La gestion de l'imprévu dans les cours de langues : aide au développement professionnel des enseignant(e)s débutant(e)s

Laura Lizana Barrios

▶ **To cite this version:**

Laura Lizana Barrios. La gestion de l'imprévu dans les cours de langues : aide au développement professionnel des enseignant(e)s débutant(e)s. Education. 2020. dumas-02891060

HAL Id: dumas-02891060

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02891060

Submitted on 6 Jul 2020

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.

UNIVERSITÉ DE NANTES

INSPÉ
Institut national supérieur
du professorat et de l'éducation
Académie de Nantes

Année universitaire 2019-2020

Mémoire en vue du grade de master 2

Spécialité MEEF « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la formation »

Mention Second Degré – Parcours Espagnol

La gestion de l'imprévu dans les cours de langues : aide au développement professionnel des enseignant(e)s débutant(e)s.

Présenté par **Laura LIZANA BARRIOS**

Numéro d'étudiant : **E16G188B**

Sous la direction de **Rebecca STARKEY-PERRET**

Mémoire présenté le 22.06.2020, devant un jury composé :

Rebecca STARKEY-PERRET, directrice de mémoire

Pascaline OLLITRAUT, membre du jury

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma reconnaissance à la directrice de ce mémoire, Madame Rebecca STARKEY-PERRET, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je tiens à remercier également les enseignants de langues qui ont répondu à mon questionnaire en ligne, leurs réponses m'ont apporté des informations précieuses pour mener à bien cette recherche.

Je souhaite aussi remercier les professeurs de l'INSPE, qui m'ont fourni les outils nécessaires à la réussite de mes études universitaires.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers mes amis et collègues qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche, spécialement Susana qui m'a accompagné pendant toute cette période exceptionnelle.

Un grand merci à Sophie et Aude pour leurs lectures et relectures, pour leurs conseils concernant mon style d'écriture. Elles ont grandement facilité mon travail.

Enfin, je tiens à témoigner toute ma gratitude à Gabriel, pour son soutien inestimable en cette aventure.

Résumé

Face à la variété des situations complexes et inattendues que les enseignants de langues doivent confronter en cours, je me suis questionnée sur les ressentis des enseignant(e)s en rapport avec la gestion et les compétences spécifiques du métier ; et sur les dispositifs à mettre en place lors des imprévus. Une analyse de 54 questionnaires auprès des enseignants de langues (débutants et expérimentés) dans le contexte éducatif français a été réalisée. L'analyse de cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une réflexion autour du développement professionnel des enseignant(e)s de langues depuis le début de leur carrière. L'idée est de proposer des pistes pour les dispositifs à mettre en place en termes de gestion de l'imprévu et ainsi donner une vision plus globale aux enseignant(e)s débutants sur ce sujet.

Mots clés : gestion de l'imprévu, didactique de langues, pédagogie, développement professionnel, enseignant(e)s débutants et expérimentés.

Resumen

Frente a la variedad de situaciones complejas e inesperadas que los profesores(as) de idiomas tienen que enfrentar en clases, me he preguntado sobre la percepción que los profesores(as) tienen al respecto de la gestión y de las competencias específicas de esta disciplina; y sobre los dispositivos que se implementan cuando se presenta un imprevisto. Hemos realizado un análisis de 54 cuestionarios, respondidos por profesores(as) de idiomas (debutantes y experimentados) en el contexto educativo francés. Este análisis se inscribe en el marco de una reflexión sobre el desarrollo profesional de los profesores(as) de idiomas desde el inicio de su carrera, con el fin de proponer pistas para implementar dispositivos en términos de gestión de los imprevistos y de esta manera, dar una visión más acabada de este tema a los profesores(as) debutantes.

Palabras clave: gestión del imprevisto, didáctica de idiomas, pedagogía, desarrollo profesional, profesores(as) debutantes y experimentados.

