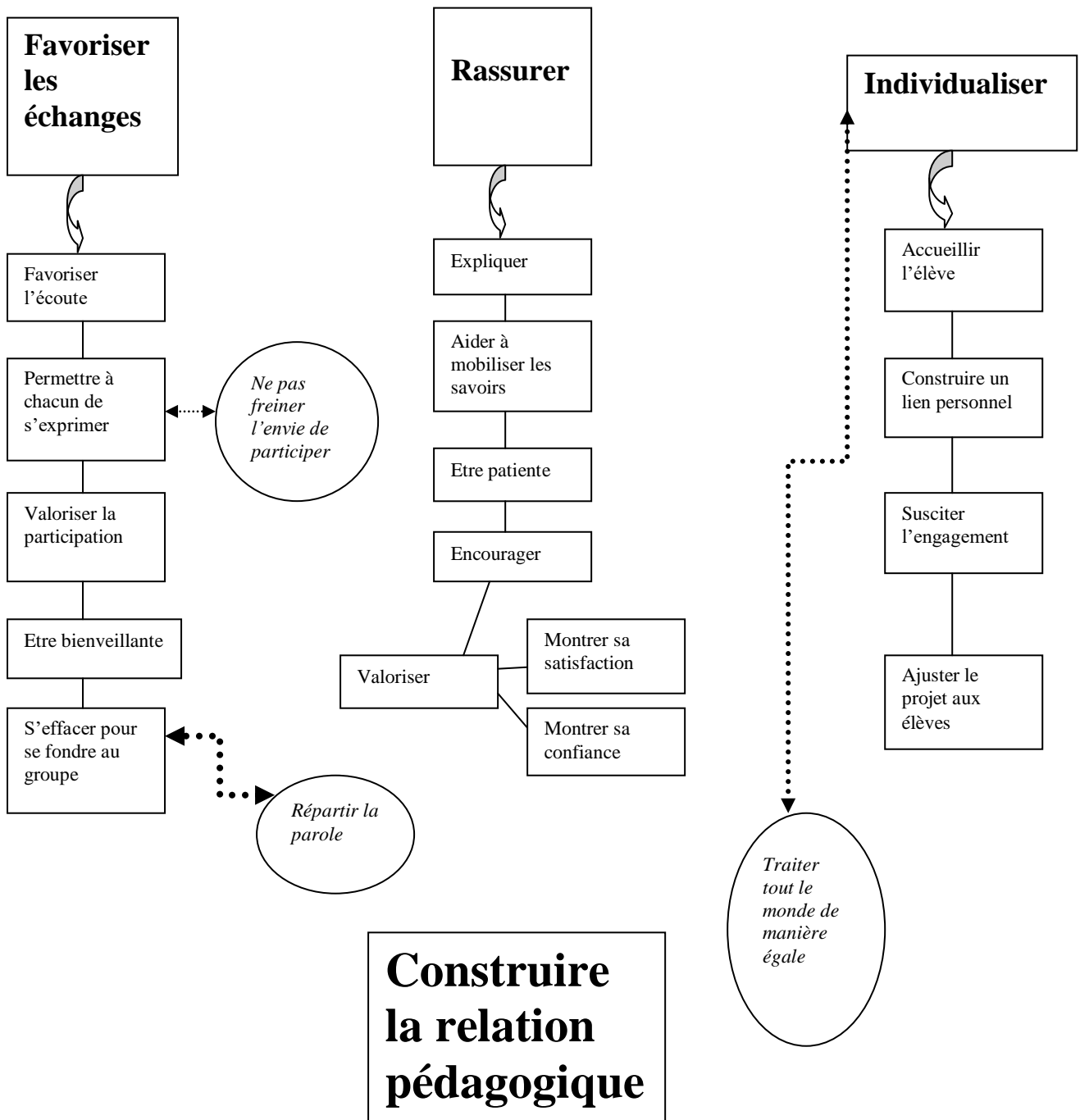
L'étude montre comment les diverses préoccupations de l'enseignant se rencontrent dans un rapport de complémentarité ou d'opposition et met en lumière les différents niveaux d'ajustements qui permettent l'actualisation des préoccupations.

Finalement chacune des trois macro-préoccupations se décline en des préoccupations premières ou secondes dans un rapport de complémentarité ou de dissonance que l'on pourrait schématiser comme suit :

Au centre se trouve la macro-préoccupation, dans les formes rectangles en gras les préoccupations premières, dans les autres formes rectangles les préoccupations secondes qui découlent des premières. Les formes ovales, selon le même code pour les préoccupations premières et secondes, désignent les préoccupations qui se télescopent avec celles contenues dans les formes rectangles. L'épaisseur du trait illustre la force exercée par les préoccupations qui s'entrechoquent.







Discussion

Un télescopage de préoccupations

Cette mise à plat des préoccupations fait écho à celles définies par Bucheton et Soulé (2009) dans un rapport un peu différent. Ainsi le « geste d'atmosphère » défini comme « l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun. » (*ibid*, p34) semble inclure à la fois la préoccupation du climat de classe et celle de la relation pédagogique. Dans notre étude, l'omniprésence de la préoccupation de la relation pédagogique similaire dans les deux classes me laisse à penser qu'elle reste en elle-même une macro-préoccupation centrale à l'activité de l'enseignant dans les deux classes. En effet, l'étude semble montrer que la qualité de la relation pédagogique facilite ou inhibe l'actualisation des autres préoccupations. Marsollier parle de « compétences relationnelles » et souligne combien ces compétences sont importantes à chaque moment pédagogique. La préoccupation de la relation pédagogique telle que décrite dans notre étude semble lui donner raison car en effet :

La patience, la considération positive qui peuvent se dégager de son attitude d'écoute et de bienveillance ne font qu'ajouter du respect et de la sécurité au climat que l'enseignant construit par sa disponibilité personnelle et ses valorisations. (Marsollier 2012. p72)

C'est dans ce climat relationnel respectueux et sécurisé que peuvent commencer à se construire les apprentissages. Nous l'avons dit, Anne Barrère explique que « pour 31% des élèves seulement, c'est l'entente avec le professeur qui explique la priorité donnée à une matière au niveau du travail ». L'étude ne nous permet pas de le chiffrer mais elle nous permet de souligner l'importance de cette relation pédagogique dans les préoccupations de l'enseignante. On peut faire l'hypothèse que si l'impact de cette relation ne concerne qu'un tiers des élèves, il s'agit probablement du tiers d'élèves qui grâce à cette relation peuvent bâtir leur engagement. Est-ce à dire qu'ils ne l'auraient pas fait sans cette relation ? Peut-être. Dans ce cas l'adverbe « seulement » qu'utilise Anne Barrère pourrait être discuté.

L'étude permet également de faire des préoccupations de « pilotage, de tissage et d'étayage » du « multi-agenda » les préoccupations premières de la macro-préoccupation appelée ici « faire cours ». Cela tend à montrer l'imbrication complexe de ces trois préoccupations premières mais également la place prise par les deux autres macro-préoccupations révélées par l'étude. Elles sont

peut-être les traces de nouveaux ajustements inhérents à l'évolution du métier et pourraient avoir une place centrale dans une modélisation de l'agir enseignant, si tant est que cet agir puisse être modélisé dans sa complexité et sa finesse.

Cette schématisation permet de constater le rapport très complexe entre les différentes préoccupations qui parfois se complètent mais souvent se télescopent ou se contredisent. Trois préoccupations importantes entrent régulièrement en collision avec l'ensemble des autres préoccupations. Il s'agit de :

- Etre dans les temps
- S'effacer
- Ne pas montrer son énervement

Ces préoccupations ont diverses origines car l'enseignant agit au carrefour de diverses prescriptions qui lui sont imposées, comme par exemple le programme, ou qu'il s'impose, comme par exemple contenir ses sentiments négatifs. On a en effet vu qu'A veille à donner à voir une posture calme et sereine en dépit des bouillonnements émotionnels exprimés dans l'auto-confrontation et illustre certainement ainsi l'une des compétences relatives au métier. Cette préoccupation prend sa source dans son expérience d'élève qui reste présente même après de nombreuses années de pratique du métier. Si en parlant des enseignants débutants, Luc Ria et Marc Durand disent que « ces derniers agissent et décident quotidiennement en fonction de la tonalité émotionnelle de leur expérience en classe, c'est-à-dire en fonction de leurs sentiments de confort ou d'inconfort ou de leurs souvenirs d'expériences vécues de façon plus ou moins confortable. » (2001, p8), il semble que ce soit toujours le cas après plusieurs années de pratique.

Pour illustrer ce télescopage entre les diverses préoccupations, Ria, Saury, Sève et Durand parlent de « dilemmes » et précisent « qu'ils correspondent à l'émergence de conflits intra-psychiques mettant en jeu simultanément plusieurs préoccupations dont les attentes concrètes dans la situation s'avèrent incompatibles dans une même action » (2001, p13). Ils expliquent également qu'avec l'expérience, certains dilemmes peuvent être résolus mais que d'autres restent « insolubles ». Notre étude suggère en effet que la résolution de certains dilemmes permet à A d'atteindre une forme d'équilibre en classe mais la collision entre « laisser du temps aux élèves » et « être dans les temps » pourrait par exemple illustrer le caractère insoluble d'autres dilemmes.

On peut donc dire que ces chocs entre les préoccupations peuvent avoir deux impacts majeurs :

- Ils peuvent démolir en partie ou totalement une autre préoccupation qui donc s'actualise partiellement ou pas du tout.
- Ils peuvent entraîner une interpénétration entre préoccupations qui finissent par se fondre pour créer une nouvelle préoccupation hybride qui maintiendra une forme d'équilibre.

Il devient de ce fait difficile de mettre à plat les ajustements dans le modèle du multi-agenda qui peinera alors à rendre compte de la complexité des rapports entre les différentes préoccupations et de l'épaisseur de l'activité en classe. Si notre étude permet effectivement d'identifier les préoccupations telles que définies par « le multi-agenda » de Bucheton et Soulé, elle permet également de mettre à jour d'autres préoccupations. Elle souligne ainsi la difficulté de catégoriser ces préoccupations tant l'imbrication entre elles est profonde et les ajustements complexes.

Ce sont ces ajustements complexes qui, dans la recherche d'un compromis, peuvent permettre une forme d'équilibre en s'opérant à différents niveaux.

Des niveaux différents d'ajustements

Si, comme on l'a vu, l'activité d'ajustement est inhérente et indissociable de la pratique enseignante, l'étude nous permet de décrire des ajustements variés qui se font à différents niveaux.

- Des ajustements pour se conformer à l'image que A se fait du professeur

On constate dans cette étude que l'image idéale de ce que doit être le professeur guide certains ajustements. Ainsi, de part son expérience d'élève et d'enseignant, A pense qu'il ne faut pas montrer son énervement pour ne pas prendre le risque de perdre le contrôle de soi et d'instaurer un climat agressif, « être obligé de sortir de tes gonds pour canaliser les élèves, j'aime pas ». A insiste donc sur l'importance de la patience comme l'une des qualités d'un enseignant qu'elle veille à mettre en œuvre dans sa pratique. En effet même quand elle exprime une intensification de son agacement dans le verbatim, elle ne le signifie pas véritablement aux élèves. Cela pourrait également être une façon de susciter et conserver l'adhésion.

En effet, cette préoccupation de faire adhérer les élèves est également liée à la volonté de se rapprocher de cette image idéale de l'enseignant. Le terme « adhérer » revient à plusieurs reprises dans des formulations de ce type : « *Je tente de le faire adhérer* »... « *je cherche son adhésion en fait* ». Une adhésion qu' A recherche dans la situation et qui la conduit à interpréter des indicateurs selon le sens qu'elle souhaite leur donner afin de se rassurer.

Ce désir de se rassurer sur son efficacité et visible dans la volonté de A d'expliquer pourquoi certaines difficultés sont rencontrées par les élèves : « *Tu vois je me dis que s'ils n'ont pas bien mémorisé le vocabulaire, c'est que c'était rapide la fois précédente* » ou « *je cherche à comprendre pourquoi ils n'arrivent pas à trouver. Et je finis par me dire que le fait qu'ils n'aient pas eu le début du texte rend la consigne difficile* » En s'attribuant d'une certaine façon la responsabilité de certaines des difficultés des élèves, A souligne également son pouvoir pour y remédier et donc son efficacité. Quand elle dit d'un élève : « *Il a beaucoup de mérite car en dépit de toutes ses difficultés quand même il arrive à suivre ...Donc tu vois il est vigilant et actif dans son écoute ...Et là je suis contente d'observer ça* », elle valorise certes les qualités de cet élève mais également sa propre réussite en rendant cela possible.

Le dernier ajustement à l'image idéale de l'enseignant est lié à la question de l'évaluation. A souhaite taire cet aspect évaluatif quand elle dit : « *Je me mets dans la posture de récepteur, de discussion. Je ne suis plus dans la posture de vérification, de contrôle de ce qu'ils disent* » ou « *je fais tout ça ostensiblement pour lui signifier aussi que nous sommes en train d'avoir une conversation ensemble et on n'est pas en posture d'évaluation.* » Or, A évalue bel et bien à ce moment là, à minima l'investissement des élèves, puisqu'elle explique : « *Je mets une note sur 5 quand ils sont interrogés et à la fin du trimestre je prends les 4 meilleures pour faire une note sur 20* »

Ainsi, par ces ajustements A souhaite mettre en avant les qualités de calme, de patience, d'efficacité et de bienveillance qui sont conformes à l'image idéale du professeur qu'A s'est construite. Cette image peut également inclure la capacité de s'adapter aux acteurs.

- Des ajustements à la spécificité des classes et des acteurs

Le premier ajustement se traduit par l'accueil des élèves qui est une pratique habituelle dans toutes les classes de A. Toutefois, cet accueil est ajusté à la spécificité de la classe. Ainsi le rituel est efficace et rapide en TL mais il prend plus de temps en 1STMG. Même si A déplore la longueur de ce temps de mise en route, elle l'estime nécessaire dans cette classe : « *En fait j'essayais d'instaurer les conditions idéales mais je trouve que c'est long. Mais quelque part, je me dis, c'est du temps mais ça y est ils sont posés.* »

Cet ajustement à la particularité de chaque classe en début d'heure est également traduit par les sentiments de l'enseignante. A exprime clairement sa satisfaction de retrouver la classe de TL : « *je suis contente de les retrouver, je suis contente qu'il n'y ait pas eu de soucis et de les voir en forme* » Elle est donc sereine au début du cours alors que des détails traduisent plutôt un sentiment d'inquiétude au début du cours en STMG exprimé métaphoriquement par l'image du décollage et des risques de cette phase. Ces sentiments spécifiques aux deux classes et préexistants à la situation influencent aussi les ajustements in situ.

L'ajustement à la spécificité des acteurs des classes est également présent au moment de la formation des groupes en TL. En effet ce qu'elle sait des élèves, de leurs rapports entre eux et des travaux de groupes précédents la conduit à ajuster ses choix. Ces ajustements concernent la formation des groupes, le rôle de chacun au sein du groupe, les supports et les consignes différents donnés aux divers groupes.

Ce que l'enseignante sait de la spécificité de chaque classe la conduit donc à ajuster ses pratiques et ses postures. Si l'autonomie est mise en avant en TL par le travail de groupe et les « postures d'accompagnement et de lâcher-prise » (Bucheton et Soulé, 2009, p40) de A, le déroulement frontal du cours et l'omniprésence de A soulignent la domination des « postures de contrôle et d'enseignement » en STMG.

De la même façon, ce que A sait de chaque élève lui permet d'ajuster sa communication et son lien à chacun et ainsi de construire la relation pédagogique. Les exemples sont nombreux mais la réaction de A aux derniers retards des élèves montrent particulièrement comment elle ajuste sa réaction à ce qu'elle sait des élèves : A ma question : « *Mais si ça avait été d'autres élèves, tu te serais énervée ?* » A répond : « *Ah oui, c'est sûr, surtout Mehdi parce que Mehdi et Bilel ils sont très souvent en retard alors qu'eux je crois que c'est la première fois, c'est le caractère exceptionnel du retard. En plus je me dis qu'il y a eu un truc parce qu'ils sont même pas copains eux...Est-ce qu'ils ont été bloqués ou quoi ?* »

La spécificité de chaque classe et la différence de maîtrise de la L2 entraînent également des ajustements différents en ce qui concerne la communication dans la classe. En TL A a le souci de faire communiquer les élèves entre eux sans passer par l'enseignant alors que la communication est essentiellement frontale en 1STMG avec l'enseignant pour relai systématique.

Il est donc intéressant de constater que le même enseignant peut avoir des préoccupations qui diffèrent dans deux classes, traces indéniables d'une activité située. Toutefois, en dépit de cette spécificité, certaines préoccupations restent dominantes dans la pratique de l'enseignant, ce qui caractérise ce qu'on pourrait qualifier de style enseignant, ce que Vinatier et Altet appellent le « spécifique » de l'activité enseignante, complémentaire du « générique » qui est partagé par le groupe professionnel. (2008, p15) . Bucheton ou Jorro parlent, elles, de « variations de détail » (e.g. Bucheton, 2009, p18) pour parler du style propre de l'enseignant et expliquent que c'est dans ces variations que se joue l'efficacité de l'enseignant. Cela serait donc un élément clef de l'engagement des élèves.

Mais certains de ces ajustements peuvent se situer sur une échelle spatio-temporelle différente.

- Des ajustements spatio-temporels

Le premier de ces ajustements est spatial et est lié à la volonté de disposer les tables en U en TL et A explique les démarches qu'elle a du entreprendre pour pouvoir organiser et bénéficier de cette disposition sur plusieurs séances : « *j'ai demandé à y être 2 jours d'affilée et j'ai demandé aux autres collègues si cela ne les gênait pas donc ça m'a quand même demandé de l'énergie.* » Ces contraintes d'ajustement ont donc été anticipées.

D'autres ajustements se situent également sur une autre échelle spatio-temporelle. Ainsi, en TL A a ajusté sa séance aux contraintes temporelles liées au projet de classe et est donc sortie de ce qui aurait dû être du domaine de l'habitude. Elle spécifie ce nécessaire ajustement aux élèves et explique : « *je leur pointe que c'est un cours un peu particulier à cause du projet (...) Je leur rappelle un peu où on va car c'est vrai que c'est un peu perturbant l'arrivée du projet. On avait démarré une séquence sur le gothique...puis j'ai eu la confirmation qu'on pouvait faire la webcam avec la Jamaïque et du coup il fallait faire une pause et revenir en arrière pour remettre les écrits en forme et préparer l'interview* »

Il en est de même en STMG où l'imminence du départ en stage des élèves a contraint A à ajuster sa séance.

Un autre ajustement temporel est lié à la préoccupation de créer du lien avec l'avant et l'après de la séance pour « renouer le fil d'une activité interrompue » (Perrenoud, 1996 p 191). En effet, « une absence permanente de synchronisation entre d'une part les temps et les découpages institutionnels, d'autre part les rythmes et les mouvements de la pensée et de l'apprentissage » (ibid.p 191) rend ces ajustements indispensables. Ils sont présents dans les deux classes mais de façons différentes.

En TL, l'ajustement est lié au projet de classe et aux liens nécessaires à créer et expliciter pour mener à bien l'ensemble du projet. Cet ajustement peut concerner seulement l'enseignante qui explique sa prise de notes : « *je suis en train de noter des choses pour anticiper l'étape d'après qui sera de lancer le débat dans la classe* » ou l'ensemble de la classe quand A leur dit : « *Now you're going to prepare something that might be published on line, maybe with paintings and drawings as I know some of you will create some and there will be an exhibition on the day we remember slavery in May* » puis explique sa volonté de les inscrire dans une temporalité plus longue : « *C'est aussi une façon de leur montrer que leur travail aura un impact à long terme, de façon à les mobiliser et montrer que leur investissement est capital pour mener ce projet* » ou « *C'est pas juste je lis, je comprends, c'est aussi je me projette dans cette création de la classe. Donc j'essaye de les mobiliser sur cet objectif à long terme car je veux vraiment qu'ils adhèrent à ce projet.* »

Cet ajustement temporel peut avoir pour effet un désajustement des élèves dans la situation. Ainsi alors qu'en TL les élèves s'apprêtent à prendre la parole pour rendre compte des textes, une élève veut traduire et A explique : « *En fait je les ai tellement projetés dans la tache intermédiaire d'après qu'ils me demandent déjà de le faire.* »

En STMG, l'ajustement temporel prend davantage la forme d'un geste de « tissage » Comme l'explique D.Bucheton et Y. Soulé : « *Tisser c'est d'abord raviver les empreintes que l'expérience a laissées.*» (2009 p 35). A s'efforce en effet de revenir sur ce qui a été vu pour permettre aux élèves de s'assurer de leur compréhension ou de leur donner une deuxième chance de comprendre et explique : « *dans cette classe quand on fait les activités ils arrivent à suivre globalement mais pas de façon précise. Donc le fait de faire le recap, je les réembarque et je recorrige les choses nécessaires. Il ya besoin de passer 2 fois* » Cet ajustement temporel est donc nécessaire pour certains élèves qui en ont besoin pour comprendre contrairement à d'autres « qui refont en partie eux mêmes ou avec l'aide des parents les contextualisations, décontextualisations et recontextualisations nécessaires. » (ibid.)

Cet ajustement pour créer du lien avec l'avant et l'après est également présent au moment de l'explicitation des consignes liées au rapport de stage pour aider les élèves à se projeter dans l'après.

Bien sûr cet ajustement temporel est également visible au sein de la séance dans la contrainte du timing. La contrainte temporelle de la durée de la séance peut conduire à des non-ajustements : A décide de ne pas prendre en compte certains indicateurs pour ne pas retarder l'avancée du cours dans le temps imparti comme par exemple quand A dit : « *Tant pis pour le cahier. Je me dis qu'on a déjà perdu assez de temps avec les retards...* » Dans la temporalité de la séance A donne la priorité à certains ajustements plutôt qu'à d'autres, ce qui peut conduire à du « sur-étayage » (*ibid.*) où A finit par faire à la place des élèves : « *Là j'accélère en faisant le boulot un peu toute seule mais je vois l'heure qui tourne* » ou « *Je leur mâche un peu les choses...* » Ici, l'ajustement aux acteurs face à elle n'est plus prioritaire contrairement à d'autres moments. La préoccupation de la maîtrise du temps devient centrale et guide donc les ajustements conduisant à l'actualisation de cette préoccupation, au détriment d'autres types d'ajustement que l'interaction pourrait pourtant susciter.

- Des ajustements dans les interactions

Dans une situation de classe, bon nombre d'ajustements sont liés aux communications entre les différents acteurs.

En premier lieu ces ajustements cherchent à instaurer un climat favorable en insistant d'abord sur des compétences de savoir-être. Cela passe par une attention particulière aux retards des élèves en STMG et une volonté de les aider à ré-ajuster leur attitude à la situation, « *de les accepter, de leur donner une marge de manœuvre et de s'excuser, ça leur donne une deuxième chance de s'intégrer au cours* » Donner une deuxième chance est en effet un aspect important de l'ajustement qui est aussi un co-ajustement : A dit : « *J'ouvre un peu pour lui la possibilité de rentrer dans le cadre du cours et s'il y a un effort de sa part, je fais un effort moi aussi.* »

Cela passe aussi par divers ajustements dans les deux classes pour favoriser l'écoute et le respect de chacun pour « *inclure avec bienveillance* » dit A dans le verbatim. Nous avons constaté que ces ajustements peuvent être verbaux dans l'expression directe de phrases de recadrage ou corporels dans des déplacements adaptés et qu'ils visent à créer un climat qui donne la possibilité à chacun de s'exprimer. Ces ajustements sont visibles dans les deux classes, mais ils perdurent tout au long de la

séance en 1STMG alors qu'ils sont peu présents en TL. Il semblerait donc que la nécessité constante de certains ajustements rende difficile d'autres types d'ajustements.

Plusieurs ajustements en situation ont pour but de conduire les élèves à communiquer en anglais mais cet ajustement linguistique est différent dans les deux classes. Les ajustements visant à la compréhension de la L2 et à l'expression dans cette langue sont centraux en 1STMG alors qu'en TL, la L2 est un outil bien maîtrisé qui rend ces ajustements anecdotiques..

En TL, les ajustements dans l'interaction visent essentiellement un aspect de « l'étayage », défini par comme « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (D. Bucheton, Y. Soulé, 2009, p36)

Dans cette classe les ajustements visent à aider les différents groupes à extraire les éléments clefs des textes et à en faire la synthèse.

Pour finir, nous avons également constaté que l'enseignante s'ajuste dans les interactions afin de rassurer et de valoriser les élèves quand elle perçoit les signes suggérant des doutes ou des inquiétudes de leur part, prenant ainsi en compte les émotions des élèves. Cette capacité à prendre en compte les émotions, le ressenti des acteurs dans l'interaction semble être aujourd'hui considérée comme une compétence nécessaire à l'exercice du métier. C. Marsollier présente les émotions comme l'un des trois axes de la relation pédagogique, avec les cognitions (les savoirs, les pensées, les intentions..) et les comportements qu'ils soient verbaux ou non verbaux. (Marsollier, 2012, p15)

- Des ajustements émotionnels

L'analyse du signe I permet de remarquer que l'ajustement peut être guidé par les sentiments. Ainsi, dans l'auto confrontation A exprime à plusieurs reprises ce qu'elle aime ou n'aime pas faire dans sa pratique. Néanmoins ce sont bien les pôles U et E des signes qui permettent de comprendre la place laissée aux émotions dans les ajustements ou les non-ajustements in-situ.

On note une attention particulière aux sentiments des élèves que ce soit dans le cadre de la leçon. Cela a donné lieu à des ajustements visant à rassurer, encourager ou valoriser dans l'expression d'un souci concernant leur bien-être.

A renvoie également aux élèves ses propres sentiments de satisfaction par des gestes, des paroles ou des sourires mais s'efforce en revanche de ne pas laisser entrevoir ses sentiments d'énervement ou de déception qui naissent du décalage entre ses préoccupations et leur actualisation dans la situation. Il semble que dans ce cas, s'ajuster reste une façon pour l'enseignant de garder le

contrôle, sur la situation de classe et sur les émotions. Il devient ce que Favre appelle un « synchronisateur émotionnel » (2015). Il laisse une place à l'émotion sans lui laisser toute la place mais il sait que, comme l'explique Favre, le fonctionnement cognitif est lié au fonctionnement émotionnel.

A n'est alors plus ajustée à sa tonalité émotionnelle qu'elle retrouvera dans l'auto-confrontation, comme un ré-ajustement a posteriori.

Le contraste entre les émotions vécues dans les deux classes est particulièrement frappant. Ce décalage émotionnel, perçu dans l'auto-confrontation, n'était pas visible dans l'attitude de l'enseignante en situation. Si garder la maîtrise de soi est capital, une forme d'authenticité émotionnelle contrôlée semble pourtant importante dans la construction de la relation pédagogique, si centrale aujourd'hui. Cela va dans le sens de ce qu'Anne Barrère explique: « C'est en montrant la personne réagissant sous le rôle que l'on va réussir à préserver ce dernier » car dit-elle « montrer ses « faiblesses » personnelles est alors le seul moyen de le rendre acceptable ». Les ajustements ont donc pour but dans ce cas précis à trouver « un équilibre subtil entre engagement et distanciation. » (2004, p142)

Ici, A trouve cet équilibre en considérant sa capacité à encaisser, quitte à ne plus être en phase avec elle-même, comme essentielle dans la construction de la relation entre le professeur et les élèves et entre les élèves et le savoir. Comme le dit Felouzis : « C'est une relation qui s'organise non seulement autour de représentations et d'attentes, mais aussi d'éléments affectifs et personnels qui prennent toute leur dimension dans les contacts réguliers et ritualisés tout au long de l'année. » (1997, p151) Il semble donc bien que ce soit dans cette relation pédagogique au long cours que peut prendre racine l'engagement des élèves.

Finalement ces différents niveaux d'ajustement soulignent que cette activité est constante chez l'enseignant que ce soit pendant, avant ou après la séance, qu'elle dépend certes de l'interprétation des interactions en situation et donc des émotions comme le souligne l'analyse du signe R mais également de contraintes extérieures ou des interactions passées avec la classe ou d'autres classes, des habitudes et des savoirs construits comme le souligne le signe I. On constate en effet que l'ajustement peut être guidé par ce que l'enseignante sait de ce que doit être son métier ou de la spécificité de la situation. Ainsi des habitudes, des expériences passées, des conceptions du métier et des élèves participent à la construction de « logiques d'arrière plan » (Bucheton, 2009, p19) qui influent aussi sur les ajustements. L'ajustement ne se réduit donc pas à une simple adaptation aux interactions en classe.

C'est donc dans un rapport complexe entre ces différents niveaux que les ajustements s'actualisent dans la situation. Ils sont eux mêmes la manifestation d'un lien intriqué et intrigant avec les préoccupations de l'enseignant et constituent le cœur et la complexité de la pratique enseignante.

Si nous pouvons dire comme Vinatier et Altet que « la pratique enseignante est caractérisée en permanence par l'incertitude et se déroule dans un système de contraintes et de choix, dans un jeu de tensions, qui met en œuvre des aspects contradictoires, paradoxaux, des dilemmes à gérer, réglables par des ajustements constants » (2008, p181), la question du terme de « choix » d'un ajustement peut toutefois se poser. Si l'ajustement émerge toujours de plusieurs possibles il semblerait qu'il ne soit pas toujours un choix car ce qui finit par conduire à l'ajustement passe par plusieurs filtres avant de s'actualiser dans la situation. Si s'ajuster reste une question d'interprétations, d'émotions, d'expériences et de valeurs, l'enseignant n'a pas toujours une vision claire de tout ce qui est mis en œuvre pour conduire à l'ajustement.

Ainsi, même si dans tous les cas il essaie de concilier une réalité pré-existante et une réalité en situation avec les préoccupations de l'acteur, le terme d'ajustement recouvre des réalités complexes. Si l'ajustement s'actualise en situation, il se co-construit également dans le temps périphérique à la classe. Il est adaptation à la spécificité d'une classe ou d'un acteur, il est réglage face à diverses contraintes, il est arrangement avec une réalité ou un contexte, il est arbitrage au sein du groupe, et il est surtout entente. Ce terme me semble effectivement résonner avec les résultats de l'étude, car il souligne à la fois l'action d'entendre ce qui fait signe, puis de comprendre (même si c'est à travers les divers filtres de l'acteur qui interprète ce qu'il entend) et de finalement parvenir à un accord. Ce dernier est à la fois construit dans une dimension affective à travers les différentes émotions qui tissent la relation mais aussi dans une dimension institutionnelle qui se rapproche d'une alliance pour tendre vers un but commun : les apprentissages.

Cette notion d'entente, terme qui souligne à la fois le fait simple d'entendre mais aussi celui de comprendre ce qui est entendu de façon à trouver un arrangement, me semble être au cœur de l'agir enseignant tant elle rend compte de la complexité et de la richesse de la pratique enseignante. Elle souligne non seulement la singularité, l'individualité de cette pratique mais aussi son ancrage dans la relation plurielle avec l'autre. L'entente n'existe que dans des interactions partagées et s'inscrit dans une recherche de compréhension mutuelle, mais aussi de soi-même. Dans cette entente et ce partage peut croître l'engagement des élèves.

Conclusion

A l'issue de cette étude sur l'activité d'ajustement de l'enseignant on peut entrevoir l'enchevêtrement des préoccupations et le lien complexe qui les unit aux ajustements pour mettre à jour comment tous travaillent au maintien d'un équilibre dans l'interaction. Les différents niveaux d'ajustements répertoriés dans ce travail mettent en lumière la complexité de cet équilibre. Cette recherche d'équilibre concerne le professeur lui-même, qui dans ses ajustements doit trouver son propre équilibre en tant que personne enseignante, et le professeur face aux élèves qui par ses ajustements co-construit le climat de classe, la relation pédagogique et le cours et rend ainsi possible l'engagement des élèves. Si ces multiples ajustements actualisent certaines préoccupations, ils peuvent aussi en inhiber d'autres et ce télescopage de préoccupations met à mal l'équilibre dans le tumulte des interactions humaines.

Finalement, cette étude de l'activité d'ajustement permet de lever un coin du voile sur la réalité du travail enseignant en soulignant comment ces ajustements travaillent à maintenir un exercice possible du métier et une volonté de garder le cap pour nourrir sa pratique et accompagner les élèves dans leurs différents apprentissages

Ainsi, cette étude permet peut-être de prendre conscience de la part cachée à nous mêmes dans nos pratiques quotidiennes. C'est là l'un des paradoxes de ce travail mené par un enseignant sur l'activité enseignante où finalement le chercheur découvre de nouvelles richesses de son monde.

Entendre et voir cette part dévoilée de l'activité, l'interroger, la ressentir, permet de la modeler, de la façonner et de la faire évoluer pour favoriser non seulement l'engagement de l'élève mais aussi l'engagement de l'enseignant. Former à mieux comprendre cette activité d'ajustement pourrait ainsi permettre de donner un éclairage différent sur le métier pour en repenser certains aspects de son exercice car « les éducateurs n'ont jamais fini de construire des situations originales, de mobiliser des ressources nouvelles pour rendre possible, susciter et faciliter son engagement dans l'apprentissage comme sa découverte du plaisir d'apprendre. » (Meirieu. 2014, p48) L'auteur parle ici de l'engagement et du plaisir d'apprendre des élèves mais c'est tout aussi vrai pour ceux de l'enseignant qui doit continuer à s'ajuster à la recherche d'une entente entre chacun des acteurs, condition de l'engagement de chacun.

Bibliographie

Antibi André. (1999). La motivation en mathématiques : celle du professeur ? Celle de l'élève ? » Journées nationales A.P.M.E.P. Gérardmer 3-6 novembre 1999

Astier Philippe, Gal-Petitfaux Nathalie, Leblanc Serge, Sève Carole, Saury Jacques, Zeitler André. (2003). Les approches situées de l'action : quelques outils ». In: *Recherche & Formation*, N°42. L'analyse de l'activité. Approches situées, sous la direction de Jean-Marie Barbier et Marc Durand. pp. 119-125.

Barrère Anne. (2004). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Le sens social, Presses Universitaires de Rennes.

Bucheton Dominique.(2009). (sous la direction de) : *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octares édition.

Bucheton Dominique et Soulé Yves. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 01 janvier 2013. URL : <http://educationdidactique.revues.org/54>

Clerc Françoise. (2005). L'illusion de la motivation, *Cahiers Pédagogiques* N°429-430 - Cette fameuse motivation...Coordonné par Jean-Michel Zakhartchouk, janvier 2005

Deschryver Nathalie et Lameul Geneviève. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 32-3 | 2016, mis en ligne le 20 décembre 2016, consulté le 20 décembre 2016. URL : <http://ripes.revues.org/1151>

Favre Daniel. (2015). *Cessons de démotiver les élèves, 19 clefs pour favoriser l'apprentissage*, 2^{ème} édition, Dunod

Felouzis Georges. (1997). *L'efficacité des enseignants.Sociologie de la relation pédagogique*, Paris, PUF

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Leblanc Serge, Sauvaire-Maltrana Céline. (2018). Comprendre l'activité d'enseignant(e)s utilisant des formes pédagogiques coopératives nouvelles dans le secondaire . *Activités*. <https://journals.openedition.org/activites/3901>

Marsollier Christophe. (2012). *Investir la relation pédagogique. Repères pour l'éthique de l'enseignant*. Pédagogie. Formation, L'essentiel

Meirieu Philippe. (2014). *Le plaisir d'apprendre*, Paris Autrement

Perrenoud Philippe. (1993). Sens du travail et travail du sens à l'école. Paru in *Cahiers pédagogiques*, 1993, n° 314-315, pp. 23-27. Repris in Chappaz, G. (dir.) *La motivation*, Paris, CRAP, n° hors série des *Cahiers pédagogiques*, 1996. p. 19-25. Repris in Perrenoud, Ph.(1996) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, chapitre 10

Ria Luc, Durand Marc. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les Dossiers des sciences de l'éducation* ,<http://dse.revues.org/>, 2001, 5, pp.111-123. <hal-00803986>

Ria Luc, Saury Jacques, Sève Carole, Durand Marc. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants: Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité: revue scientifique de l'ACAPS / ACAPS*, Paris: Institut national du sport et de l'éducation, 2001, 42, pp.47-58. <hal00803976>

Sarrazin Philippe, Tessier Damien et Trouilloud David. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 157 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 11 octobre 2012. URL : <http://rfp.revues.org/463>

Veyrunes Philippe. (2012). Étudier l'activité individuelle-collective en classe à partir de l'approche du cours d'action. *Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour quelles recherches ?*, L'Harmattan, pp.15-30

Veyrunes Philippe 1, Marais Marie-Laurence 2, Roublot Fabrice 2, Leblanc Serge 2. (2009). L'action d'une PLC2 documentaliste lors d'un début de séance en co-intervention : un ajustement difficile . 1GPE-CREFI, Université de Toulouse 2 Le Mirail 2LIRDEF, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier. <https://www.researchgate.net/publication/320753405>

Viau Rolland. (2009). *La motivation en contexte scolaire*, De boeck , 5e édition

Vinatier Isabelle, Altet Marguerite (dir.). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact Education »

Annexes

Annexe 1 : Verbatim 1STMG

Interactions et Comportements en classe	Verbalisation en autoconfrontation
<p>Entrée en classe :</p> <p>L'enseignante(A) est à la porte et salue les élèves en anglais individuellement. Les élèves entrent et attendent debout derrière les tables.</p> <p>A va au bureau, salue collectivement la classe et les élèves s'assoient et sortent leurs affaires.</p> <p>A donne des consignes de travail « Look at your copybook and think about the recap » s'assoit au bureau et commence l'appel. Les élèves ouvrent leurs cahiers</p> <p>E2 : « C'est ça madame ? » A réexplique</p> <p>Cette phase est interrompue à plusieurs reprises par des élèves en retard. A fait remarquer le retard aux élèves et leur demande de s'excuser en anglais.</p>	<p>Je me positionne toujours à l'entrée pour accueillir les élèves, les autres attendent que je leur dise de s'asseoir.</p> <p>C'est un groupe constitué d'élèves venant de 2 classes donc de 2 endroits différents du lycée donc le temps que je prends en début d'heure permet de recréer un climat de groupe serein. C'est pour ça que je suis zen car je veux que tout le monde soit tranquille.</p> <p>Je les mets au travail avant de faire l'appel et au tableau il y a mon déroulé du cours. Pour certaines classes ce n'est pas la peine de leur dire, il y a ça, ça car ils ont l'habitude mais là je veux attirer leur attention sur le fait qu'il faut qu'il se remobilise sur les vidéos car c'est une classe qui fait très peu les devoirs et d'une fois sur l'autre ils peuvent oublier. En plus, c'est une classe où il y a régulièrement 4 ou 5 absents donc le fait de leur demander de regarder les notes, ça donne un sas de remise à niveau, un temps pour se reconcentrer sur ce qu'on était en train de faire.</p> <p><i>Moi : Donc tu veux qu'il se reconcentre sur la leçon précédente pendant que tu fais l'appel pour qu'ils ne soient pas inactifs ?</i></p> <p>C'est ça Tu vois, Stéphane ne sait pas ce qu'il doit récapituler donc il n'a pas ouvert son cahier depuis la fois d'avant. Donc c'est important de préciser</p> <p><i>Moi : Comment tu vis tous ces retards ?</i></p> <p>Je suis agacée, en plus certains me disent ils vont arriver Madame pour pas que je les marque absent. En plus ils vont arriver et me dire on est pas vraiment en retard. Mais je les incendie pas tout de suite car ils viennent de différentes options. Donc entre ceux qui n'avaient pas cours avant et qui sont à</p>