SOMMAIRE

INTRODUCTION 9

1. DEFINITION DES TERMES CLES ET MISE EN CONTEXTE 11

1.1 GESTION 11

1.2 IMPREVU 12

1.3 PEDAGOGIE 13

1.4 DIDACTIQUE 14

1.5 L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT(E) 14

2. LA GESTION DE CLASSE : PREOCCUPATIONS ET DIFFICULTES 16

2.1 L'ENSEIGNANT(E) 17

2.2 LA PRATIQUE REFLEXIVE 19

2.3 L'ELEVE 20

2.3 RELATION ENTRE L'ENSEIGNANT(E) ET L'ELEVE 22

3. LA DIDACTIQUE D'UNE LANGUE ETRANGERE : LA PLANIFICATION D'UNE SEANCE ET/OU SEQUENCE. 23

3.1 LA PLANIFICATION D'UN COURS DE LANGUE : APPROCHE DIDACTIQUE 23

3.2 LES ATTENTES DU SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS ET DU CECRL 24

4. LE CONTEXTE D'EXERCICE 27

4.1 ETRE ENSEIGNANT(E) SELON LE REFERENTIEL DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES METIERS DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION 27

4.2 DE LA THEORIE A LA PRATIQUE : LE CONTEXTE EDUCATIF 29

5. SYNTHESE PROBLEMATISEE 30

6. METHODOLOGIE : QUESTIONNAIRE AVEC DES QUESTIONS OUVERTES 33

6.1 OBJECTIFS PAR QUESTION 34

7. ANALYSE DES RÉSULTATS 36

7.1 PRESENTATION DES RESULTATS 37

8. DISCUSSION 50

8.1 QUESTIONNAIRE 50

8.2 QUESTIONS DE RECHERCHE 50

8.3 LA PRATIQUE REFLEXIVE 55

8.4 LIMITES 55

CONCLUSION 56

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 59

TABLE D'ANNEXES 62

TABLE DE TABLEAUX

Tableau 1 : Nombre d'enseignants par discipline. 67

Tableau 2 : Années d'expérience des répondants. 68

Tableau 3 : Les types d'établissements dans lesquels les répondants exercent et/ou ont exercé. 69

Tableau 4 : Les avantages des différentes expériences de travail selon les répondants. 77

Tableau 5: Les inconvénients des différentes expériences de travail selon les répondants....85

Tableau 6 : Réponses des enseignants à propos de l'item 5 - A partir de combien de temps d'enseignement avez-vous eu le sentiment de mieux cerner votre travail d'enseignement ? .88

Tableau 7 : Récapitulatif des réponses des enseignants à propos de l'tem 5.....92

Tableau 8 : Réponses des enseignants à propos de l'item 6 - Dans quelle mesure votre vision du métier a-t-elle évolué entre le stagiaire que vous avez été et l'enseignant que vous êtes ? 94

Tableau 9 : Réponses des enseignants à propos de l'item 7 - Quelles sont à vos yeux les priorités pour un bon exercice de votre métier d'enseignant de langues ? 104

Tableau 10 : Réponses des enseignants à propos de l'item 8 - Quelles sont les principales difficultés que vous avez rencontrées face aux imprévus ? 113

Tableau 11 : Réponses des enseignants à propos de l'item 9 - Prenez-vous en compte les différences entre les élèves au moment de penser votre cours ? Si oui, comment ? 123

Tableau 12 : Réponses des enseignants à propos de l'item 10- Considérez-vous avoir acquis des compétences spécifiques au long de votre carrière ? Si oui, lesquelles ?.....131

Tableau 13 : Occurrence des concepts utilisés par les répondants ayant répondu de manière affirmative à l'item 10 - Considérez-vous avoir acquis des compétences spécifiques au long de votre carrière ? Si oui, lesquelles ?.....140

TABLE DE FIGURES

Figure 1 : CECRL. Bulletin Officiel. (Novembre 2014). 25

Figure 2 : Nombre d'enseignants par discipline. 67

Figure 3 : Années d'expérience des répondants. 68

Figure 4 : Les types d'établissement dans lesquels les répondants exercent et/ou ont exercé. 76