<p>A fait l'appel. Elle sourit</p> <p>Les retards se poursuivent..</p>	<p>l'heure et ceux qui avaient cours loin dans le lycée.</p> <p><i>Moi : donc, c'est ce qui t'amène à pas t'énerver et à pas râler, à ne pas montrer ton agacement</i></p> <p>Disons qu'il y a ça et aussi le fait que je sais très bien que si j'en allume un dès le début, il va me répondre et ça va être... Enfin, de les accepter, de leur donner une marge de manœuvre et de s'excuser, ça leur donne une deuxième chance de s'intégrer au cours car je sais très bien que c'est le genre d'élèves qui montent très vite dans les tours.</p> <p><i>Moi : Tu dis je sais très bien, comment tu le sais ?</i></p> <p>Car il y a Mehdi, 2 fois je l'ai repris pour bavardages et il a commencé à s'énerver, il a aussi refusé de faire un contrôle. Je lui avais signalé que le ton employé n'était pas bon. C'est déjà arrivé, il peut s'emballer très vite. Cela s'est mal passé après le premier conseil de classe, je ne l'ai pas vu pendant 3 semaines et c'était juste après ses prises de paroles impertinentes, insolentes et du coup quand il est revenu, je me suis dit, on va reprendre sur de bonnes bases. Je lui ai tendu la main pour qu'il revienne dans le rang sans repartir sur de l'insolence. Donc les petits retards je lui demande de s'excuser et s'il le fait sans s'énerver, je prends ça comme un effort et j'accepte. S'il avait dit, oh mais je ne suis pas en retard j'aurais recadré. J'ouvre un peu pour lui la possibilité de rentrer dans le cadre du cours et s'il y a un effort de sa part, je fais un effort moi aussi.</p> <p><i>Moi : Pourquoi tu souris là ?</i></p> <p>Parce que j'ai vu le petit symbole du gâteau sur pronote donc je dis Happy birthday Ilham.</p> <p>Ah oui, il y a une règle aussi. Excuse moi, ça vient de me revenir. J'accepte à peu près les retardataires s'ils arrivent pendant que je fais</p>
--	--

<p>Un élève lève le doigt : « I forgot my copybook » A : « You don't have your copybook but do you remember the recap ? Think about it »</p> <p>A souffle</p> <p>A termine l'appel, se lève et va vers les élèves.</p> <p>Deux autres élèves arrivent en retard.</p>	<p>l'appel.</p> <p><i>Moi : Donc ils le savent ?</i> Non, ben peut-être..ils l'ont peut-être intégré..</p> <p>Et là tu vois, j'attends qu'il me dise quelque chose. Je l'allume pas tout de suite, j'attends de voir s'il va commencer à me dire quelque chose.</p> <p><i>Moi : Pourquoi tu fais ça ?</i></p> <p>Pour voir s'il progresse d'une fois sur l'autre. En fait, c'est vachement des savoir être là. J'attends leur initiative.</p> <p><i>Tu ne dis rien de plus là ?</i></p> <p>Non, mon but est qu'il se concentre sur le recap. Tant pis pour le cahier. Je me dis qu'on a déjà perdu assez de temps avec les retards...</p> <p><i>Moi : Et là, tu te sens comment ?</i></p> <p>Je suis agacée car tous ces retards, j'ai l'impression que ça devient une routine</p> <p>Gros agacement là. Là le prochain qui arrive, c'est bon là car en plus je suis en train de finir la liste. Déjà ils m'ont bien saoulé à me ralentir et là je sens que le prochain qui rentre il va y avoir un truc mais à priori il n'y en a pas d'autres</p> <p><i>Moi : Là tu te dis quoi ?</i> Ben je vais les relancer. C'est à ce moment selon moi que je prends la classe en main.</p> <p>Là je ne sais pas pourquoi je ne m'énerve pas...sûrement parce que j'ai un capital sympathie pour ces élèves normalement sérieux...Mais je crois que je n'ai pas enlevé l'absence..</p> <p><i>Moi : donc tu veux dire que tu leur dis rien car tu les aimes bien ?</i></p> <p>Peut-être...aussi parce que je suis déjà dans</p>
---	---

<p>A désigne du doigt trois élèves placés au fond et dit « Please come and sit here » en montrant le premier rang et ajoute : « on se met pas au fond de la classe. »</p>	<p>mon cours et je n'ai pas envie de perdre un peu plus de temps..Eux ils sont pas souvent en retard....Je ne sais pas vraiment en fait, c'est bizarre. Mais tu sais ça m'arrivait aussi souvent l'an dernier avec des élèves qui étaient souvent absents. Cela m'arrive aussi de les accepter et de pas les mettre présents..en fait j'exclus rarement les gens</p> <p><i>Moi : Mais si ça avait été d'autres élèves, tu te serais énervée ?</i></p> <p>Ah oui, c'est sûr, surtout Mehdi..parce que Mehdi et Bilel ils sont très souvent en retard alors qu'eux je crois que c'est la première fois, c'est le caractère exceptionnel du retard. En plus je me dis qu'il y a eu un truc parce qu'ils sont même pas copains eux...Est-ce qu'ils ont été bloqués ou quoi ? Enfin bon sur le moment je me suis juste dit le cours est lancé, j'en ai marre de m'arrêter et eux c'est pas des récidivistes compliqués.</p> <p>Ben si tu vois je leur ai enlevé leur absence...c'est fou le nombre de choses qu'on fait et on s'en souvient pas</p> <p>La mise en place prends du temps...je vais m'énerver plus la prochaine fois...5 minutes de cours déjà...et je suis encore en train de m'interrompre pour les faire venir devant..</p> <p><i>Moi : Qu'est ce qui t'amène à faire ça ?</i></p> <p>Je le fais tout le temps car j'aime pas une salle de classe clairsemée avec des élèves essentiellement sur les côtés et moi j'ai rien devant. J'aime bien avoir un groupe classe assez compact pour les regarder en face.</p> <p><i>Moi : donc tu te préoccupes de la disposition des élèves dans la classe ?</i></p> <p>Oui, au début de l'année je les ai mis par ordre alphabétique et ensuite je leur ai dit qu'à partir du moment où je connais leur nom on pourra discuter pour changer. Donc c'est au cas par cas..et je les déplace s'ils bavardent. D'ailleurs pendant ce cours je me suis dit, ces deux là ils ne seront plus à côté la</p>
---	--

<p>A retourne au bureau et dit « On va y arriver.. » Début du cours :</p> <p>A soulève la poubelle.</p>	<p>prochaine fois.</p> <p>Là je suis obligée de passer par le français car Samia est à la rue.</p> <p><i>Moi : Et là tu entends ce que tu dis ?</i></p> <p>Rire, ah oui « on va y arriver »</p> <p><i>Moi : là tu te dis quoi ?</i></p> <p>Ça y est ils sont presque prêts..En fait j'essayais d'instaurer les conditions idéales mais je trouve que c'est long. Mais quelque part, je me dis, c'est du temps mais ça y est ils sont posés. Tous ce qui faisaient rien pendant que les retardataires sont rentrés avaient quand même le temps de regarder leur notes pour se préparer au cours et voilà . En fait j'ai l'impression d'être une hôtesse d'accueil, tout le monde est prêt et on va pouvoir commencer. On va décoller et on va faire le cours d'anglais maintenant.</p> <p>Samia et Yousra, c'est le genre d'élèves qui ont eu des exclusions pour insolence. Samia sait très bien que je veux pas qu'ils se mettent au fond mais elle a tenté...Et je lui demande de venir devant en disant s'il-te-plait, merci et pour le moment, je touche du bois je n'ai pas eu de réaction épidermique</p> <p><i>Moi : donc c'est parce que tu sais que ces réactions sont possibles que tu fais tout pour les éviter ?</i></p> <p>Oui, il y a de ça et je ne sais pas si c'est mes souvenirs d'élèves mais quand un prof est vachement agressif envers un autre élève je ne me sens pas bien forcément. Surtout quand j'étais en collègue il y avait des moments où je devais me mettre en colère quand il ya avait quelque chose qui se passait mal...et du coup tu rumines. Ça t'énerve de ne pas avoir réussi à canaliser les élèves de manière calme, être obligé de sortir de tes gonds pour canaliser les élèves, j'aime pas.</p> <p><i>Moi : Qu'est ce que tu fais là ?</i></p> <p>Je lui présente la poubelle pour qu'elle jette</p>
---	--

<p>A s'assied sur le bureau explique qu'ils vont commencer le recap et demande un chiffre entre 1 et 10. Un élève lui donne et elle dit « Maël », à qui elle demande un nombre et ainsi de suite. Les élèves rient à l'énoncé du prénom de Maël</p> <p>A récapitule l'ordre des interventions et dit « is that OK ? » A : « OK, Anthony, what do you remember about last time ? » E : « We watched a video, it twas a trailer..it was about shoes. There was a girl... » A : « Youssra, could you please listen to Anthony ? »</p>	<p>son chewing-gum.</p> <p><i>Moi : là tout le monde rigole et toi aussi</i></p> <p>Oui, car ça fait 3 fois que ça tombe sur lui mais je leur dit que c'est le hasard....et il y en a qui sont aussi contents que ce soit pas sur eux que ça tombe.</p> <p><i>Moi : Donc là tu es plutôt amusée ?</i></p> <p>Oui, là c'est rien, ça ne me dérange pas</p> <p><i>Moi : Qu'est ce qui t'amène à faire comme ça là ?</i></p> <p>En fait avant j'interrogeais et la personne disait le plus possible et j'interrogeais un autre et la personne disait le plus possible et si j'avais le temps je faisais un troisième. Je me suis rendue compte en fait que le fait qu'il le sache à l'avance puisque je donnais les 3 noms dès le début, déjà ça relâchait la pression car c'était pas que eux qui parlaient. Puis si j'en ai un qui cale, je lance sur quelqu'un d'autre pour compléter. Ça leur donne plus d'options pour rebondir. Avec certaines classes je leur demande de venir au tableau et je me mets au fond. Ils présentent à tour de rôle et les élèves leur posent des questions. Mais vu l'ambition limitée du recap là, j'ai fait comme ça. En plus pour eux c'est plus difficile de venir devant la classe.</p> <p><i>Moi : Tu dis : « is that OK ? »</i></p> <p>Oui, je vérifie qu'ils ont compris l'ordre</p> <p><i>Moi : Qu'est ce qui t'amène à dire : « could you please listen to Anthony ? »</i></p> <p>Oui, donc elle papotait donc je lui ai dit s'il te plait, tais-toi car je voulais pas que ça le perturbe lui et pour que tout le monde puisse entendre. J'essaye aussi de l'inclure elle dans l'activité d'écoute même si je n'ai pas beaucoup d'illusions car elle est là un cours</p>
--	---

<p>A guide par des questions puis demande à Maël de compléter en le guidant aussi par des questions. Maël dit « they are laughing about her. »</p> <p>A : « They were not laughing about her...remember, they were laughing at her</p> <p>What is the difference ? Samia, do you remember laugh ? What is it ? »</p> <p>Un autre élève dit « rigoler »</p> <p>A explique la différence de sens selon les prépositions.</p> <p>L'élève poursuit le recap et le troisième élève termine. A prend des notes.</p> <p>A la fin de l'intervention de l'élève. A dit « exactly and we have seen a synonym for adult, do you remember it ? »</p> <p>Silence, puis un élève lève le doigt et dit « high-heeled »</p>	<p>sur six. Mais bon j'essaye de l'inclure avec bienveillance en dépit de ses absences.</p> <p><i>Moi : qu'est-ce que tu fais là ?</i></p> <p>Je fais un point sur le lexique et les prépositions car le dernier cours j'avais dit : « they are laughing at her » mais j'ai pas insisté car je considère qu'en première ils connaissent « laugh ». Mais là je vois que le recap pointe des lacunes de vocabulaire donc je leur demande à tous de le renoter. Car très souvent, en tout cas dans cette classe quand on fait les activités ils arrivent à suivre globalement mais pas de façon précise. Donc le fait de faire le recap , je les réembarque et je recorrige les choses nécessaires. Il ya besoin de passer 2 fois malheureusement.</p> <p><i>Moi : tu vois ça comme une technique de remédiation ?</i></p> <p>Oui, c'est ça</p> <p>Là tu vois je me suis souvenue que Samia ne savait même pas ce que voulait dire laugh la fois d'avant , c'est pour ça que je lui redemande mais elle le sait pas plus car elle a rien appris d'une fois sur l'autre. C'est déprimant qu'ils apprennent rien donc des fois je fais des petits tests de vocabulaire mais là il n'y avait pas assez de matière.</p> <p><i>Moi : là tu notes des choses</i></p> <p>Oui en fait je leur montre que les efforts qu'ils font rentrent dans leur note de participation orale. Donc je note leurs interventions, ça fait partie de mon système de notation en fait. Je les note sur 5, puis je prends les 4 meilleures à la fin du trimestre et ça fait une note sur 20</p> <p><i>Moi : là tu fais quoi ?</i></p> <p>Je leur fait redonner les mots que j'ai donnés le cours précédent. Celui qui récapitule ne me donne pas les mots nouveaux donc je demande à la classe de le reprendre.</p>
---	---

<p>A explique en anglais ce que ce mot signifie puis un élève dit « grown-up »</p>	<p><i>Moi : et là tu te dis quoi ?</i></p> <p>Ça fait 2 mots qui ont pas été appris une fois sur l'autre donc là je me dis qu'il y a eu un soucis ou que l'apprentissage régulier n'a pas eu lieu. Quand on fait des tests très régulièrement, ils apprennent et ils gardent le rythme mais là ça faisait un petit moment que j'en avais pas fait et ils se mettent moins la pression. A ce moment là je me dis que la mémorisation...pourtant il n'y avait pas beaucoup de mots quand même, et elle a pas été optimum. Donc je me dis que si je contrôle pas ils apprennent pas.</p> <p><i>Moi : Tu ressens quoi à ce moment là ?</i></p> <p>Je suis un petit peu déçue et surtout je me sens un petit peu impuissante par rapport à ça. Si je fais pas les petits tests, ils ne font pas quoi. Il y a Lorenzo qui était assis derrière toi qui a commencé à dire : « grow quelque chose » et là je me dis que seul un élève a mémorisé mais pas parce qu'il a revu son cours mais parce qu'il s'en souvient de la fois d'avant.</p> <p>Et lui, il a mémorisé un seul mot de vocabulaire, c'était pas le bon mais il l'a quand même dit..à côté. Rires</p> <p><i>Moi : Donc là ça te fait rire ?</i></p> <p>Oui intérieurement ça me fait rire. Quelque part je peux pas le casser car il a fait l'effort de proposer un truc mais bon c'est pas ça..</p>
<p>A dit OK et se tourne vers le tableau pour renoter les mots et faire un croquis.</p>	<p><i>Moi : Et la tu fais quoi au tableau ?</i></p> <p>Je reécrit le mot avec un dessin de talon aiguille car je me dis aussi bien il a écrit le mot anglais mais pas le français car ils prennent des notes de manière partielle parfois. Et là je fais un dessin, parfois ça les amuse car je dessine comme un pied et du coup des fois ils se souviennent.</p> <p><i>Moi : Quelle est ta préoccupation à ce moment là ?</i></p> <p>Un peu détendre l'atmosphère puis je voulais</p>

<p>Un élève donne la traduction de « high-heeled » Un autre dit que cela a déjà été noté dans le cahier. A dit : « Yes, but he was not sure so I'm writing it again. »</p> <p>A répète la signification du vocabulaire.</p> <p>A allume le vidéoprojecteur, projette des captures d'écran du film et de l'aide lexicale. Elle remercie les élèves pour le recap et dit : « I had also asked you what your opinion was and what sort of shoes you would have chosen. » A remontre les images à l'écran et demande des volontaires en reformulant la consigne : « Can you compare them and tell me which one you prefer ? »</p>	<p>redécomposer le mot mais comme il a rigolé je ne suis pas allée jusqu'au bout du coup. Je voulais qu'ils visualisent qu'il y a une différence entre high-heeled et grown-up</p> <p>Ah tu vois là il y a Stéphane, c'est un élève qui est vachement chouette parce qu'il est nul en anglais et il a beaucoup de mal dans toutes les matières mais je sais pas pourquoi...Il est aussi acoquiné avec les autres garçons qui font pas grand-chose. Il a beaucoup de mérite car en dépit de toutes ses difficultés quand même il arrive à suivre Là il me dit mais on l'avait marqué ça. Donc tu vois il est vigilant et actif dans son écoute même s'il est pas...</p> <p>Et là je suis contente d'observer ça. C'est le genre d'élève tu vois il me fait un peu penser à Dylan pour le niveau d'anglais mais Dylan reste contre son mur et dit jamais rien. Lui il essaye quand même de raccrocher les wagons.</p> <p>Là je répète car il y en a eu qui a pas écouté</p> <p><i>Moi : Et tu te dis quoi ?</i></p> <p>Ben ils me font quand même un peu pitié ces élèves.</p> <p>Donc là on est sur la petite partie de l'exercice qu'ils avaient à réaliser et il y a que Manon qui l'avait fait et qui l'a lu</p> <p><i>Moi : Donc c'était leurs devoirs ?</i></p> <p>Oui je leur avait demandé de récapituler la vidéo et de me dire quelles chaussures ils auraient choisies et donc du coup j'avais préparé la capture d'écran de la vidéo car j'avais pas envie de la remonter.</p> <p><i>Moi : donc tu as compris qu'ils n'avaient pas fait leurs devoirs ?</i></p> <p>Manon l'a fait de manière complète et rédigé. Les bons élèves ne l'avait pas forcément préparé non plus.</p>
---	---

<p>2 élèves lèvent le doigt, A dit « OK, Yousra is ready. Can you please listen to Yousra and say if you agree with her and then Manon » Yousra prend la parole, dit « I prefer...comment on dit la première ? »</p> <p>Un élève lui répond. Yousra poursuit.</p> <p>La prise de parole se poursuit, entrecoupée par les questions de A et les réponses de plusieurs élèves. A répète « Can you say it in English please ? » à plusieurs élèves</p>	<p><i>Moi : donc tu n'interroges pas les élèves sur le travail personnel qu'ils avaient à faire ?</i></p> <p>Non c'est la phase volontaire. Je préfère faire appel à leur bonne volonté.</p> <p><i>Moi : Qu'est-ce qui t'amène à faire ça ?</i></p> <p>En fait, dans un monde idéal ils auraient récapitulé la vidéo et auraient dit : « moi je trouve que.. je suis d'accord, pas d'accord» Mais bon...Donc je me suis dit qu'il valait mieux le demander au volontaire car il ya des moments, je lève le doigt car je suis fier de ce que j'ai fait et voilà. Je préfère à ce moment là et en général valoriser ceux qui ont fait plutôt que dévaloriser ceux qui n'ont pas fait.</p> <p>A partir de ceux qui ont fait j'accompagne la prise de parole des autres. J'avais préparé aussi du vocabulaire car vu la fin de mon cours un peu à l'arrache je m'attendais à ce qu'ils n'aient pas eu toutes les idées que j'attendais car je n'avais pas eu le temps de faire les deux colonnes avec les différents arguments pour les guider. Donc j'avais prévu le coup pour les aider à développer leur prise de parole.</p> <p>Là je ne réponds pas à sa question et je me retourne vers la classe pour la réponse pour qu'elle se rende compte que c'est du vocabulaire connu de tous sans non plus la faire culpabiliser</p> <p>ça arrive très souvent en STMG, ils ont une idée, ils lèvent le doigt donc toi tu as un peu d'espoir et bim, ils disent le truc en français et même si je lui dis « say it in english » elle continue en français. Donc là j'ai répété en français pour que la classe l'aide et réagisse.</p> <p><i>Et là qu'est-ce que tu te dis ?</i></p> <p>Je me dis qu'elle est tellement dans son idée qu'elle veut aller jusqu'au bout en français. Je me dis que c'est une première étape, le désir de répondre. Puis les encourager et les accompagner dans la formulation en anglais et peut-être une façon de les faire progresser</p>
---	--

<p>A les guide pour qu'ils utilisent le comparatif déjà étudié et attire leur attention sur les éléments du script projetés qui doivent les aider à comparer. Elle finit par dire : « comment on dit plus belle ? , Mehdi, tu t'en souviens ? »</p> <p>Un élève dit « most »</p> <p>A explique le superlatif et dit tout en l'écrivant « they are more beautiful »</p>	<p>Je prends en note les éléments qu'elle me donne te elle fait une erreur sur le comparatif...c'est la première leçon de grammaire qu'on a faite..donc là encore je fais appel à la classe pour que ce soit pas moi qui corrige directement mais que ce soit une correction collective</p> <p><i>A ce moment là ton sentiment ?</i></p> <p>Je te le dis à toi.. mais c'est déprimant. Tu leur fais faire le comparatif pendant deux semaines, ça marche plus ou moins au contrôle mais tu te dis au moins ils retiendront comment dire plus ou moins et là...non</p> <p>Déjà la mémorisation à court terme c'est sûr c'est décevant et quelque chose qui avait été validé au premier trimestre, ils s'en souviennent pas ...C'est déprimant..Même quand c'est des bons il n'y a pas de rigueur et ils se contentent d'être moyens-bons et voilà.</p> <p><i>Et ça tu te le dis à ce moment là ?</i></p> <p>Oui et je me dis que je bouche les trous d'une passoire un petit peu mais qu'il faut le faire. Et la question que je me pose tout le temps c'est comment les tirer vers le haut quand tu as un aussi grand nombre d'élèves faibles comme ça ?</p>
<p>Une élève demande s'il faut faire un tableau. A dit : « Yes, to help you compare, I've prepared some elements from the script because when we left we had not finished writing all the vocabulary. »</p> <p>A demande ensuite en anglais de prendre une feuille et de tracer un tableau avec 2 colonnes.</p>	<p>Là tu vois j'ai commencé à faire les 2 colonnes et à remplir le tableau. Ça fait bien 5 minutes et des élèves demandent s'ils doivent faire le tableau. C'est la passivité</p> <p><i>Et là au fond de toi tu réagis comment ?</i></p> <p>En fait j'ai deux options devant moi, soit je dis « c'est bon vous avez rien compris, vous copiez et c'est comme ça », soit j'essaye encore de les raccrocher et de les rendre actifs dans la prise en note de ça. Tu vois je me dis que s'ils ont pas bien mémorisé le vocabulaire, c'est que c'était rapide la fois précédente donc je vais leur laisser le temps de copier et de bien comprendre. Ils auront plus de chance d'assimiler le truc.</p>

<p>Les élèves sont un peu agités. A dit : « j'ai perturbé tout le monde en disant qu'il fallait prendre une feuille donc on va prendre 15 secondes pour la feuille, le stylo et arrêter de faire du bruit. »</p> <p>Une élève demande s'il faut faire un tableau. A répond par l'affirmative et dessine le tableau que les élèves reproduisent. A passe dans les rangs pendant que les élèves tracent le tableau.</p> <p>A donne la parole à Yousra qui levait le doigt depuis quelque temps. A se rassoit au bureau pour compléter la trace écrite au fur et à mesure des interventions des élèves. a mettre ailleurs</p> <p>Les interventions se poursuivent, guidées par A qui les aide à enrichir et complète le tableau.</p> <p>Yousra lève le doigt et dit « pour une fois</p>	<p><i>Tu veux dire que tu te remets en cause en te disant que la dernière fois tu n'as pas fait comme il fallait ?</i></p> <p>La dernière fois je suis allée trop vite parce que le début du cours a pris tellement de temps que j'ai du speeder la fin et ça n'a sûrement pas été suffisant pour eux.</p> <p><i>Et là tu dis j'ai perturbé des gens ?</i></p> <p>Ah oui, ça c'est typique. Quand je sens qu'il y a du flou surtout avec cette classe je fais une pause en français et je fais le constat que ça va perturber tout le monde. C'est vrai j'ai dit j'ai perturbé, je sais pas pourquoi. je m'excuse de leur demander de prendre une feuille.</p> <p>En fait ils ne mettent pas de mauvaise volonté, ils la prennent la feuille mais ils mettent 3 plombs. Donc en disant ça j'essaye de limiter le moment de dispersion lié à la feuille. Le fait que je le dise se français est significatif de mon niveau d'agacement.</p> <p>Et là je dessine le tableau car elle a toujours pas compris qu'il fallait faire un tableau. Mais Yasmine était absente et comme elle est sérieuse elle a eu un doute sur le tableau. Donc je lui réexplique gentiment car pour moi sa question montre son souci de bien faire.</p> <p>Je sais qu'ils sont très scolaires et ont souvent besoin d'être rassurés sur ce qu'ils font donc j'essaye de rester patiente.</p> <p>Cette élève levait le doigt depuis un moment mais je m'étais occupée des élèves derrière donc je reviens la voir. Même si je suis pas dispo au moment ou elle a levé le doigt je reviens quand même vers elle car je donne de l'importance au désir de participer</p> <p>Là, ça fait 3 fois qu'elle prend la parole. Tout à l'heure je suis revenue vers elle pour la valoriser, toutefois là je veux quand même répartir la parole donc je laisse une respiration pour voir si certains veulent</p>
--	---

<p>que je veux travailler madame » en souriant. A dit « c'est bien, je laisse l'opportunité aux autres quand même, mais c'est bien. »</p>	<p>exprimer des idées différentes et elle se plaint</p> <p><i>Comment tu vois les choses quand elle dit « pour une fois que je veux travailler madame »</i></p> <p>Je suis plutôt dans l'optique je prends ce qu'il y a je tiens pas des comptes en fait donc si ça fait un moins qu'elle travaille pas et qu'elle travaille aujourd'hui, très bien mais je vais pas non plus lui donner des lauriers. J'essaye de traiter tout le monde de manière égale, c'est impossible bien sûr mais là elle lève le doigt et se plaint que je l'interroge pas donc je lui explique</p> <p><i>Ton sentiment, c'est plutôt l'énervement ou la satisfaction qu'elle travaille ?</i></p> <p>Ni l'un, ni l'autre. Je sens qu'il y a un effort pour m'impressionner ou attirer mon attention mais à cet instant je sais qu'elle est capable de participer mais elle n'est pas la seule dans la classe. Voilà</p>
<p>Stéphane lève le doigt.</p> <p>A dit « Stéphane will speak and then Yousra »</p> <p>Les élèves interviennent et A rédige la trace écrite qu'ils copient</p>	<p>Tu vois là il y en a 2 qui ont la main levée donc je donne les 2 noms de ceux qui vont intervenir pour que celui qui n'a pas la parole en premier ne soit pas frustré et râle. Ils savent qu'ils vont intervenir et du coup ils ne sont pas démotivés en fait.</p>
<p>On entend une notification sur un portable. A dit « il ya un problème là. Quelqu'un a oublié d'éteindre son portable après la pause déjeuner.</p> <p>Donc vérifiez bien que vous avez coupé vos portables s'il vous plaît.</p>	<p>Ce genre de situations arrive assez fréquemment et ça peut être conflictuel et là c'est une notification. Alors bon..des fois ça peut échapper, ça m'arrive aussi donc je la sanctionne pas là.</p> <p>Pour moi les sanctions liées au portable c'est plutôt quand quelqu'un consulte son portable en classe que ça me gêne.</p>
<p>Yousra se manifeste et éteint son portable, puis poursuit sa participation.</p>	<p>Je sanctionnerais s'il y avait vraiment récurrence donc là je ne suis pas plus agacée que ça</p>
<p>A donne la parole à Manon qui était volontaire pour présenter son travail dès le début.</p> <p>Manon : « Ce que j'ai fait en fait, c'est donner mon avis, j'ai pas... »</p>	<p>A ce moment là je me rends compte que le recap a duré longtemps, que j'ai du beaucoup intervenir pour les guider et que Manon est un peu perdue....Je me dis que d'autres aussi sûrement donc j'explique ce qu'on a fait.</p>

<p>A « Oui, le devoir, c'était donner son avis, on est d'accord, donc tu as bien fait le travail qui était demandé. Comme il n'y avait pas beaucoup de volontaires, j'ai donné des idées que vous auriez pu utiliser, pour vous aider à construire. Donc on va finir les deux colonnes et après on va t'écouter. »</p> <p>Un élève pose une question de vocabulaire. A explique, dit OK et s'adresse à des élèves : « Vous faites beaucoup de bruit là les garçons » Un des garçons dit : « il me demandait ça veut dire quoi cheap » A dit : « d'accord, tu peux le demander à moi et là vous faites beaucoup de bruit et si je suis encore obligée de m'interrompre...je préfère m'interrompre pour vous aider que pour vous déplacer, et ça va arriver si vous continuez. »</p> <p>A se tourne et dit « so, Laurine.. » Laurine dit « they're expensive » A reprend : « Remember, so you need a lot of money to buy them, you need to be rich » Yousra demande la parole et dit : « the other shoes are cheap » A rajoute : « yes, they are 50% off » et dit : « ça, c'est ce qu'on avait vu dans le script. Je sais qu'on a fini un peu rapidement à cause de la sonnerie..donc 50% off, qu'est-ce que ça peut être ? » Yousra dit : « les soldes » A dit « oui, et donc qu'est-ce que ça peut être ce mot ? » Un élève dit : « réduction » Yousra demande pourquoi on met off A dit « euh ok » et revient vers le tableau, elle explique que « off » est une préposition qui dit qu'on enlève quelque chose et fait un parallèle avec « take off »</p>	<p>Là je réagis car ils n'étaient pas très actifs mais ils respectaient le travail de la classe et là ils m'ont gênée. Donc j'ai à nouveau utilisé le français, signe de mon énervement. 54.39</p> <p><i>Et tu dis : « je préfère vous interrompre pour vous aider plutôt que pour vous déplacer »</i></p> <p>Oui, en fait ils ont prétendu qu'ils parlaient car ils s'entraidaient et qu'il expliquait le vocabulaire qu'il avait pas compris. Il y avait une ellipse dans ma phrase..</p> <p><i>Tu es énervée là ?</i></p> <p>Non pas vraiment, c'est un recadrage gentil</p> <p>Là, comme je considère que c'est un mot connu normalement, je ne passe pas par le français, je reformule pour qu'ils s'assurent de bien comprendre le sens du mot.</p> <p>Là ils me demandent ce que c'est 50% off donc je fais une pause sur l'inférence de cet élément et je passe par le français. On a beaucoup bossé sur l'inférence par le contexte et là je reproduis la réflexion qui était sur la compréhension écrite mais je leur demande à eux de me donner la solution et ils me l'ont trouvé.</p> <p>Là en fait, je suis en train de me demander comment je vais expliquer simplement ce « off » sans trop généraliser. Donc je vais au plus simple.</p>
---	--

<p>A dit « c'est bon ? » et sourit</p> <p>A donne s'apprête à donner la parole à Manon et désigne un autre élève qui devra dire ensuite : « I agree ou I disagree with Manon. » puis explique qu'ensuite d'autres élèves volontaires pourront aussi donner leur avis.</p> <p>Manon commence à lire son recap</p> <p>Manon a terminé. A dit « ok » et poursuit devant le tableau: « If you had these shoes, you would be ashamed because people will laugh at you . A écrit be ashamed et dit « do you understand what Manon said : be ashamed ? » Pas de réponse . A ajoute : « si quelqu'un se moque de vous, vous aurez... ? » Un élève dit : « la haine » A sourit et dit yes maybe puis dit et note la traduction au tableau.</p> <p>Les élèves interviennent pour donner leur point de vue. A répète la nécessité d'utiliser correctement : « I agree and I disagree »</p> <p>A rédige la phrase de conclusion en s'assurant de la bonne compréhension du vocabulaire. Les élèves copient ce qui s'affiche au video projecteur.</p>	<p><i>Qu'est-ce qui te fait sourire là ?</i></p> <p>Il y en a un qui a dit discount, donc je rectifie la prononciation et d'autres répètent cdiscount, cdiscount</p> <p>Je désigne Bilel car je veux m'assurer qu'il va être attentif au recap puisque ensuite il devra exprimer son accord ou désaccord. Et aussi car c'est un élève que n'intervient pas s'il n'est pas sollicité. Je laisse aussi la porte ouverte à ceux qui voudraient intervenir spontanément</p> <p>L'élève qui fait le recap est souvent absente car elle fait des compétitions de danse.</p> <p><i>Tu te dis quoi pendant son recap ?</i></p> <p>Elle est très anxieuse par rapport à ses absences et sa mère la pousse beaucoup. Elle ne participe pas beaucoup mais elle fait toujours son travail. Donc pour moi c'est important de la valoriser là. Je pense qu'elle s'est fait aider pour le faire mais elle fait l'effort. C'est son moment quoi.</p> <p>Là il y a eu un apport intéressant de la part de Manon et j'ai essayé de l'explicitier avec un contexte. Je me suis réappuyée sur « laugh at » qu'on avait explicité au début. J'ai fait une phrase pour voir si c'était compris par la classe et j'ai du malheureusement repasser par le français...Ce qui m'a fait sourire c'est « la haine »bon c'est pas le bon niveau de langue mais ils ont compris la situation.</p> <p>Là j'accélère en faisant le boulot un peu toute seule mais je vois l'heure qui tourne et il faut absolument que je leur explique le document concernant le rapport de stage. Je demande quand même le vocabulaire aux élèves, en priorité à ceux qui n'ont pas parlé. C'est une façon de leur faire remobiliser les mots qu'on vient d'explicitier, tout en enrichissant la</p>
--	--

<p>A se lève et lit ce qui est écrit du fond de la classe.</p> <p>A dit : « Ah là, vous voyez il y a une répétition. Qu'est ce qu'on pourrait mettre pour remplacer ce mot ? » Les élèves proposent des synonymes et A dit on peut aussi mettre le pronom et rectifie avec le pronom.</p> <p>A saisit un paquet de feuille sur son bureau et dit : « Alors, je sais que certains d'entre vous vont être dans des boutiques la semaine prochaine, levez-le doigt ceux qui vont être dans les boutiques. OK, c'est bien. Sachez que cette expérience d'une semaine va donner lieu à un projet en anglais. » A distribue les feuilles</p> <p>Yousra dit : « oui mais Mme Gauthier nous a déjà donné un truc et nous a demandé de répondre à des questions..</p> <p>A dit « oui, mais tu vas voir, moi c'est plus simple »</p> <p>Certains élèves continuent à maugréer, d'autre regardent la feuille recto-verso en écarquillant les yeux.</p>	<p>trace écrite.</p> <p>En lisant, je me rends compte de la répétition donc je leur dis pour leur montrer qu'il vaut mieux utiliser le pronom. Je me dis aussi à ce moment là que c'est une façon de les encourager à se relire pour améliorer leur écrit quelque soit la matière.</p> <p>Et leurs synonymes n'étaient pas très pertinents donc j'ai préféré m'en tenir au pronom.</p> <p>Comme c'est un projet de classe ce rapport de stage, je passe par le français car c'est pas forcément le cours d'anglais. Leur demander de lever le doigt si leur stage se fait dans un commerce. Pour moi c'est stratégique là, je leur demande de finir de copier et de passer à une autre activité intellectuelle, un autre thème. Donc le fait de se dire : ah ben oui moi je suis dans une boutique, ça va les reconcentrer sur autre chose. C'est pour ça que je dis levez le doigt, je m'en fous, j'ai même pas compté mais c'est pour les mobiliser et leur rappeler qu'ils étaient partie prenante dans ce stage.</p> <p><i>Quand elle se plaint tu te dis quoi ?</i></p> <p>Je m'attends à de la résistance..</p> <p><i>Tu t'y attendais ?</i></p> <p>Non, mais je comprends qu'ils ont déjà du travail pendant le stage et ça a l'air de les inquiéter donc en fait je veux qu'ils voient qu'en fait je vais leur donner énormément de vocabulaire, ils auront juste à arranger à leur sauce avec leur expérience à eux. Et il y a quand même l'objectif de réinvestissement des temps qui rentre en ligne de compte mais je sais très bien là que d'ici la fin de l'heure j'aurai pas le temps de le pointer avec eux. Donc mon objectif c'est de leur montrer le contenu de l'observation que j'attends d'eux. Et je sens déjà qu'ils sont dans le refus d'accepter tout devoir supplémentaire vu la quantité de travail demandé dans les autres matières. Donc mon objectif est de les faire relativiser et leur montrer que c'est assez simple finalement...qu'ils seront accompagné par la fiche et par moi pour faire</p>
---	--

<p>A termine de distribuer et ensuite leur demande de prendre un crayon gris et un fluo.</p> <p>A ouvre les rideaux, le soleil entre dans la salle. Elle dit : « je suis désolée mais if faut qu'on y voit. » Une élève dit : « il fait chaud là » Une autre élève (Yvan) dit « allumez la lumière tout simplement » A retourne au bureau, demande le silence et dit : « Yvan, do you remember when we studied the protection of the environment...What did we say about the light ? » Yvan dit « yes, less light » A dit : « Yes, we should use less electricity so if we can draw the curtains, that will be good, ok ? »</p> <p>A dit : « So take this page : A training period report » A s'assure de la compréhension du vocabulaire et ajoute : « je vais prendre le temps de vous expliquer, on va lire, je veux que vous soyez actifs...et silencieux ! » « Quand vous reviendrez de stage, vous devez avoir observer tout ça (A désigne le recto de la feuille) et vous aurez un petit oral...</p> <p>A est interrompue par des protestations diffuses et un élève dit : « On a déjà le livret à remplir, faire les étapes..c'est impossible. »</p> <p>A dit : « Stéphane, avant de dire que c'est</p>	<p>le travail.</p> <p><i>Comment tu réagis là ? Tu es déçue ?</i></p> <p>Non, Je suis plutôt dans l'énergie de leur présenter.</p> <p>Là je veux qu'ils prennent un crayon et un fluo pour les mettre dans l'activité. C'est pas juste je m'assois et j'écoute. Donc ils doivent prendre des notes selon les précisions qui vont être données, de vocabulaire par exemple. Je veux maintenir leur attention pour passer en revue les tâches qu'ils auront à faire.</p> <p>Donc j'ai une rébellion d'un élève qui veut absolument allumer la lumière plutôt que d'ouvrir les rideaux. Je tente de le faire adhérer à mon choix écologique en lui rappelant des leçons qu'on a faites il y a 15 jours..et d'ailleurs il le retrouve...il arrive même à me dire en anglais...et donc c'est bon je l'ai persuadé de ne pas allumer la lumière.</p> <p><i>Donc là tu veux à la fois lui rappeler que c'est important pour l'environnement et lui faire remobiliser le lexique ?</i></p> <p>Oui et puis faire baisser la tension au niveau du ton qu'il commence à employer...Je cherche à faire appel à son jugement plutôt que...je cherche son adhésion en fait...</p> <p><i>Et là tu te dis quoi ?</i></p> <p>Je sens qu'il y a un début d'énervement, d'agitation...donc point par point je veux leur montrer que c'est à leur portée.</p> <p>Là je me dis en fait qu'ils expriment leurs inquiétudes de ne pas arriver à tout mener de front. Ça m'agace un peu mais je me dis qu'il faut vraiment expliquer pour qu'ils se rendent compte que ce n'est pas compliqué.</p>
--	---