Figure 5 : Catégorisation des avantages. 84

Figure 6 : Catégorisation des inconvénients. 87

Figure 7 : Réponses affirmatives et négatives des répondants de l'item 5. 93

Figure 8 : Catégorisation des réponses à l'item 6. 103

Figure 9 : Pourcentages de répondants par catégorie des réponses de l'item 7. 112

Figure 10 : Catégorisation des réponses de l'item 8. 122

Figure 11 : Récapitulatif des réponses de l'item 9. 130

Figure 12 : Récapitulatif des réponses de l'item 10. 139

Figure 13 : Occurrence des concepts utilisés par les répondants ayant répondu de manière affirmative à l'item 10. 142

INTRODUCTION

Les imprévus dans les cours de langues sont des situations parfois difficiles à gérer au début de la carrière d'enseignant. En effet, dans n'importe quelle discipline, il est fortement possible de se voir confronté à la nécessité de gérer certaines situations non attendues dans ses cours. S'intéresser à la gestion de la classe et l'imprévu semblerait permettre un développement professionnel porteur. Ils sont des éléments qui font partie du quotidien tant des enseignants que des élèves. De fait, pour quelques enseignants, il pourrait s'agir d'une véritable difficulté en raison d'un manque de pratique ou de confiance. Aussi, je me pose quelques questions en tant que future enseignante d'espagnol : comment s'organiser face aux situations inattendues ? Comment gérer la classe ? Quels éléments pourraient nous aider dans notre tâche d'enseignant de langue ?

Globalement, la synthèse des lectures qui constitue le cadre théorique de ce mémoire comporte deux axes principaux. D'un côté, nous allons voir les processus d'acquisition des langues, et ce que peut mettre en œuvre l'enseignant de langue concrètement en termes pédagogiques et didactiques pour être cohérent. D'un autre côté, nous allons voir quelques pistes pour gérer le groupe classe et favoriser la motivation des élèves.

Nous allons commencer par une définition des termes clés à l'aide du *Larousse* sur la gestion, l'imprévu, la pédagogie, la didactique et l'identité professionnelle de l'enseignant(e) ; et également de ce que certains auteurs ont dit sur ces concepts : Fijalkow et Nault (2002), Pelletier et Jutras (2008), Leveillé et Dufour (1999), Narcy-Combes (2005), entre autres.

Nous poursuivrons par l'analyse de ce que différents chercheurs disent sur la gestion de la classe, en prenant appui sur les lectures de Fijalkow et Nault (1999), Léveillé et Dufour

(1999), Pelletier et Jutras (2008), Narcy-Combes (2005), Dörnyei (2001), entre autres. Nous allons voir également les enjeux auxquels les enseignants et les élèves sont confrontés en lien avec la gestion de la classe.

De plus, nous allons analyser les différents éléments que les enseignants pourraient explorer pour réaliser un cours. Et ainsi, nous allons nous intéresser à l'approche didactique, quand nous choisissons l'enseignement des langues, en prenant appui sur ce que Narcy-Combes (2005) a expliqué dans son ouvrage.

Ensuite, nous aborderons de manière pratique les outils pédagogiques qui aident à l'organisation du cours des langues comme le CECRL[1]. Ce dernier a été publié par le Ministère d'Education aux Bulletins Officiels et a été inclus dans le système éducatif français pour l'enseignement des langues depuis l'année 2001. Pour cela, nous allons voir le travail fait par le Conseil de l'Europe (2001) et ce que Bourguignon (2010) a dit par rapport au travail avec le CECRL.

Enfin, nous nous intéresserons au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Bulletin Officiel, 2013) comme un guide pour les enseignant(e)s. De plus, nous analyserons les aspects de l'organisation du travail dans le secteur éducatif comme des éléments fondamentaux de la pratique du terrain. Ainsi, nous nous appuierons sur le travail du chercheur Perrenoud (2012) pour savoir comment cette organisation pourrait interférer dans la pratique du professeur.

[1] Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

1. Définition des termes clés et mise en contexte

Exposer et présenter les définitions principales des termes de notre sujet de recherche semble adéquat pour avoir une meilleure compréhension du contexte éducatif et des pratiques des enseignants des langues. A ce propos, il convient de noter que ces définitions peuvent faire l'objet de différents sens selon le contexte ou la situation dans lesquels elles sont exposées.

1.1 Gestion

La gestion est définie par Larousse comme l'action ou manière de gérer, d'administrer, de diriger quelque chose. En éducation, c'est donc la manière de gérer un cours face aux élèves. Ainsi, il semblerait important de considérer que la gestion de la classe commence dès que nous, enseignants, devons être en contact avec les élèves : *« En tant que réalité, la gestion de la classe existe néanmoins depuis que la classe existe en tant que forme sociale, c'est-à-dire depuis que la société a décidé, vraisemblablement dans un souci d'économie, de réunir dans un même local un groupe d'élèves et un maître »* (Fijalkow & Nault, 2002, p.9).

Par ailleurs, il existe un consensus pour dire que nous sommes face à un concept complexe. La gestion de classe est présente dans le quotidien de l'enseignant. Et, pour cela, elle devrait être étudiée en priorité et, *« La plupart des auteurs s'entendent pour dire que la gestion de classe sert d'abord à créer et à maintenir un climat propice à l'apprentissage »* (Léveillé & Dufour, 1999, p.518).

Fijalkow et Nault (2002), nous signalent également que le concept de gestion de classe s'est grandement transformé ces derniers temps. Si avant il était destiné à l'ordre et à la discipline dans la classe, aujourd'hui ce terme peut englober l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat

de travail et un environnement favorables à l'apprentissage. Dans le milieu éducatif, la gestion de la classe peut être déterminée par plusieurs éléments tels que le contexte (social, géographique ou économique), les motivations des élèves, la relation entre l'enseignant et l'élève, etc. Pour ces chercheurs, le développement de la gestion de classe d'aujourd'hui peut être relié aussi aux nouvelles technologies utilisables dans la classe. Dans le contexte français *« la réforme mettant en place la réalisation de dossiers à tous les niveaux du secondaire, soit une forme de travail proche d'une pédagogie du projet qui est expérimentée avec succès depuis environ deux décennies dans les universités, montre que la forme magistrale de transmission de l'information n'est plus la seule forme scolaire reconnue. Or, les observateurs attentifs de la scène scolaire savent que l'instauration de nouvelles formes scolaires pose à son tour de nouveaux problèmes »* (p 456).

1.2 Imprévu

L'imprévu, défini par Larousse, est un événement qui n'a pas été prévu et qui déconcerte. Dans la vie quotidienne d'un enseignant, il pourrait arriver un ou plusieurs imprévus par rapport à ce qui a été planifié ou organisé pendant la période de l'année scolaire. Par exemple, on peut considérer comme un imprévu le fait d'interrompre l'étude d'un document choisi en pensant qu'il est du niveau des élèves alors qu'il n'est pas adapté. Ou bien encore, l'imprévu peur être lié à une difficulté dans la gestion de la discipline du groupe.

Pelletier et Jutras (2008) proposent la réflexion suivante sur les imprévus :

« […] Hubert et Chautard (2001, p. 81) définissent l'imprévu comme « tout événement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive qui a échappé à la programmation de l'enseignante ou de l'enseignant et qui introduit une perturbation dans la leçon en cours. » Précisons que nous tenons compte autant des imprévus reliés à la conduite de la classe qu'à ceux reliés aux apprentissages puisque, dans les faits, les deux types

d'imprévus sont très souvent intimement liés tout comme l'affirme Doyle (1986, p. 395) : « Obviously the tasks of promoting learning and order are closely intertwined »[2]*. À titre d'exemple, toute question ou intervention d'élèves portant sur le contenu du cours est susceptible de représenter un imprévu pour l'enseignante ou l'enseignant* » (p.194).