<p>impossible, on regarde</p> <p>Une élève dit : « Ne nous mettez pas ça pour vendredi, on a déjà la gestion, et après il y a le bac blanc de français ; » A dit : « Vous n'aurez pas à le faire tout de suite mais comme vous avez des choses à observer il vaut mieux le remplir au fur et à mesure de la semaine. »</p> <p>Yousra dit : « mais on n'a pas que ça à faire madame pendant la semaine. »</p> <p>A dit « Yousra stop, on regarde ensemble si tu veux bien avant de raler. »</p> <p>Un élève dit « miss please, can we do it after le bac blanc ? »</p> <p>A demande les dates du bac blanc, réfléchit et dit : « alors on passe un contrat : vous faites toute la partie observation quand même pour pas oublier au fur et à mesure et l'évaluation si vous voulez je la mets après le bac blanc. Mais ça veut dire que vous faites le travail préparatoire sérieusement tous.</p>	<p>J'insiste car c'est important pour moi qu'ils aient cette fiche en main qui sera valable pour tous les rapports de stage, en BTS par exemple.</p> <p>Là elle m'agace vraiment, d'ailleurs tu vois, je soulève mon écharpe et je la repose sur le bureau. Et je me dis intérieurement : ne t'énerve pas sinon c'est foutu..</p> <p><i>C'est foutu ?</i></p> <p>Oui en fait je veux dire que si je m'énerve la tension va s'accroître et je vais perdre leur attention</p> <p><i>Qu'est ce qui t'amène à te dire ça ?</i></p> <p>Surtout quand j'étais en collège il y avait des moments où je devais me mettre en colère quand il ya avait quelque chose qui se passait mal...et du coup tu rumines. Ça t'énerve de ne pas avoir réussi à canaliser les élèves de manière calme, être obligé de sortir de tes gonds pour canaliser les élèves, j'aime pas.</p> <p><i>Tu sembles faire un compromis là</i></p> <p>oui, il y a le compromis d'après le bac blanc...En fait à l'avance j'avais pas pensé à donner un délai. Mon objectif était que pendant leur semaine de stage ils fassent des allers-retours avec la fiche d'anglais...Après leur donner un peu plus de temps...il allait y avoir un planning de toutes façons...en faire passer 2 ou 3 à chaque fois par cours donc ceux qui réclamaient à passer un peu plus tard, cela ne me dérangeait pas à la base.</p> <p><i>Donc ce n'est pas un vrai compromis ?</i></p> <p>Non, j'allais leur donner comme devoir de juste remplir la feuille et je dois avouer que j'ai pas anticipé le planning de passage du tout..surtout que j'attendais des retours qui ne sont pas venus de mes collègues pour savoir comment c'est évaluer et dans quelles conditions...Parce qu'aussi bien je vais leur faire passer l'oral en même temps...donc non</p>
--	--

<p>Un élève continue à raler.</p> <p>A dit « bon allez, je compte jusqu'à 3 et à 3 tout le monde doit être concentré » A fait le compte à rebours en anglais puis lit les consignes en français sur la fiche. A dit : « regardez la première étape, jecrois que c'est l'une des plus dures : your name, your age and the duration of your experience... Vous pouvez déjà la remplir.</p> <p>Les élèves s'exécutent.</p> <p>A poursuit la lecture du premier paragraphe de la fiche et explicite le vocabulaire, puis demande à un élève de lire le suivant. Il lit. A s'adresse à Mehdi : « d'après toi, ce qui est en gris ça sert à quoi ? » Mehdi : « c'est pour nous aider »</p>	<p>c'était un faux compromis mais ils ont eu l'impression que j'étais en train de faire un compromis... que j'étais pas si casse-pied que ça donc...</p> <p><i>C'est vrai, d'ailleurs moi aussi j'y ai cru</i></p> <p>J'ai pas eu l'air en colère de remettre mes plans à plus tard..</p> <p><i>Est-ce que tu t'attendais à ce qu'ils soient un peu réfractaires ?</i></p> <p>Non, en fait je m'attendais pas à avoir des protestations avant même d'avoir lu la fiche..et si j'avais eu des protestations après avoir lu la fiche ça m'aurait embêtée car je me suis efforcée de la simplifier pour qu'elle soit à leur portée. Mais là qu'ils aient un a priori négatif sur la tache..</p> <p>Là je me dis, c'est bon, il y en a marre de tergiverser donc je l'ignore et je me mets à lire en français pour couper court aux protestations</p> <p>Là , c'est pas bien mais je suis un peu ironique...ils m'ont fatiguée en fait. Ce qui m'a énervé c'est qu'ils râlent avant de savoir ce qu'ils avaient à faire.</p> <p><i>Ça t'a énervé comment ?</i></p> <p>En fait je me suis dit qu'ils devraient se rendre compte que je ne leur ai jamais donné des trucs infaisables, donc je l'ai pris pour un manque de confiance et je pense que c'est ce qui m'a le plus déçue.</p> <p>Je passe par la lecture par les élèves pour qu'ils soient plus concentrés et attentifs Et finalement j'ai l'impression que ça finit par s'apaiser quand c'est les élèves qui lisent. Là je dis « ce qui est en gris ça sert à quoi » car je veux qu'ils aient la démarche de comprendre la fiche..je trouve qu'ils sont plus actifs que si je leur dis « en gris il y a l'aide vocabulaire »</p>
---	--

<p>A dit « oui, j'ai déjà préparé le vocabulaire, je vous ai pas laissé tout seul avec un gros dictionnaire »</p> <p>A demande à Anas de lire et attire leur attention sur le fait que pour cette partie, il y a « optionnal » A demande la signification . Une élève dit « c'est pas obligatoire A dit » ça veut dire que si vous voulez le faire, c'est un plus pour vous mais c'est pas obligatoire »</p> <p>Un élève dit : « quoi cette feuille c'est pas obligatoire ? »</p> <p>A dit « tout le monde est très silencieux pour Sarah qui va lire »</p> <p>La lecture se poursuit avec l'explicitation du vocabulaire et la correction de la prononciation.</p>	<p><i>Et tu leur dis « j'ai déjà préparé le vocabulaire »</i></p> <p>Oui je voulais qu'ils comprennent que ce qui m'intéresse ce n'est pas qu'ils aillent chercher plein de vocabulaire mais qu'ils remettent tout en forme pour parler d'une expérience. C'est ça l'objectif : parler d'une expérience concrète qu'ils ont vécu et là où je vais leur demander de réfléchir et de bien réutiliser ce qu'on a vu ensemble, c'est l'histoire du prétérit et du présent perfect (rires)...ils ont entendu que « c'est pas obligatoire » alors que c'est juste la petite catégorie lue par Anass. Donc ça a fait tilt dans leur cerveau ??Quoi, c'est pas obligatoire ?</p> <p><i>Donc là tu te dis quoi ?</i></p> <p>Je souris, ça m'a un peu fait rigoler....partisan du moindre effort..</p> <p><i>Sur l'image tu as l'air un peu accablée quand même...dans le langage corporel..Tu baisses littéralement les bras..</i></p> <p>Oui puis tu sais c'était vendredi donc c'est aussi peut-être la fatigue de la semaine..</p> <p><i>Tu dis « tout le monde est très silencieux pour Sarah qui va lire »</i></p> <p>Je sens qu'il y a des bavardages qui montent un peu et comme je donne la parole à une élève je veux que tout le monde la respecte</p> <p><i>Donc pas parce que c'est Sarah ?</i></p> <p>Pas forcément parce que c'est Sarah mais c'est vrai elle lit jamais donc...mais je l'ai pas senti particulièrement, non.</p>
---	---

<p>A : « notez que « time » c'est les horaires.</p> <p>Yousra allongée sur sa table : « c'est où madame ? »</p> <p>A lui désigne l'endroit. Regard appuyé.</p>	<p><i>A ce moment là tu te dis quoi ?</i></p> <p>Là j'en ai marre, je me retiens de faire un commentaire désagréable car je me dis qu'eux aussi en ont marre, qu'il reste peu de temps et que je veux finir la fiche car après je ne les revois pas avant le stage. C'est ce qui me permet de rester patiente. Là je lui montre car j'en ai marre de répéter..Oui mon air montre que j'en ai un peu marre et que j'aimerais bien que ça aille mieux mais qu'est-ce que tu veux...Je suis quelqu'un de patient en général mais là je sens que j'ai vraiment besoin de ma patience..</p>
<p>A : « Dylan va nous lire les 3 suivantes »</p> <p>A demande le silence et dit « ne me demandez pas la semaine suivante, j'ai pas pu faire ça parce que je savais pas, je suis en train de vous le dire »</p>	<p>Là je demande à Dylan de lire car je sens que ça s'agite au fond et c'est un moyen de les faire taire.</p> <p>Là mon agacement s'intensifie. Je me dis je prends du temps pour leur expliquer un travail déjà pré-maché et ils n'écoutent pas. ça m'énerve et je veux leur faire prendre leurs responsabilités car ils ont souvent ce genre d'excuses, je l'ai pas fait car j'ai pas compris. C'est un avertissement pour la fois prochaine en fait...je suis en train de leur signifier que j'ai des doutes sur leur efficacité d'écoute là et que j'en tiendrai compte quoi</p>
<p>Dylan lit puis A dit « dans ce que vient de lire Dylan, il y a des choses qui vous embêtent ou ça va ? » A regarde une élève et dit : « Manon c'est quoi qui te pose problème ? »</p> <p>Manon : « je sais plus ou on en ai en fait »</p> <p>A lui désigne l'endroit sur sa feuille et dit : « regarde on en est là »</p> <p>A regarde son écran d'ordinateur</p>	<p>Je veux m'assurer que tout le monde a bien compris et je vois Manon qui a l'air perdue et qui demande quelque chose à sa voisine en montrant la feuille</p> <p><i>Tu as l'air moins énervé par sa question que pour celle d'avant.</i></p> <p>C'est vrai mais c'est parce que je sais que Manon est très sérieuse et que donc je me dis qu'elle n'est pas perdue parce qu'elle a été inattentive ou qu'elle a discuté..</p> <p>Là je regarde l'heure et je me dis qu'il faut activer</p>

<p>A dit : « Kevin tu lis la suite » et se déplace vers le fond de la salle</p> <p>A retourne s'asseoir sur le bureau, la lecture se poursuit. A leur fait repérer les mots transparents et traduit ceux qui leur posent problèmes. A s'assure qu'ils le notent. A se déplace à nouveau pour se rapprocher des élèves qui lisent.</p> <p>Jordi lit les 3 derniers items et A dit : « et c'est tout, thank you » Les élèves commencent à plier leurs affaires</p> <p>A lève la main en signe d'arrêt et dit « je finis et vous tournez la feuille » Des élèves disent « Ah, y a un verso ! » A dit : « Vous avez un exemple et un peu plus de vocabulaire, je vous le donne en autonomie » Une élève dit : « Ah super » Une autre « Vous êtes généreuse madame. »</p> <p>Les élèves rangent leurs affaires et commencent à se lever.</p> <p>A : « je vous souhaite une bonne semaine de stage, apprenez plein de choses, revenez avec plein de nouvelles expériences. Have a nice week-end. » Les élèves sortent. A s'adresse à Samia</p>	<p><i>Tu étais assise sur le bureau et là tu vas au fond de la classe</i></p> <p>Oui je sens que les garçons du fond sont de lus en plus dissipés et comme je veux finir, je ne veux pas perdre de temps à entrer dans un conflit donc je me mets juste derrière eux, du coup ils se taisent.</p> <p>Là je veux qu'ils repèrent les mots dont ils peuvent trouver la signification tout seuls. Il ont tendance à toujours demandé..je veux qu'ils réfléchissent un peu et je traduis que quand vraiment il le faut</p> <p><i>tu dis « et c'est tout, thank you »</i></p> <p>En fait j'ai dit «c'est tout »ça car j'étais contente d'être au bout de la feuille. Intérieurement je me dis enfin en fait et du coup je le verbalise dans le « c'est tout » et je dis « thank you » à la personne qui venait de lire..et eux ont compris, c'est bon on peut y aller...</p> <p><i>Donc tu dis non non, tournez la feuille et là ?</i></p> <p>Sur le coup ils se disent c'est une blague, c'est pas fini ! Puis ils se rendent compte que il y a beaucoup d'aide au verso et ils me remercient. Donc je suis plutôt soulagée, je me dis qu'ils ont adhéré au truc...après que le travail soit fait...on verra. Mais je suis contente qu'ils partent en ayant compris ce que j'attends d'eux et en se disant que c'est faisable...</p> <p>Comme j'étais en français, Je leur souhaite un bon week-end et un bon stage et je repars sur l'anglais. Quand ils partent comme ça de manière clairesemée, je dis des mots en tête à tête parce que le groupe en lui-même...c'est intéressant de communiquer avec le groupe mais avoir des échanges un peu individualisés c'est sympa... J'ai dit à Samia qui avait râlé comme un pou.. « ça va ça te semble bien ? » et elle a pas râlé .</p>
--	--

<p>A dit à Mehdi : « Don't be late next time »</p> <p>A dit à Lorenzo : « thank you for helping the girls »</p>	<p>Je voulais lui montrer que je ne lui en voulais pas de son retard cette fois mais qu'en même temps je l'aurai en tête la prochaine fois et qu'il valait mieux que cela ne se reproduise pas</p> <p>J'ai dit ça à Lorenzo : « Thank you for helping the girls » C'est un élève qui a un bon niveau mais qui globalement dort et prend jamais ses cours. Mais là j'ai quand même noté qu'il était actif auprès des filles et je veux souligner que j'ai vu qu'il était actif, lui signifier une reconnaissance d'activité dans le cours..</p>
---	--

Annexe 2 : Verbatim TL

<p>Interactions et Comportements en classe</p> <p>Les élèves entrent et disposent les tables en U. A est à la porte. Elle parle à Luna.</p> <p>A entre et aide les élèves à la mise en place des tables.</p> <p>Les élèves s'installent, discutent en sortant</p>	<p>Verbalisation en autoconfrontation</p> <p>Pendant que les élèves mettent les tables e,U, j'attends devant la salle pour accueillir les élèves. C'est leur première heure de la journée ; ils arrivent un peu au compte-goutte et j'avais deux choses à faire. Je voulais voir Luna pour valoriser son travail et son gout pour la photo en lui demandant d'amener un appareil-photo le lendemain pour faire un reportage sur la visio conférence qu'on allait faire le lendemain.</p> <p>Je voulais aussi voir Basile qui a pas mal de problèmes de santé morale en ce moment. Je voulais prendre de ses nouvelles et le mobiliser sur le montage vidéo du projet car je connais son gout pour ça. J'aime bien faire un accueil individualisé et les mobiliser sur leurs points forts</p> <p><i>Donc en attendant Basil, tu les aides à installer les tables ?</i></p>
---	---

<p>A retourne derrière le bureau pour accéder à l'ordinateur et dit : « I have something to tell you. I know that every week we start with a show and tell but we 're going to reorganize a little bit this morning.</p> <p>We are going to start with a recap of the dicument we had listened to « empathy and reading. » Tout en allumant pronote sur l'ordinateur, A dit « So I'm going to call your names and you'll have a few minutes to look at your notes and then I will ask 3 students to come and talk about it. »</p> <p>Une élève lève le doigt : « Can I have the document, I was absent. »</p>	<p>élèves..Je me dis que ça démarre bien.</p> <p><i>Là tu leur rappelles dans quel cadre le projet est réalisé ?</i></p> <p>Oui, je leur pointe que c'est un cours un peu particulier à cause du projet et que je leur demande un investissement un peu inhabituel car certains élèves vont mettre en avant leurs capacités artistiques. Je leur rappelle un peu où on va car c'est vrai que c'est un peu perturbant l'arrivée du projet. On avait démarré une séquence sur le gothique..puis j'ai eu la confirmation qu'on pouvait faire la webcam avec la Jamaïque et du coup il fallait faire une pause et revenir en arrière pour remettre les écrits en forme et préparer l'interview. Donc je voulais juste les recentrer sur la finalité du cours.</p> <p><i>Donc tu dis ça pour les mêmes raisons</i></p> <p>Oui d'habitude, on commence toujours par un exposé d'élève et là je leur dis qu'on le fera plus tard par rapport aux contraintes du projet.</p> <p><i>Donc là tu cherches à ce qu'ils se concentrent sur le projet exclusivement.</i></p> <p>Oui c'est ça Donc là je leur parle de la première activité. Avec les LVA, je fais le recap plus un compte-rendu personnalisé sur leur expérience personnelle. Et donc, comme l'appel pour moi, c'est toujours un moment creux où ils ont tendance à se disperser et il ya du brouhaha. Donc je leur donne la consigne pour qu'ils se concentrent là-dessus.</p> <p><i>Donc là l'élève te dit qu'elle était absente.</i></p> <p>Oui elle est généralement très absente et c'est pas sa priorité de rattraper quand elle rentre..elle me demande quand même...parce qu'il y en a qui sont absents et qui demandent pas. Je lui fais quand même remarquer que ça fait une semaine et qu'elle aurait pu récupérer la photocopie avant.</p>
---	--

<p>A fouille dans son sac en disant : « You know Ambrine, you can ask your classmates.. »</p> <p>A se déplace pour donner la feuille à Ambrine et à d'autres élèves puis retourne au bureau faire l'appel.</p> <p>A se déplace au fond de la salle.</p> <p>A désigne les 3 élèves qui vont intervenir.</p>	<p><i>Et ça t'agace ?</i></p> <p>Ce serait plutôt du registre de la déception mais on est vraiment déçu quand on a des attentes.....en fait je ne suis pas surprise. De la part de cette élève, c'est le contraire qui m'aurait surprise.</p> <p><i>Donc là tu cherches la feuille</i></p> <p>Oui et je me dis que ça me fait perdre du temps.</p> <p><i>Là tu donnes la feuille à d'autres élèves.</i></p> <p>Oui, en voyant qu'il me reste plusieurs feuilles, je me rends compte qu'il y avait d'autres absents donc je viens les distribuer car je me souviens de qui il s'agit. Je n'en fais pas tout un foin mais j'en tiens compte dans mon système de notation qui va refléter l'investissement, donc le suivi du cours</p> <p>Donc là je me place à l'arrière de la salle pour m'effacer et laisser la place aux élèves qui vont présenter puisqu'ils vont être le centre d'attention. J'encourage le fait que l'échange va être autour de ces trois élèves et pas autour de moi</p> <p><i>Tu cherches à les faire communiquer entre eux sans passer par toi</i></p> <p>Voilà et c'est aussi un moyen assez efficace pour faire en sorte que les élèves regardent leurs camarades et les soutiennent souvent. Ils se sentent moins concernés si le prof est là au milieu, je trouve.</p> <p>Tu vois, quand je suis au fond j'ai toujours un contact visuel avec les élèves qui présentent pour les encourager ou leur demander de développer.</p> <p><i>Tu utilises la même procédure qu'en STMG pour désigner les élèves.</i></p> <p>Oui, c'est ça, cela me convient bien.</p>
--	---