Ces chercheurs nous montrent donc la nature que les imprévus peuvent avoir. D'un côté **les imprévus peuvent être reliés à la conduite de la classe** et, d'un autre côté, **aux apprentissages.** Les deux sont intimement entrelacés, car les éléments perturbateurs sont présents dans la phase d'interaction avec la classe.

1.3 Pédagogie

La pédagogie est définie par Larousse comme un ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et adolescents. La pratique éducative dans un domaine déterminé ou bien la pédagogie des langues vivantes en sont deux exemples. Il est intéressant aussi de voir que la pédagogie, selon Larousse, est considérée comme une aptitude à bien enseigner. En effet, la pédagogie semblerait être un élément fondamental dans la gestion de la classe et la façon dont nous, les enseignants, travaillons les facteurs émotionnels et disciplinaires chez les élèves, soit de manière individuelle ou collective. En effet, cela pourrait nous donner des pistes pour créer un espace plus propice à l'apprentissage d'une langue. De plus, Leveillé et Dufour (1999) se sont questionnés sur les principales difficultés des enseignants par rapport à la gestion de la classe en faisant des questionnaires. Les résultats montrent *« […] que les principales difficultés concernent un aspect pédagogique où l'enseignant doit tenir compte des différences individuelles des élèves et le contrôle disciplinaire durant l'action »* (p.515).

[2] Traduction proposée : *« Evidemment, la tâche de promouvoir l'apprentissage et l'organisation sont intimement entrelacés ».*

1.4 Didactique

La didactique est conçue par Larousse par ce qui correspond à la pratique de l'enseignement, au désir d'explication. Ici, nous nous intéresserons particulièrement à la didactique des langues. Selon Narcy-Combes (2005), *« […] la didactique est une réflexion théorique sur ce qu'est l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle est le fondement scientifique de la pédagogie, qui appartient au domaine de la pratique en tant que mise en œuvre de ces théories »* (p.46).

La question se pose sur la pédagogie et la didactique : sont-elles liées ? Selon cette chercheuse, elles le sont profondément : *« une didactique qui ne débouche pas sur des applications pédagogiques pratiques tourne à vide, et des pratiques pédagogiques qui ne sont pas ancrées dans une réflexion didactique approfondie courent le risque de l'incohérence et de l'inefficacité »* (p.46).

Narcy-Combes (2005) nous donne une approche assez précise quant à la relation entre la didactique et la pédagogie. Ici, elle nous explique que les connaissances en didactique se mêlent aux savoirs disciplinaires, c'est-à-dire pour construire un parcours d'apprentissage adapté aux goûts et aux capacités des élèves. La didactique ainsi est le fondement scientifique de la pédagogie, qui relie la pratique et la mise en œuvre de ces théories. En effet, si l'enseignant travaille de manière scientifique plutôt qu'intuitive, sa crédibilité et son efficacité pourraient se voir renforcées dans son enseignement : *« La didactique permet également de comprendre le pourquoi et le comment de la relation pédagogique et met l'enseignant à même de mieux vivre la relation pédagogique »* (p. 46).

1.5 L'identité professionnelle de l'enseignant(e)

L'identité est définie par Larousse comme le caractère permanent et fondamental de quelqu'un, qui fait son individualité, sa singularité. Dès notre naissance nous commençons à

construire cette identité qui peut modeler notre caractère et notre personnalité. Cette identité peut se révéler dans le contexte professionnel ; c'est-à-dire qu'elle pourrait faire apparaître sa singularité dans le milieu du travail.

Si nous transposons ce concept d'identité professionnelle au milieu éducatif, il pourrait définir notre comportement face à la variété des situations auxquelles les enseignants sont confrontés. Cependant, il y a des compétences qui peuvent être acquises dans la pratique éducative dès notre formation. Selon Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), il existe un processus de construction et de transformation de l'identité professionnelle de l'enseignant. Et, en raison de sa nature sociale (relation entre l'enseignant et l'élève), ce processus a un caractère dynamique et interactif qui pourrait se remettre en question, *« ... une représentation de soi en tant qu'enseignant, mu par des phases de remise en question, générées par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus d'identisation et d'identification. Il est facilité par des liens de contiguïté avec l'autre et vise l'affirmation des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi. Ce processus, qui débute dès la formation du futur maître, mène à la construction et, virtuellement, à la transformation de la représentation que la personne a d'elle-même comme enseignant tout au long de sa carrière. »* (p.9). A partir de cette remise en question constante, l'enseignant pourrait construire peu à peu son identité professionnelle parce qu'il serait plus conscient de ce que le métier implique. L'expérience dans le champ, notamment face à la difficulté, peut contribuer au développement professionnel de cette identité.

Après avoir défini ces termes clés, nous allons essayer de mieux comprendre ce qui est mis en place dans le travail de l'enseignant de langues, c'est-à-dire de passer de la théorie aux différentes réalités d'enseignement. En effet, étudier les éléments qui composent un cours de

langues, de la planification au déroulement d'une séance, en tenant compte du point de vue de l'enseignant et aussi de l'élève, semblerait intéressant. De cette façon, nous pourrions mieux comprendre la nature de certains imprévus.

2. La gestion de classe : préoccupations et difficultés

Pour approfondir le concept de gestion de l'imprévu, il semble important d'observer d'abord ce que différents chercheurs comprennent par gestion de la classe. Et comme nous l'avons déjà dit auparavant, la gestion de classe représente une grande difficulté pour les enseignants. Cependant, ces chercheurs nous donnent des pistes pour développer certaines compétences dans le but de mieux gérer des situations dans la phase d'action.

Une étude, faite par Fijalkow et Nault (1999) sur les pratiques des enseignants, les savoirs autour la gestion de la classe et les compétences présentes, nous amène à un aspect fondamentalement psychologique, *« portant sur la manière de régulariser de façon formelle ou informelle les interactions entre un enseignant et des élèves en salle de classe, même quand il s'agit de situations ou de réactions imprévues»* (p.452).

Selon Léveillé et Dufour (1999), *« l'importance d'étudier le domaine de la gestion de classe est indéniable ; on doit en tenir compte non seulement pour préparer et former adéquatement la relève, mais aussi pour améliorer la vie des enseignants en exercice, et ce, quels que soient la personnalité de l'enseignant ou milieu culturel où s'exerce l'acte d'enseigner »* (p.517). Ils nous expliquent que gérer une classe est une compétence mais qu'il existe une confusion dans l'utilisation du terme gestion de classe. En effet, il y a plusieurs éléments qui peuvent être inclus dans ce concept : les transformations techniques, l'ambiance de la classe, l'organisation du cours, etc.

Pour ces chercheurs, la gestion de la classe devient plus complexe en secondaire *« […] à cause de la complexité de la tâche et l'obligation pour tous le jeunes de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de seize ans. Cette éducation de masse rassemble dans les salles de classe une variété d'élèves qui forment des groupes hétérogènes »* (p.519). En effet, cette diversité nous emmène à un scénario où chaque individu a un style et un rythme d'apprentissage différent. L'enseignant est donc forcé de se doter d'un panel de stratégies d'enseignement et d'apprentissage conséquent pour bien répondre à ces divers profils.

2.1 L'enseignant(e)

Dans le contexte d'enseignement secondaire, l'enseignant travaille en fonction de la matière de sa spécialisation. Par conséquent, dans la pratique, l'enseignant se voit dans l'obligation parfois de préparer ses séquences pour plusieurs groupes de différents niveaux soit au collège, soit au lycée. Selon Léveillé et Dufour (1999), la gestion de la classe est aussi complexe à cause de la multiplicité des programmes à couvrir ainsi que la planification et l'organisation des activités autour de l'apprentissage notamment. De plus, *« Le nombre de groupes d'élèves que l'enseignant rencontre, joint à la fréquence des moments passés ensemble, empêche ces deux parties d'établir une meilleure relation »* (p.519).