<p>Les 3 élèves se positionnent debout face à la classe. A dit : « they're going to recap and you will have to tell them if you agree or not or if you have other ideas. »</p> <p>A rappelle l'ordre de passage des élèves</p> <p>A : « Ok Vincent, what do you remember about the document ?</p> <p>Vincent parle. A hoche la tête.</p> <p>A : « ok, thank you »</p> <p>Les deux autres élèves interviennent à leur tour.</p>	<p><i>Tu désignes Vincent et tu souris</i></p> <p>Oui, car il a fait une grimace et je crois même que je lui dit sorry . c'est une boutade, je ne suis pas vraiment désolée mais quelque part je veux l'encourager à mobiliser des choses.</p> <p>C'est aussi pour ça que je reformule les éléments qu'il peut mettre en avant car je sais que c'est un élève qui prépare très rarement.</p> <p>Tu vois là Alexandre s'est tourné et sourit à Vincent et est en position d'attente. J'aime à penser, j'espère que ce petit passage qui est surtout focalisé sur 3 élèves inclus toute la classe. Ils ont tous quelque chose à apprendre de ça et ils peuvent réagir. C'est pour ça que je leur rappelle que leur écoute doit être active pour pouvoir réagir ensuite.</p> <p>Sur le moment j'étais confiante et je me suis dit que la communication allait prendre. Je suis optimiste comme personne..(rires)</p> <p>Je redonne l'ordre de passage car je trouve que ça réduit un peu les stress, les élèves sont moins à dire, je ne sais pas quoi dire..</p> <p>Là je redonne la question pour le lancer en fait.</p> <p><i>Tu hoches la tête</i></p> <p>Oui, c'est une façon de l'encourager. En fait j'essaye de faire en sorte qu'ils se sentent le plus en sécurité possible dans leur prise de parole, que ce soit le moins stressant possible.</p> <p>J'essaye de faire tourner la parole car le problème c'est que si il y a un élève qui est très performant il va tout dire et ça peut couper l'herbe sous le pied du dernier..Je profite du fait qu'il s'arrête pour faire passer la parole.</p> <p><i>Vincent a fini, c'était court. Tu te dis quoi ?</i></p> <p>Je me dis que cette partie est plutôt décevante car il manque les éléments principaux du</p>
--	---

<p>A sourit et dit « thank you »</p> <p>A dit : « You didn't say much for the first part so you must tell her more about your experience as a reader. »</p> <p>A se positionne en arrière sur sa chaise (photo)</p> <p>Vincent dit qu'il ne lit pas vraiment . Sourires dans la classe</p> <p>Vincent parle quand même d'un livre qui l'a marqué. A hoche la tête et sourit</p> <p>A : « I understand. You seem to agree on the impact of reading. What about you ? » et bouge les 2 bras.</p> <p>Le deuxième élève intervient. A hoche la tête régulièrement et prend des notes</p>	<p>document. Le deuxième élève en revanche les a donnés. J'étais satisfaite. Pour la dernière élève, son intervention est assez longue. Elle aime bien les circonvolutions mais j'étais contente car elle s'en est bien sortie et en plus elle l'a fait avec plaisir alors que c'est une élève qui peut refuser de passer. Je leur montre ma satisfaction en souriant.</p> <p>Là je m'adresse à Vincent pour lui signaler que sa partie recap était un peu juste et que j'attends plus de lui sur cette partie opinion personnelle.</p> <p><i>Là tu as changé de position, tu n'es plus accoudée à la table mais bien en arrière sur ta chaise.</i></p> <p>Je me mets dans la posture de récepteur, de discussion. Je ne suis plus dans la posture de vérification, de contrôle de ce qu'ils disent.</p> <p>Là, tout le monde sourit quand il dit ça. Je me dis que donc ils sont attentifs. Je les regarde en me disant que cela pourrait mener à un échange par la suite. C'est ce que je veux leur faire comprendre par mon regard.</p> <p><i>Tu hoches la tête et tu souris. Tu te dis quoi ?</i></p> <p>Je suis contente de sa production orale. Je me dis qu'il est allé au bout de ce qu'il voulait dire . Je me dis aussi à ce moment là qu'il a fait des progrès par rapport à l'an dernier, donc je suis contente. Mais je fais tout ça ostensiblement pour lui signifier aussi que nous sommes en train d'avoir une conversation ensemble et on n'est pas en posture d'évaluation. J'essaye en fait de les amener vers un type de communication plus naturelle même si c'est dans le cadre de la classe.</p> <p>Là je récapitule ce qu'il a dit et je dis « what about you ? » avec un mouvement de bras pour montrer que n'importe lequel des 2 élèves peut parler.</p> <p><i>Là tu notes des choses</i></p>
--	---

<p>A sourit.</p> <p>La dernière élève prend la parole. A se penche en avant sur la table et prend des notes.</p> <p>A s'adresse à tous les élèves : « Have you read a book that changed you ? Have you got a particular example of a book which had such an impact on you ? »</p>	<p>Oui, en fait je prends des notes, repères pour que je sache si c'était satisfaisant, très satisfaisant ou pas car cela rentre dans ma note de participation orale.</p> <p><i>Tu as dit tout à l'heure que tu n'étais pas dans l'évaluation.</i></p> <p>Oui, en effet c'est une contradiction... En fait, j'essaye au niveau de l'ambiance de leur montrer qu'on est en train de parler et je valide ce qu'ils me disent en en tenant compte, en leur montrant que leur investissement quelque part va être reflété par la moyenne. Je pénalise vraiment quand il y a un refus, sinon je suis plutôt dans l'encouragement. Je mets une note sur 5 quand ils sont interrogés et à la fin du trimestre je prends les 4 meilleures pour faire une note sur 20.</p> <p>A ce moment là, je me dis que je suis très contente de l'ambiance car ce type de travail était très compliqué en début d'année à cause d'élèves qui bavardaient ou papillonnaient. Là ils sont tous concentrés, à part Basil qui est sur son écran mais je ne suis pas encore au sommet de mon objectif. Je voudrais qu'au niveau de la prise de parole cela ne passe pas par moi et là tu vois, je suis obligée de relancer à chaque fois. Ce n'est pas encore le rythme de croisière.</p> <p><i>Noa parle et tu es dans la position de prise de notes...</i></p> <p>Oui en fait je suis en train de noter des choses pour anticiper l'étape d'après qui sera de lancer le débat dans la classe. Je repère les éléments sur lesquels je vais pouvoir relancer On voit là que je m'adresse à toute la classe puisque je tourne la tête des 2 côtés.</p> <p><i>Tu attends une prise de parole spontanée donc ?</i></p> <p>Oui, je lance la cane à pêche.</p> <p><i>Des élèves lèvent le doigt</i></p>
---	--

<p>Deux élèves lèvent le doigt. A dit : « let's start with you, then you »15.50</p> <p>La première termine. La seconde enchaîne. Une autre élève lève le doigt.</p> <p>D'un signe de tête A donne la parole à Ambrine. Quand elle a fini, A dit « OK, thank you, Margaux ? » A donne la parole à Margaux qui avait levé le doigt.</p> <p>Margaux qui est assise devant A dans le U se tourne pour s'adresser à A.</p> <p>A : « Yes, great example in literature. When you have the point of view of the baddies, you come to understand them. »</p> <p>En se levant et regardant tour à tour les élèves interrogés toujours debout devant la classe et les autres élèves, A ajoute : « thank you very much for your testimonies and we're going to move on with our project now, which is not disconnected to what you have just said. »</p>	<p>Oui donc je donne leur nom et donc l'ordre d'intervention</p> <p><i>Elle a fini. Qu'est-ce que tu te dis ?</i></p> <p>Là j'ai un peu de mal à rebondir, je ne sais pas trop quoi dire. Quand cette élève parle, elle est souvent en boucle donc c'est un peu difficile de retirer quelque chose de saillant ou de polémique pour relancer le débat donc je donne la parole à une autre élève en espérant qu'il y ait des éléments plus à même de susciter la prise de paroles d'autres élèves.</p> <p><i>Tu notes là ?</i></p> <p>Oui, en fait, je note quelques erreurs pensant faire une correction après que finalement je ne fais pas car il y a très peu d'éléments.</p> <p>Là Ambrine prend la parole et je suis contente qu'elle prenne l'initiative de réagir sans que je le redemande.</p> <p>Puis comme j'ai vu que Margaux levait le doigt, je lui donne la parole dès qu'Ambrine a fini.</p> <p><i>Margaux se retourne vers toi pour parler</i></p> <p>Oui, elle le fait, je me dis mince, c'est les anciens automatismes qui restent... Mon processus on parle tous ensemble n'est pas encore terminé.</p> <p>Je pense que c'est une façon pour elle de voir si ce qu'elle dit est intéressant pour moi, c'est une façon de valider peut-être.</p> <p>Là je synthétise pour arriver à une conclusion et je les remercie pour changer d'activité. En fait je faisais un lien avec la lecture et le fait qu'ils avaient écrit des choses sur lesquelles on va revenir. Donc mon but était de faire une transition...</p>
--	---

<p>A revient vers le bureau tout en disant : « let me show you what we're going to do next. » Elle affiche le document au vidéoprojecteur (annexe) et dit : « you have spoken about your experience as a reader and I know you have been writing something about slavery, which is related to memory and I have a project for these writings. We're going to do this. » A affiche la partie 2 : Slavery creative writing.</p> <p>A revient devant le U et dit : « First, I want to say that everything that I read was very good, OK, you all did something good. Now you're going to prepare something that might be published on line, maybe with paintings and drawings as I know some of you will create some and there will be an exhibition on the day we remember slavery in May. You all produced very long texts so we need to cut, we need to select. » A montre les gestes de couper et de raccourcir de la main.</p> <p>« I have already prepared a selection of your texts. Some are a bit similar to one another.</p> <p>A prend les documents qu'elle va distribuer et explique les modalités du travail de groupe en affichant la partie ??(annexe)</p>	<p>Là mon but est de faire un lien avec la lecture et le fait qu'ils ont écrit des choses que j'ai mises en page. Des extraits en fait car j'avais des pages et des pages qu'on aurait pas pu traiter rapidement. Et donc je fais une transition entre ce qu'on avait vu,(c'est-à-dire l'importance de la lecture pour comprendre des points de vue différents), à leurs écrits de façon à ce qu'ils aient une lecture active de ces textes pour les amener à voir l'implicite et les points de vue.</p> <p><i>Qu'est-ce qui t'amène à leur dire ça ?</i></p> <p>Je veux les rassurer sur la qualité de ce qu'ils ont produits pour pas qu'ils se disent qu'il n'y pas leur texte donc que c'était pas bon. Mais je veux aussi qu'ils ne se mettent pas dans la position de jugement des textes des autres. Je ne veux pas qu'ils émettent des opinions négatives sur les textes des autres. C'est aussi une façon de leur montrer que leur travail aura un impact à long terme, de façon à les mobiliser et montrer que leur investissement est capital pour mener ce projet</p> <p>En fait je veux qu'ils comprennent que j'ai déjà fait une sélection des textes que j'ai classés par thèmes car mon objectif est qu'ils perçoivent l'implicite de chaque texte et sa spécificité et l'unité thématique qui les relie. Je prends comme appui la projection de la consigne qu'ils connaissent déjà pour le travail de groupe dans lequel chacun a un rôle. Je trouve plus efficace de leur projeter la consigne plutôt que de faire tout un discours sur ce qu'ils doivent faire. Je pense que visuellement ils font plus vite le lien. efficacité</p> <p>Je répète à nouveau...je me dis en fait qu'il s'agit de tâches assez complexes et que comme toutes les consignes sont données en anglais, je veux vraiment m'assurer que c'est compris..</p> <p><i>Là tu affiches la partie des objectifs</i></p> <p>En fait ils ont plein de choses à faire : la</p>
--	---

<p>A dit « we're going to select... »</p> <p>A revient sur les différents rôles au sein du groupe en commentant le tableau.</p> <p>A dit : « In the project, I will ask some of you to translate the text into French. So in each group, I want a translator and a drawer. It's the only condition, otherwise you can form the groups you want. »</p>	<p>lecture et la compréhension de l'implicite pour laquelle l'un des élèves fera un compte rendu à la classe et dans le même temps je veux que l'ensemble des élèves prennent connaissance des textes puisqu'ils vont les lire et créer un support image pour les illustrer et là je sais que je leur demande quelque chose de compliqué. C'est pas juste je lis, je comprends, c'est aussi je me projette dans cette création de la classe. Donc j'essaye de les mobiliser sur cet objectif à long terme car je veux vraiment qu'ils adhèrent à ce projet.</p> <p><i>Tu dis : « we »</i></p> <p>Oui, je les associe à la sélection car il y a des passages répétitifs donc je veux qu'en tant que groupe ils me disent quels extraits leur semblent les plus pertinents. C'est pas moi qui sélectionne, c'est eux.</p> <p><i>Tu dis « we » pas « you »</i></p> <p>Je m'inclus dans la réflexion quand même..</p> <p>Là je préfère perdre un peu de temps pour qu'ils se répartissent bien les rôles au sein du groupe car ça permet de gagner du temps lors de la restitution car on ne perd pas de temps à savoir qui fait le compte rendu.</p> <p>Là je leur montre juste que c'est comme d'habitude pour le travail de groupe sauf que j'ai ajouté deux rôles, celui de traducteur et d'illustrateur car je sais qu'après tous les traducteurs et les illustrateurs vont travailler ensemble et je veux qu'ils aient tous connaissance de tous les documents.</p> <p><i>Ils décident seuls des groupes donc?</i></p> <p>Oui, avant j'imposais des groupes mais vu la particularité de la classe et les inimitiés, je préfère. Je peux influencer en leur disant quels textes ils travaillent.</p> <p>Et puis je sais que dans ce groupe classe, le niveau est plutôt bon et homogène donc les plus fragiles seront toujours entourés d'élèves qui ont un bon niveau.</p>
---	--

<p>A s'approche d'un élève qu'elle pointe du doigt et dit en souriant : « I know some of you like translating » L'élève hoche la tête.</p> <p>A retourne derrière l'ordinateur et complète les noms des élèves dans chaque groupe. Les élèves attendent.</p> <p>Une élève lève le doigt et désigne son groupe. A dit « is there someone in your group that likes drawing ? » puis remplit le tableau affiché avec le noms des élèves qui se proposent. Les élèves discutent. A s'adresse à Basil et dit en souriant : « Basil, do you want to be in a group as the artist ? » Basil : « yes »</p> <p>A se lève et dit « come on, stand up » tape dans les mains et commence à déplacer des chaises. « Allez, on se lève, on se dépêche ! ».</p> <p>A circule dans la classe pour vérifier la bonne formation des groupes. Les élèves se déplacent et s'installent.</p>	<p><i>Tu t'adresses à cet élève en particulier ?</i></p> <p>Oui car je sais qu'au début de l'année il y avait eu un atelier avec une collègue sur le travail des sous-titres et il s'était porté volontaire. Il m'a aussi dit qu'il avait fait de la traduction pour des associations. Donc je viens le voir car je me souviens qu'il avait eu de la fierté à venir m'en parler.</p> <p>Là, je fais cette étape supplémentaire que je n'avais pas prévue car je ne les trouve pas très réactifs malgré ma demande de se mettre en groupe. Donc je décide de les aider à y voir plus clair en remplissant le tableau pour les aider à visualiser les groupes.</p> <p><i>Tu te dis quoi là ?</i></p> <p>Je me dis, quand même, j'ai expliqué 36 fois et ils ne bougent pas, alors soyons plus directif allez hop, hop, hop.. A mi-chemin heureusement ils commencent à bouger..</p> <p>Là je m'assure que la consigne est comprise..</p> <p><i>C'est toi qui sollicite l'élève ?</i></p> <p>Oui, j'essaye de le motiver..il était sur son écran depuis le début..J'essaye de le booster car je sais qu'il aime dessiner et son père m'a dit qu'il avait comme projet d'être illustrateur.</p> <p><i>Tu ressens quoi là ?</i></p> <p>(rires)là, c'est le summum de mon énervement..d'ailleurs je parle en français, c'est symptomatique ! Je me dis qu'il est temps qu'ils se bougent donc je déplace le matériel pour les faire réagir..</p> <p>Là, j'aide à la logistique de la mise en groupe...</p>
--	---

<p>A regarde la classe et dit en pointant chaque groupe : « one, two, three, four, perfect »</p> <p>A s'adresse au premier groupe</p>	<p>Là je compte mais en fait je suis en train de calculer quels textes je vais leur donner selon la répartition des élèves. Le niveau de difficultés des textes est variable donc je jauge le niveau du groupe et j'adapte.</p> <p>Là elle sait pas par où commencer donc je redonne les consignes..je redonne les mots clefs et je lui dis qu'évidemment elle doit commencer par lire.</p> <p><i>Qu'est ce qui t'amène à répéter les consignes ?</i></p> <p>Sa question et je me dis qu'il y en a qui sont plus lents que d'autres..soit parce qu'ils ont du mal à comprendre, soit parce qu'ils étaient dans la lune au moment où j'expliquais..Après je suis quand même contente qu'elle me pose la question plutôt que d'attendre de voir ce que les autres vont faire en fait.</p>
<p>A : « You give a title, you sum up the different points of view and the emotions. » Les élèves acquiescent</p>	<p><i>C'est ce qui fait que tu réexpliques gentiment ?</i></p> <p>Oui, car pour moi, c'est un signe que l'élève va se mettre au travail donc je lui donne la ligne directrice.</p> <p><i>Là tu es passée dans le deuxième groupe. Les consignes sont différentes on dirait ?</i></p> <p>Il y a les mots clefs : « points of view and emotions » et la différence c'est que je leur demande de donner un titre car comme ils ont un peu plus de difficultés je me dis que c'est plus concret pour eux parce que c'est une façon de résumer l'idée générale de façon concise.</p>
<p>Les 2 autres groupes attendent le passage de A pour se mettre au travail</p> <p>A explique au troisième groupe</p>	<p>En fait, pendant que j'explique à ce groupe je me rends compte que les autres m'attendent pour avoir les feuilles..et je me dis que j'aurais du tout distribuer avant pour éviter cette perte de temps dans la mise au travail..</p> <p>C'est pour ça que là je vais beaucoup plus vite et en plus je sais qu'elles assurent ...c'est aussi pour ça que je décide de leur</p>