Fijalkow et Nault (1999) nous présentent la gestion de la classe comme une *« compétence professionnelle »* (p.457) qui peut s'apprendre et ainsi emmener l'enseignant à une situation de réussite dans ce domaine. En effet, pour ces chercheurs acquérir cette compétence est essentiel pour le développement professionnel de l'enseignant, pour l'aider à prendre confiance en lui et pour trouver son identité professionnelle : *« Nous avons pu constater que les préoccupations prioritaires des enseignants en première année d'exercice sont le contrôle de la classe et son organisation, la discipline et la prise en compte des différences interindividuelles, notamment celles des élèves en difficulté d'apprentissage »* (p. 456). Ils

nous expliquent que le manque d'expérience chez les futurs enseignants pourrait expliquer le manque de préparation pour gérer des situations délicates en salle de classe. Il semble cohérent d'avoir une réflexion approfondie sur ce sujet et de comprendre le milieu éducatif.

Pelletier et Jutras (2008), déclarent également que la gestion de la classe est l'une des principales difficultés éprouvées par les enseignants et principalement pour ceux qui viennent de débuter dans leur métier. Pour eux, la capacité à improviser des enseignants pourrait se développer quand ils sont dans la phase d'action d'une classe. En effet, les enseignants peuvent développer une certaine confiance devant les imprévus, notamment en raison de leur capacité à improviser. Par conséquent, un entraînement à l'improvisation permettrait de développer la vigilance et la rapidité d'exécution devant une situation non planifiée. Cela serait porteur pour le développement professionnel des enseignants. Mais, l'improvisation n'annule pas le devoir de l'enseignant(e) de bien organiser ses cours et prendre le temps de connaître ses élèves.

Nous sommes face à deux concepts clés qui pourraient s'opposer. Pourtant, dans un milieu éducatif où les acteurs sociaux sont en interaction de façon quotidienne, improvisation et préparation trouvent une complémentarité : *« Le Boterf (2002) décrit l'acte d'enseigner comme un système complexe qui nécessite la mobilisation de savoirs (théoriques, d'environnement, procéduraux), de savoir-faire (formalisés, empiriques, relationnels, cognitifs), d'aptitudes ou de qualités, de ressources physiologiques et de ressources émotionnelles »* (Pelletier & Jutras, 2008, p.189). Dans cet ouvrage, il est expliqué que l'enseignant décide quoi et comment combiner le déroulement d'un cours par rapport à ses objectifs dans un temps limité. En effet, l'expérience professionnelle de chaque enseignant peut être d'une grande utilité à la réflexion dans la phase d'action face à des situations inattendues et nouvelles ; c'est-à-dire les situations qui viennent d'une expérience vécue

« […] *acquièrent un caractère normatif et influencent les critères de jugement et de choix pédagogique »* (p.189).

Il paraît important que tous ces éléments décrits, plus la capacité de remettre en question nos comportements face aux imprévus, aident à la construction identitaire de l'enseignant. La notion de l'expérience dans l'enseignement semble prendre du sens. Nous pourrions dire que l'imprévu est nécessaire pour améliorer nos pratiques.