<p>A explique au dernier groupe Alexi : « What do I have to translate ? » A : « You're not going to do that know but later ..for the moment, just make sure you understand the texts »</p> <p>A se dirige vers le fond de la classe et regarde sa montre.</p> <p>A se rapproche du deuxième groupe en souriant. Observe.</p> <p>Un élève dit en désignant un texte : « il est bizarre celui là » puis dit : « the first one is a bit strange because the point of view is a bit weird . Number 6 is a bit strange, I hesitated placing it there.Can you imagine why it's a bit different from the others...whose point of view is it ? Un élève : « omniscient » A : « Are you sure ? the text which starts with father ? who is father then ? »</p> <p>A porte un regard circulaire sur les autres groupes et plus particulièrement sur le groupe d'à côté.</p> <p>Pas de réponse. A attend penchée en avant et appuyée sur les coudes et ajoute : « Who is speaking, who is the narrator ? »</p>	<p>donner la fiche avec les textes un peu plus longs et difficiles..</p> <p>Là je rappelle à Alexi qui est pressé de traduire que c'est pour plus tard...Je me dis que j'ai peut-être trop anticipé sur la suite et que du coup c'est un peu confus pour eux...Donc je les recentre sur les poèmes.</p> <p>Je regarde ma montre car j'ai annoncé 15 minutes donc je contrôle..</p> <p><i>Qu'est-ce qui t'amène à aller vers ce groupe ?</i></p> <p>Je me dis que c'est le groupe qui risque d'être le plus en difficultés, donc d'abord j'observe pour déterminer les difficultés éventuelles. Je ne dis rien car je ne veux pas interrompre mais juste aider sur quelque chose qui bloque.</p> <p>Tu souris</p> <p>Oui en fait je ne veux pas que ma présence les stresse donc c'est une façon de les mettre en confiance.</p> <p>Là, j'entends ça et donc je veux les guider car le point de vue n'est pas celui de l'esclave contrairement aux autres textes mais celui du fils du maître. Ici, je confirme leur hypothèse est valable, que ce texte est bizarre et qu'il a quelque chose de différent. Je les conforte dans leur impression pour qu'ils aillent plus loin. Vers 51 Là mes questions sont de plus en plus guidantes pour les aider à repérer le point de vue. Il me dit que le point de vue est omniscient, ce qui est faux donc je renvoie la question au groupe.</p> <p>Je voulais voir si je pouvais les aider le temps que les autres réfléchissent</p> <p>Là je suis en soutien et je veux les aider mais je ne veux pas non plus forcer la réponse, donc je leur laisse le temps.</p>
--	---

<p>A se lève, se met derrière le groupe et dit : « Elvina, have you got an idea ? » Pas de réaction d'Elvina</p> <p>Une autre élève du groupe prend la parole : « It 's a child.euh..a child » A en riant : « OK someone who has a father, yes ; And what sort of character is the father ? » A met son stylo dans la bouche. Un élève : « He's violent » A : « OK so the text is about a violent father..</p> <p>A regarde le texte. Un élève ajoute : « He's crazy, impulsive ».. A se redresse : « the character describes violence towardssomeone » et attend en regardant le texte, puis ajoute : « so you have the father being violent towards slaves.. » Une élève : « Isn't the father the master of the slaves ? » A dit en désignant le texte avec son stylo: « Yes, so this passage is not strange, it's just that the student has selected a white narrator, OK ? And what is the white narrator's opinion about this violence ? » A attend le stylo dans la bouche Une élève : « He's against it » A en désignant la feuille : « OK, so you can write a white narrator against the violence of the master towards the slaves. » Les élèves notent.</p>	<p><i>Tu te dis quoi là ?</i></p> <p>Je me dis que c'est un peu long et je réfléchis comment les aider mieux sans donner la réponse. Ils ont du mal donc je vais leur pointer le fait qu'il y a I et my..</p> <p><i>Tu t'adresses à une élève en particulier ?</i></p> <p>Oui, car comme ils ne répondent pas je me dis que ça va les faire réagir ... Cette élève est plutôt timide donc je me dis qu'elle a peut-être la réponse mais qu'elle n'ose pas la donner sans y être invitée.. Mais non, c'est pas ça...</p> <p>Là je ris car c'est mignon mais ça fait pas avancer, on tourne en rond.. ..et puis cette élève est sympa et elle essaye.</p> <p>Là je réfléchis en regardant le texte pour trouver un autre élément pour les guider. Et en même temps je cherche à comprendre pourquoi ils n'arrivent pas à trouver. Et je finis par me dire que le fait qu'ils n'aient pas eu le début du texte rend la consigne difficile.</p> <p>Donc là je regarde le texte et je suis en train d'anticiper ma prochaine question pour les guider.</p> <p>Là, il ya une élève qui a trouvé, donc ils ont eu besoin de mon guidage pour aller jusqu'au bout, c'est-à-dire la condamnation de la violence par un narrateur blanc. Quand elle a</p>
--	---

<p>A : « I helped you for this one because I know it's a bit surprising to use this point of view..the others will be easier. » et ajoute en montrant les autres extraits : « try to do the same, what is the point of view ? what is he describing ? What are the emotions ? » Un élève : « Are the slaves forced to call him father ? » A : « No, because the person who is writing is not a slave..is that ok ? » L'élève : « yes »</p> <p>A dit OK et se lève, regarde la classe, fait une mimique et se dirige vers un autre groupe.</p> <p>A : « Can I help you ? Oh you're just reading..OK remember you should take notes in the margin because if you're reading number 4 you might have forgotten about number 1 so you have to take notes , What is it about ? what does the passage focus on ? What emotions do you have ? Are there repetitions ? you can use your pencil » A mime le geste de surlignage, regarde sa montre et dit en souriant « it's been nearly 5 minutes so you have ten minutes to finish, to organize and explain what your passages are about.. »</p>	<p>fini par trouver, j'ai validé sa réponse et j'ai montré la feuille pour leur indiquer qu'il fallait donc la noter dans la marge.</p> <p>Là je veux qu'ils comprennent qu'ils vont devoir continuer seuls mais je tente de les rassurer en leur disant que ce sera plus facile et en leur montrant qu'il faut qu'ils reproduisent la même démarche que celle qu'on a faite ensemble. Et cette fois ci en autonomie.</p> <p>Je suis un peu surprise de sa question car ça laisserait entendre qu'il n'a pas compris...mais je me dis que ça doit pas être ça et qu'il s'est mal exprimé. Donc je m'assure juste qu'il a compris l'élément essentiel et c'est le cas.</p> <p>Là je prends congés du groupe et je regarde la classe pour voir s'il y a pas un groupe à aller voir en priorité. Donc je décide d'aller vers le groupe 1</p> <p><i>Qu'est ce qui fait que tu vas vers ce groupe ?</i></p> <p>En fait, le groupe des filles qui était derrière moi était déjà bien avancé, car je les entendais quand j'étais avec le groupe 2 et le groupe 4 avait besoin d'un peu plus de temps car ils avaient des textes un peu plus longs et ils avaient commencé en dernier. En plus, je me suis rendue compte qu'ils n'étaient pas en communication les uns avec les autres. Ils sont concentrés sur les textes mais ils ne parlent pas donc je viens voir car un travail de groupe c'est pour communiquer.</p> <p><i>Tu fais quoi là ?</i></p> <p>D'abord j'offre mon aide mais ils n'ont pas l'air intéressés car ils finissent de lire. Puis, je leur précise un point de méthode car je vois qu'ils ne notent rien et je leur dis que j'attends d'eux qu'ils prennent en note. Souvent ils sont un peu...présomptueux je trouve et je regrette que parfois quand ils ont compris, ils ne prennent pas le soin de noter pour l'étape d'après et la synthèse et je leur dis gentiment que s'ils en sont déjà au 4 peut-être qu'ils ne se souviennent plus du 1</p>
--	--

<p>Pas de réaction des élèves.</p> <p>A se déplace vers le groupe 4 et les observe en retrait, le stylo à la bouche puis regarde sa feuille.</p> <p>A s'avance et dit : « OK would you like some help ? You're hesitating about something ? »</p> <p>Un élève : « Yes, the title for the first text : « crying for mercy » A : « Ok, you want to use a key word from the text to create the title ? OK »</p> <p>Les élèves acquiescent.</p>	<p>et donc il faut qu'ils prennent en note. Je leur rappelle le timing car contrairement à l'autre groupe ils ne sont pas en demande d'aide donc je les recadre juste sur la nécessité de prendre en note.</p> <p><i>Tu attendais une réaction des élèves ?</i></p> <p>Oui je pensais qu'ils allaient au moins acquiescer mais bon je me dis que c'est parce qu'ils sont plongés dans les textes..</p> <p>Donc là avant d'intervenir je veux voir où ils en sont arrivée et éventuellement leurs difficultés.</p> <p><i>Là tu regardes la feuille ?</i></p> <p>Oui je suis en train d'entendre ce qu'un élève dit et je prends le texte pour vérifier, pour suivre ce qu'il dit pour éventuellement y remédier.</p> <p>Je décide de ne pas intervenir car ils sont en train de discuter en anglais sur les textes. Ils sont en activité donc pour moi le contrat est rempli et ils n'ont pas besoin de moi tout de suite. Je suis satisfaite de la façon dont ça se déroule.</p> <p><i>Donc, qu'est-ce qui fait que tu intervies ?</i></p> <p>Ils ont réussi à conclure sur l'un des textes donc je décide d'intervenir pour leur faire un feedback à mi-parcours de leur activité.</p> <p><i>Qu'est-ce que tu appelles un feed-back ?</i></p> <p>En fait je leur demande leurs titres pour voir s'ils ont réussi à avoir un point de vue synthétique, et c'est le cas car il m'en donne plusieurs et en plus il justifie. Il est parfait cet élève, il fait tout ce que j'ai demandé. 1 :00</p> <p><i>Quand il te propose ce titre tu te dis quoi ?</i></p> <p>Je suis un petit peu en suspens pour voir leur justification... je suis un peu perplexe puis il m'explique que les titres qu'ils ont choisis sont faits des mots clefs qu'ils ont trouvés dans le poème. Donc ils ont donc eu une</p>
---	---

<p>A : « What emotions did you feel when you read the texts ? »</p> <p>Un élève rigole et dit : « I felt a bit sad for these people »</p> <p>A : « OK, sadness is the emotion. What about..et A lit l'un des passages. Un élève dit : « It's a scream of revolt » A le regarde et dit en souriant : « Ok, well..OK...that could be the conclusion of the poem....remember at the end of a poem you have a twist to remain in the mind of the reader » .</p> <p>..et dit OK en mettant les feuilles dans la bouche.</p> <p>Pas de réaction des élèves. A s'en va en disant : « call me if you need help again. »</p>	<p>prise d'initiative donc je valide même si ce n'était pas dans la consigne. Par contre, je réinterviens car il y avait une consigne qui était l'émotion ressentie par le lecteur qu'ils n'ont pas explicitée. Je leur rappelle donc le deuxième objectif, il fallait synthétiser le point de vue mais aussi expliciter l'émotion ressentie.</p> <p><i>Il te dit donc « I felt a bit sad » en rigolant ?</i></p> <p>Je ne relève pas car je me dis que c'est peut-être la gêne d'exprimer une émotion devant le groupe.</p> <p>Oui et c'est quelque chose qui est trop simple donc je veux les pousser pour qu'ils explicitent plus car c'est un peu léger comme réponse donc j'attire leur attention sur la conclusion du poème car on a vu en littérature que la chute du poème, le final twist, c'était le temps fort donc je le leur rappelle pour leur faire exprimer une émotion un peu plus forte et ils tombent un peu à côté pour le moment.</p> <p><i>Donc tes attentes, c'est qu'ils mobilisent ce qu'ils ont appris sur la poésie en littérature ?</i></p> <p>Oui.</p> <p>Je suis encore dans l'encouragement car je veux pas qu'ils soient coupés dans leur élan mais je trouve quand même que c'est pas encore satisfaisant par rapport à ce qu'ils sont capables de faire. Donc mon OK et mon attitude montrent que je ne suis pas très convaincue. C'est une validation à minima mais clairement j'attends plus.</p> <p><i>Et là, tu t'en vas ?</i></p> <p>Je les sens silencieux et je pense qu'ils ont besoin de plus de réflexion. Je ne veux pas que ma présence les inhibe..voilà, j'ai lancé une piste et tel que je connais les élèves, je les sens capable de se mobiliser par rapport à ça et donc j'ai envie de les mettre au défi d'être un peu plus précis sans rester à leur tenir la main. C'est pas un groupe d'élèves</p>
---	--

<p>A se rapproche du groupe 3, s'assied sur la table et écoute les échanges.</p> <p>Puis dit en souriant : « you have started looking at the poems, have you finished the texts ? »</p> <p>Les élèves acquiescent donc A dit : « tell me about it. »</p> <p>Une élève résume et A fait préciser le point de vue narratif puis les encourage à vérifier que tout est clair avant la restitution à la classe.</p> <p>A se retourne vers le groupe 1.</p> <p>A leur rappelle les textes dont elles ont la charge et précise que les poèmes sont pour l'autre groupe.</p> <p>Elle finit en disant en souriant : « Is that OK ? if you like studying poems I don't mind but you need to finish your texts. OK ? »</p> <p>A regarde sa montre, se lève et dit à l'ensemble de la classe : « I'm going to give you just a few more minutes to organize. You have to recap what you have shared about the writings in 3 to 5 minutes. Is that OK ? »</p> <p>Pas de réponse des élèves</p> <p>A se rapproche du groupe 2 et demande qui est le rapporteur.</p> <p>Une élève donne son nom.</p>	<p>qui a tant besoin de guidage habituellement. Je ne veux pas rester trop longtemps, je veux juste les recentrer et leur montrer que je leur fais confiance.</p> <p><i>Là, tu retournes vers le groupe qui fonctionne bien dans lequel tu n'étais pas intervenue encore.</i></p> <p>Les élèves sont allées plus vite que les autres, elles ont fini leur page à elles et elles sont passées aux poèmes de manière volontaire et autonome. Du coup, quand même pour qu'elles aient un retour sur ce qu'elles vont présenter à la classe, je leur demande de me faire une petite marche arrière sur la partie qu'elles traitaient.</p> <p>Je n'interviens pas sur le résumé de l'élève car c'est satisfaisant, par contre je vérifie que l'aspect point de vue a été traité.</p> <p><i>Qu'est-ce qui t'amène à te retourner vers le groupe là ?</i></p> <p>Il m'a semblé que quelqu'un avait une question mais en fait non. En fait, j'essaye de rester attentive à l'ensemble des groupes même quand je suis plus spécifiquement avec un groupe.</p> <p><i>Et là tu fais quoi ?</i></p> <p>Je leur rappelle que la priorité était de travailler sur leurs textes, donc la partie discours car elles étaient déjà sur les poèmes. Je veux les amener à hiérarchiser les priorités pour passer à la mise en commun.</p> <p>Donc là je redemande une mobilisation pour la conclusion pour qu'ils arrivent à terminer en temps et en heure quelque chose de présentable. Et je pose la question is that OK ? pour qu'ils adhèrent à ce timing et j'ai pas de protestation, donc c'est que c'est bon, c'est validé.</p> <p><i>Qu'est-ce qui t'amène à demander « Who is the reporter ? »</i></p> <p>Je veux m'assurer de la bonne répartition des</p>
---	--

<p>A passe derrière le groupe 1 et une élève demande : « On traduit quoi en fait ? » A : « The translators, you just listen to the texts in this group and the reactions and so on but you will translate next hour. You are not starting yet. OK ? »</p> <p>A dit : « Who is the reporter here ? Une élève dit son prénom A répète : « Ivana » en souriant et lève le pouce.</p> <p>A revient derrière le bureau et note le nom des rapporteurs dans son tableau toujours affiché au vidéoprojecteur.</p> <p>A s'adresse au groupe 4 et dit : « who is the reporter in your group ? » Un élève répond Basil A dit : « Basil can't be the moderator and the reporter. So who is going to report ? »</p>	<p>rôles pour être sûre que chaque groupe sache qui va parler. Mais ils avaient tous déjà désigné quelqu'un donc tout va bien.</p> <p><i>Qu'est-ce qu'elle te demande ?</i></p> <p>Elle veut commencer à traduire et je lui dis que c'est tout à l'heure. En fait je les ai tellement projetés dans la tâche intermédiaire d'après qu'ils me demandent déjà de le faire.</p> <p><i>Et tu te dis quoi ?</i></p> <p>Ben je suis assez contente car il y avait déjà le groupe qui avait commencé à étudier les poèmes en plus..Pour moi, ils ont adhéré et ils ont une vision d'ensemble de ce qu'on fait puisqu'ils sont déjà à l'étape d'après. Donc ça continue de m'encourager dans ce que j'ai mis en place. 1.06.45</p> <p><i>Là tu fais un signe de victoire</i></p> <p>Oui, l'élève me confirme qu'ils ont bien un rapporteur. Je fais souvent « Thumb up » pour dire ouais c'est bien, donc je valorise l'initiative de l'élève. Ivana, du moment où on appuie sur le bouton et qu'elle parle, elle est enthousiaste mais sinon, c'est une statue donc j'exprime l'enthousiasme qu'elle ne montre pas mais qui y est je pense.</p> <p><i>Là tu reviens au bureau</i></p> <p>Oui, je leur ai promis 2 minutes de plus donc je retourne au bureau noter le nom des reporters pour avoir une trace et je me mets dans la position d'écoute.</p> <p><i>Qu'est-ce qui t'amène à noter leurs noms ?</i></p> <p>Pour la valorisation dans la note de participation car c'était sur la base du volontariat donc je demande au groupe quand je n'ai pas l'info</p>
--	--

<p>Basil dit : « The moderator was Vincent » A dit en souriant : « OK that was not the impression I had. » Les élèves du groupe rigolent. A dit « Sorry Basil » Basil dit : « He actually said more than thirty times, that's not english. Stop doing this. » A sourit et dit : « Ah OK, good. »</p> <p>A rappelle qu'il reste 3 minutes, se dirige vers le groupe 3 pour demander le nom du rapporteur, l'inscrit dans le tableau</p> <p>A se tient debout au centre des groupes et les observe tour à tour à distance.</p> <p>A se penche en souriant vers le groupe 4 qui rigole et dit : « Basil, are you ready ? »</p> <p>Il dit « No, not at all. » A : « So you are going to improvise then ? puis regarde 2 élèves du groupe et dit « Can you help Basil ? » puis se détourne du groupe en tordant la bouche.</p>	<p><i>Tu dis « that was not the impression I had. »</i></p> <p>Oui car ils me disent que Basile est le reporter alors qu'il était déjà le modérateur et je l'avais trouvé très actif dans le groupe. Normalement je leur demande que ce ne soit pas le même qui anime et qui rapporte. Ils me disent que c'était Vincent qui animait... Donc ma remarque était un peu sarcastique, je me moque un peu de lui.. D'ailleurs il rigole donc il a bien compris mon ironie ...c'est une façon de créer une complicité aussi.</p> <p><i>Là tu refais le tour des groupes mais à distance</i></p> <p>Oui, je veux leur montrer que je ne suis plus dans l'accompagnement et je m'assure que tous les groupes sont prêts à faire le compte-rendu. Donc je me mets au milieu pour qu'ils comprennent qu'il faut activer pour finir.</p> <p><i>Tu les regardes en souriant .1.10</i></p> <p>Oui, car ils sont en train de rigoler donc je suppose qu'ils ont fini mais je vérifie quand même..le ton est à la plaisanterie...donc mon sourire est le reflet de l'ambiance du groupe.</p> <p><i>Là tu dis « are you ready ? » et il te dit non</i></p> <p>Oui, du coup je m'adresse précisément à 2 élèves du groupe et je leur dis, allez là vous l'aidez, c'est un travail de groupe...</p> <p><i>Tu t'éloignes avec une drôle de mimique</i></p> <p>Oui, ils m'agacent un peu mais ce sont des élèves très bons en anglais qui ne sont pas scolaires, qui ne font pas souvent le travail efficacement mais ils ont parlé anglais donc je me dis que c'est l'essentiel donc il me semble inutile de les braquer. Je sais en plus qu'il peut faire quelque chose de très bien en improvisant...</p>
---	---

<p>A prend une feuille et un stylo sur le bureau et s'assied devant une table élève sur le devant de la classe.</p> <p>Une élève du groupe 1 s'adresse à A, montre le tableau affiché et dit : « Basil can be the reporter and the artist ? » A : « the artist is a job he will do later, so you could have been the artist and the reporter. » L'élève fait une moue de déception.</p> <p>A regarde sa montre et dit : « 3,2,1, can you please stop the groupwork....everybody » et fixe son regard sur les groupes encore en train de parler. Les élèves finissent par se taire . A : « OK, I would like you to have a pen and note down what the reporters are going to sum up. If you are an artist you may want to use that to create drawings, if you are a translator you should take notes as well and anyway everybody will have a role in the project so everybody should take notes. So we're going to start with....I don't know...who is going to start...let's say number 1.</p> <p>So it's going to be Ivana. Ivana, can you please stand up and address the class please ? ...And if you have questions, please ask her. » A sourit à Ivana en hochant la tête et dit « just make sure everybody is following</p>	<p><i>Là tu t'assieds dans la classe.</i></p> <p>Oui, je suis en situation de prise de notes. Je ne me mets pas derrière le bureau car pour moi je suis toujours dans l'esprit on fait quelque chose ensemble. Je ne mets pas une barrière qui serait la place de l'enseignant du cours frontal que j'occupe parfois d'ailleurs mais là c'est pas l'objectif. Donc je m'installe parmi eux et je vais leur demander de passer à tour de rôle.</p> <p>Là l'élève fait l'inspecteur des travaux finis..elle me dit Basile est artiste et aussi rapporteur..Comme elle fait le rôle de l'artiste elle n'a pas fait celui du reporter donc elle doit avoir une frustration de ne pas utiliser tous les postes à sa disposition</p> <p>Ce compte à rebours est une routine. Les élèves savent que quand je fais ça il faut se mettre au diapason et arrêter de parler.</p> <p>Là je leur donne des consignes de prise de notes et je leur rappelle que quelque soit leur rôle, ils auront à utiliser ces notes. C'est une façon de les inciter à avoir une écoute active.</p> <p><i>Tu dis « who is going to start ? I don't know.. »</i></p> <p>Parfois je change l'ordre mais là c'était pas pertinent. Je change l'ordre s'il y a un groupe qui est très en retard mais là c'est pas le cas.</p> <p><i>Tu décides donc de garder quel ordre ?</i></p> <p>L'ordre de la feuille car elle a été faite de façon à ce que les catégories s'enchainent de façon logique donc les transitions sont assez faciles</p> <p>Là je demande à l'élève de se lever et de s'adresser à la classe. Je veux lui rappeler qu'elle ne s'adresse pas à moi mais à l'ensemble de la classe. Je rappelle aussi à tout le monde que s'ils ont des questions, c'est à elle qu'ils doivent les poser. Je veux</p>
---	---

<p>you . » Un élève du groupe dit « Allez Ivana ! »</p> <p>A se tourne vers le groupe 4 et dit en faisant le geste : « And you have something to note down ! »</p> <p>A regarde Ivana en souriant et dit : « Go ahead, what did you find out reading the paragraphs that I had given you ? »</p> <p>Ivana récapitule le travail de groupe. A prend des notes.</p> <p>Ivana termine en disant « that's it, can I sit down ? »</p> <p>A balaye la classe du regard en disant : « have you got questions for Ivana ? » Un élève lève la main, A lui donne la parole et Ivana répond à la question. A regarde alternativement les 2 élèves qui échangent.</p> <p>A dit « OK, thank you so much Ivana. So you noted down they all focus on the journey on the cargo ship. By the way, the vocabulary</p>	<p>qu'ils comprennent que je vais pas être là à leur tenir la main et qu'ils doivent s'assurer de la bonne marche de la communication eux-mêmes.</p> <p>Il y a encore des élèves qui n'ont pas de stylo dans la main donc je leur refais signe.</p> <p><i>Qu'est-ce qui t'amène à reformuler la question ?</i></p> <p>C'est une façon de signifier que le premier peut commencer à parler.</p> <p><i>Qu'est ce qui t'amène à prendre des notes ?</i></p> <p>En fait je ne le fais pas à chaque fois mais comme c'est un texte qu'ils ont écrit eux et que leur travail à eux va me servir pour réagencer notre projet, je veux être sûre que j'intègre leurs réflexions..je ne vais pas choisir arbitrairement quelques passages. Par exemple, comme ils m'ont dit qu'ils avaient préféré le premier paragraphe, je vais m'assurer qu'il soit mis en avant. Donc je réajuste mes choix de textes par rapport à ce qu'ils ont dit. Mon but est de les faire participer au projet de classe.</p> <p><i>Tu te dis quoi quand elle a fini ?</i></p> <p>Je me dis qu'elle a très bien fait sa présentation et je suis contente de ce qu'elle a fait. Ensuite je me tourne vers ceux qui étaient sensés écouter et j'ai l'impression qu'ils n'ont pas trop écrit..</p> <p><i>Là, tu te dis quoi pendant l'échange entre les 2 élèves ?</i></p> <p>En fait je n'ai pas saisi la question mais comme l'autre élève y répond, je décide de ne pas intervenir puisqu'ils communiquent sans moi et comme l'échange me semble satisfaisant, je me mets en retrait.</p> <p>Là je rappelle les éléments importants qu'il fallait qu'ils notent et j'en profite pour remobiliser un mot de vocabulaire qu'on</p>
---	--

<p>for the journey at sea. Do you remember how you call that ? »</p> <p>Un élève dit « voyage »</p> <p>A répète le mot et dit « thank you, so it's about the voyage except number 5 which is about when the slaves are purchased. » Tout en disant ça A se lève et inscrit le mot au tableau puis revient à sa place et dit « number 5, purchase, l'achat, OK ? » d'une voix plus forte</p> <p>A dit au rapporteur du groupe 2 : « Missia are you ready ? » L'élève acquiesce et A ajoute : « Can you stand up and face the class ? »</p> <p>Missia fait son récapitulatif. A prend des notes puis à la fin de l'intervention de Missia dit : « did you just said there was a rebellion ? »</p> <p>Misia : « yes »</p> <p>A : « OK, is it only number 8 which is about a rebellion ? »</p> <p>Silence puis un autre élève du groupe prend la parole et pendant son intervention A acquiesce de la tête et dit : « so your common topic would be rebellion then »</p> <p>L'élève acquiesce et A ajoute : « for number 6, 7 and 8. Is that OK ? »</p>	<p>avait vu.</p> <p>Et pendant que j'écoutais Ivana, je me suis dit que le mot clef qu'ils auront besoin de noter pour l'achat des esclaves, je ne le leur ai jamais donné. Du coup je me lève et l'inscrit au tableau. Donc c'est un enrichissement lexical.</p> <p><i>Là tu parles plus fort ?</i></p> <p>Oui , en fait le temps que j'aie au tableau, ils ont commencé à parler un petit peu donc je hausse la voix pour qu'ils m'entendent tous et leur signifier que la parenthèse est terminée.</p> <p>Là apparaît un mot intéressant qui n'était pas encore apparu quand je suis passé dans les groupes, mais l'élève l'a dit avec une prononciation erronée donc je reprends le mot « rebellion » en lui posant la question et elle me confirme que c'est ça qu'elle voulait dire. Je clarifie un peu car c'est un mot important que tout le monde doit noter et je veux aussi m'assurer que la prononciation du mot sera correcte.</p> <p><i>Qu'est-ce qui t'amène à poser cette question :</i></p> <p>C'est une façon de faire préciser les choses car ils avaient trouvé cet élément pour le texte 8 mais pas pour le 7 alors que c'était des textes que j'avais mis ensemble pour ce point commun là. Un autre élève du groupe est intervenu pour aider.</p> <p>Donc, à nouveau je synthétise pour m'assurer qu'ils aient tous les bons mots clefs.</p> <p>Pour une autre classe, j'aurais mis les mots clefs quand même au tableau mais eux sont assez avancés pour que je fasse des rappels des mots clefs de temps en temps et que ça suffise.</p>
---	---

<p>Puis A se tourne vers le groupe 4 et dit « Alexandre, did you note it down ? » Alexandre acquiesce</p> <p>A demande s'ils ont des questions. Pas de réaction. A « thank you very much Missia. Margaux ! Margaux is going to sum up 9,10,11,12,13,14. Margaux fait sa synthèse. A écoute et prend des notes et sort son marqueur.</p> <p>L'élève termine et A dit : « have you got questions, because Margaux has done her job very efficiently and it was very quick. » A se lève en répétant « have you got questions ? Pas de réponse</p> <p>A demande : « What types of documents does this page correspond to ? did you note it down ? It was in her introduction. »</p> <p>Pas de réaction</p>	<p>Là, j'en suis à mon deuxième rappel de prendre en notes, j'avais vérifié à la fin du premier groupe, là j'ai à nouveau vérifié et je me suis adressé à un élève qui ne notait rien et je voulais lui signifier que j'avais vu qu'il ne notait rien pour qu'il le fasse. Il me dit qu'il a noté mais il a très bien compris que je savais que ce n'était pas le cas. Je me dis que cette intervention va suffire pour l'obliger à noter lors de la prochaine intervention. Il sait que je l'ai à l'œil. Je trouve que faire semblant de les croire quand ils ont compris qu'en fait je ne les croyais pas est en fait plus efficace pour les remettre au travail que de râler ou punir. Et comme ça en plus cela ne crée pas de tension.</p> <p><i>Là les élèves ne posent pas de questions, toi non plus ?</i></p> <p>Non, c'est un souci de timing. Je me dis il n'y a pas de questions, tant mieux, on avance et on va pouvoir finir dans les temps. Je regarde ma montre pour voir si au niveau timing je suis bonne, je prends en notes les éléments intéressants qu'elle a donnés et je me dis quand même qu'il y a des choses à corriger donc je sors mon marqueur.</p> <p>Là à nouveau elle vient de finir et je veux vérifier que la synthèse a été prise par tout le monde. Je suis étonnée qu'il n'y ait pas de questions car elle est allée assez vite. Là je n'en suis plus à donner la synthèse car c'est la troisième fois, j'aimerais qu'ils me donnent les mots clefs.</p> <p><i>C'est ce qui t'amène à poser cette question ?</i></p> <p>Oui, j'attends le mot speech qu'elle a donné dès l'intro. Je suis partagée, je me dis ils n'ont pas vraiment écouté et en même temps, elle a donné beaucoup d'infos et ils ont pu avoir du mal à repérer ce mot clef. Puis je me dis que leur concentration est forcément moins efficace que la mienne car je sais où je veux les amener.</p>
--	--

<p>A ajoute devant le bureau, les mains sur le hanches : « Next year when you will be at university, you will have no second chance » et ajoute en souriant « you will have to note everything down...I'm giving you a second chance..What type of documents have you got for group 3 ? » A attend, l'index devant la bouche. Un élève lève le doigt, A lui donne la parole.</p> <p>Elève : « It's a kind of reflection about why there is slave and the reasons why white people did that. » A : « hum, hum. She used one word, she didn't use reflection, she said the texts were...speeches. So can you note down speeches ? 3 of them are from white people, 9,11 and 12 and 2 are about history, what number are they ? » Un élève : « 13,14 » A approuve en levant le pouce.</p> <p>A regarde Margaux , se déplace vers le tableau sur lequel elle note le mot racism en disant : « just be careful with that » A prononce ensuite le mot et le fait répéter à Margaux puis note « written ». Margaux commet une erreur sur la prononciation, A secoue la tête et écrit en phonétique le son du i de written. Margaux redit le mot correctement. A sourit et écrit en le prononçant correctement le mot « personification » puis se retourne vers la classe en souriant et en disant « OK ? »</p> <p>A regarde sa montre puis s'adresse à Basil : « Basil, I'm really sorry, you only have 2 minutes, can you make it 2 minutes ? It's going to be hard but your texts</p>	<p>Là je commence à être un peu énervée car ça fait 3 fois que je leur dis de noter les mots clefs des groupements de textes et là j'ai pas de réactivité, donc je commence à penser qu'ils n'ont pas fait ce que je leur ai demandé de faire. Donc je les bouge un peu. Je leur explique qu'il faut qu'ils s'habituent à la prise de notes dans l'optique de la poursuite d'études et qu'ils n'auront pas de 2^{ème} chance. Je veux les faire réagir pour qu'ils soient un peu plus autonomes. En fait je m'énervé intérieurement mais je continue à sourire.</p> <p>Là l'élève donne le mot « reflection » et je dis attention, il n'a pas été dit dans le compte-rendu donc je finis par donner le mot speeches. Je leur mache un peu les choses...</p> <p><i>Qu'est ce qui t'amène à faire ça ?</i></p> <p>C'est ma version du corrigé en fait, parce qu'à moment donné quand on prend des notes, c'est bien d'avoir le retour de la version corrigé...et comme ils ont en LVA, je fais ce corrigé à l'oral. Je redonne les éléments qu'ils auraient du noter. Ça ne veut pas dire que certains ne l'avaient pas fait mais je tiens à donner une correction, et là je l'ai fait de façon plus complète directement car le temps presse et il y a encore un groupe à passer.</p> <p>Là je vérifie ma montre et je décide de prendre quand même le temps de donner des éléments de correction lexicale et phonologique à Margaux.</p> <p>Là je dis à l'élève qu'il lui reste très peu de temps, donc je veux lui signifier qu'il doit être bref et concis. Je m'en excuse et lui demande de la flexibilité de sa part.</p>
---	---

<p>were shorter so it might work. » A s'assied sur la table, désigne Basil de la main et dit : « So Basil is going to sum up the poems. »</p> <p>Basil : « So we had to give them titles to sum up... » La sonnerie retentit. Basil « Well then... »</p> <p>A sourit en disant « No, no, no, let's finish that, you just note down the titles.. »</p> <p>Basil poursuit, A écoute en prenant des notes</p> <p>A dit « thank you very much, try to come back very soon after the break because next hour we will be in the school library. So try to be here early to take your bags. »</p> <p>Les élèves quittent la salle. Une élève vient poser des questions à A. (Inaudible à cause du bruit des élèves qui sortent.)</p> <p>Margaux vient montrer à A ses esquisses de dessin. Elle s'inquiète du fait qu'elles n'illustrent pas véritablement les textes lus.</p> <p>A : « Lance toi, c'est super ce que tu as fait. Vas-y, laisse ton inspiration aller. Pas de problème. »</p>	<p>Malgré la sonnerie, j'insiste pour que l'élève termine car l'heure suivante, il est prévu d'aller au CDI, donc je voulais boucler. On avait la concentration avec nous et ça aurait vraiment été une perte de temps de se remobiliser la dessus après. Et puis, c'est la récréation donc on peut prendre 2 minutes.</p> <p>Je note les titres qu'ils ont choisis. Je les trouve intéressants et bien justifiés.</p> <p>J'interviens pour leur signaler de revenir tôt, car habituellement quand je déborde un peu, ils peuvent arriver un peu plus tard Mais là c'est inhabituel donc je veux attirer leur attention la dessus.</p> <p><i>Là, une élève vient de voir</i></p> <p>Oui, elle doit faire un exposé la semaine prochaine donc elle veut savoir si elle est sur la bonne voix. Donc on en discute et je la guide.</p> <p><i>Une autre élève te montre un dessin ?</i></p> <p>Oui, elle était partante pour faire un dessin et là elle me dit qu'elle veut faire une toile et elle me demande de valider ses projets. Donc je valide avec plaisir bien sûr, pour ne pas couper son inspiration. Je m'adapte à ce qu'elle me propose car pour moi, sa prise d'initiative est ce qui est important même si c'est pas exactement dans mon projet initial. C'est un projet de classe donc toute créativité est la bienvenue et dans ce type de projet, je laisse aux élèves la place qu'ils veulent.</p> <p><i>Tu ressens quoi ?</i></p> <p>De la satisfaction, je suis contente que cette élève concrétise son projet de faire un tableau.</p> <p><i>A la fin de cette séance, tu te dis quoi ?</i></p>
--	--

	<p>Je me dis que le principal objectif a été atteint, à savoir l'exploration et la prise de connaissance de tous les textes, l'adhésion des élèves au projet . Je me dis aussi qu'il me reste pas mal de choses à faire et que l'heure d'après va être compliquée mais on est dans la dynamique.</p> <p><i>Qu'est-ce qui te fais dire que ça va être compliqué ?</i></p> <p>Beaucoup d'élèves avaient l'air intéressés par les différents rôles qu'ils avaient mais ils avaient beaucoup de questions et me sollicitaient beaucoup sur la forme que ça allait prendre car c'est quelque chose d'inhabituel quand même. Donc il va falloir que je les rassure et que je leur donne un cadre quand même car même si c'est assez libre il faut qu'ils aient un cadre.</p>
--	--

Annexe 3 :Feuille de route de la séance en TL

Wednesday, January the 30th

1) HOW READING HELPS US EMPHATHISE WITH OTHERS

- **Recap and react**
 - a. Tell us about a book/a character that had an impact on your personality or life. If you can't, explain why
 - b. Describe how fiction can impact a reader or spectator.

2) Slavery creative writing

Project 1 = a webazine / exhibition

(Creative writing published + interview with Camille Chedda)

Project 2 = a 6 minute long video (La flame de l'égalité : "Devenir libre")

- **Reading aloud (extracts from your creations, from Equiano and F. Douglass's autobiographies**
- **Drawing/painting pictures.**
- **Preparing subtitles in French.**

THINK TANK				
moderator	Language controller	reporter	artist	translator

Enhancing oral participation

→ one student responsible for speech distribution /encouraging EVERY body to speak.
THE MODERATOR

→ one student responsible for English (allowed to use a dictionary/ must remind everybody to speak English) **THE LANGUAGE CONTROILER**

Improving listening and summarizing skills

→ students take notes (key words corresponding to the main ideas)

→ one artist is allowed to draw some sketches.

→ one will have to summarize the thinktank's talks to the class
THE REPORTER

Annexe 4: Résumé du projet en TL

LE MOT DU PROFESSEUR

Dans le cadre du projet de notre établissement, les élèves de terminale L, spécialité Anglais, se sont emparés du sujet fédérateur « Mémoire, Mémoires ».

Un travail approfondi a été mené à partir d'extraits d'autobiographies d'anciens esclaves. Le premier, Olaudah Equiano, décrit les conditions terribles de sa traversée de l'Atlantique à bord d'un négrier. Son témoignage a notamment contribué à la prise de conscience des Britanniques face à l'horreur de la traite d'êtres humains, qui fut abolie dix-sept ans plus tard, en 1807. Le second, Frederick Douglass, est un abolitionniste Américain né esclave en 1817 ou 1818. Il raconte l'oppression et les différentes formes de violence imposées aux noirs afin de les maintenir en servitude. Son style tout particulier mélangeant précision documentaire et force d'émotion a fait de lui un orateur hors pair et un fervent défenseur de la fin de l'esclavage aux États Unis, proclamée par le XIIIème amendement de la Constitution en 1865.

Une restitution de ces textes a notamment été présentée aux classes de TS2 et 1ere L1 de Mesdames Dejean et Calvet lors de la semaine des Arts.

Les élèves se sont ensuite essayés à l'écriture créative, et leurs productions riches et variées nous plongent au cœur de ce devoir de mémoire. La remise en commun a conduit à la sélection d'extraits, leurs traductions par les élèves eux-mêmes, et des œuvres picturales de qualité ont également été produites.

Enfin, une rencontre avec l'artiste jamaïcaine Camille Chedda est venue conclure la réflexion sur l'importance de la mémoire et l'impact de l'histoire sur l'identité d'un peuple. La place et le rôle de l'Art se sont invités au centre de nos échanges : peut-il nous permettre de nous souvenir, de nous comprendre, de nous réconcilier, de nous libérer ?