2.2 La pratique réflexive

D'après Bouvier et Obin (1998), le temps des échanges entre les enseignants est nécessaire *« en écoutant les autres, il prendra conscience de la diversité des contextes dans lesquels un enseignant peut être amené à intervenir »* (p. 19). Pour ces chercheurs, la compétence professionnelle ne se réduit pas à la simple application de savoirs professionnels. *«On voit ainsi que les compétences professionnelles exigent beaucoup plus que des savoirs et que le professionnel est confronté à des problèmes tels qu'il ne saurait, pour les résoudre, « puiser toutes les solutions dans un répertoire par d'autres » (Perrenoud, 1996, p.134) et qu'il lui suffirait de connaître et d'appliquer. »* (Bouvier & Obin, 1998, p. 46). Pour eux, la construction des compétences professionnelles de l'enseignant se fait à partir du travail de terrain et avec une activité de réflexion pour ensuite revenir sur le terrain et *« à partir de ce qu'il a observé, raconté et commenté par l'acteur, donc de ce qui est significatif de son point de vue »* (p.47), pour que l'enseignant puisse intégrer ses compétences au profit de la progression de ses pratiques professionnelles.

Le regard critique de la pratique professionnelle selon Bouvier et Obin (1998) *« favorise une alternance de postures qui met le débutant en situation de réfléchir DANS l'action (implication), puis à une réflexion SUR l'action (explication) en prenant le recul nécessaire »* (p. 48), dans ce qu'ils appellent *« la pratique réflexive »* (p.48), un outil essentiel qui favorise

la construction des compétences professionnelles. De cette façon, l'aller et retour entre l'action et l'analyse, peut apporter plus de lucidité en ce qui concerne notre métier.

Pour ces chercheurs, la formation des enseignants est constante et peut s'élaborer lors de leur pratique professionnelle, *« il est unanimement admis aujourd'hui qu'aucune formation initiale terminée n'a la prétention d'avoir doté un enseignant de la totalité de ses compétences professionnelles. Au mieux, cette formation initiale l'aura préparé à poursuivre leur construction tout au long de la carrière »* (p. 59).

2.3 L'élève

Pour Fijalkow et Nault (1999), la complexité liée à la gestion d'une classe pourrait s'expliquer par les particularités des groupes d'élèves qui forment l'entité sociale qu'est une classe.

Selon Narcy-Combes (2005), le processus d'apprentissage, la motivation, la mémoire ou les opérations mentales chez les élèves sont des éléments essentiels pour comprendre pourquoi et comment ils apprennent les connaissances que l'enseignant veut construire chez eux. Par conséquent, la connaissance scientifique dans le domaine d'apprentissage d'une langue donne des pistes pour comprendre une situation que l'on n'attendait pas. Cette dernière pourrait s'expliquer par l'incompréhension d'un contenu de la part de l'élève à cause de son processus d'apprentissage qui fonctionne différemment. En effet, nous supposons que chaque élève a une manière spécifique d'apprendre et également une manière de comprendre les différents contenus. Ici, il semble cohérent que l'enseignant prenne son temps pour connaitre ses élèves, le groupe-classe et leur dynamique dans la salle de classe. De cette façon, l'enseignant pourrait prendre de l'avance, mieux planifier ses cours et même comprendre la nature d'un imprévu.

Pour Léveillé et Dufour (1999) les différents processus d'apprentissage chez les élèves peuvent entraîner un travail d'organisation considérable pour l'enseignant, car *« […] tout cette disparité implique des styles et des rythmes d'apprentissage différents […] »* (p.519).

Selon Fijalkow et Nault (1999*) « L'importance de la gestion de classe, surtout pour les enseignants débutants, s'explique par le fait que si cette compétence n'est pas maîtrisée, il leur sera difficile d'acquérir les autres compétences nécessaires pour enseigner. Un enseignant débutant qui, en début d'année ne réussit pas à instaurer ni à maintenir des routines relatives aux déplacements en classe et au bavardage, à orienter les élèves dans les étapes du déroulement d'une leçon ou à communiquer clairement les consignes pour accomplir une tâche, fera perdre beaucoup de temps et d'énergie à ses élèves. Ces nuisances à l'apprentissage découragent les élèves. De son côté, l'enseignant ne comprend pas pourquoi ses élèves n'apprennent pas. Son insatisfaction l'empêche de planifier des situations d'enseignement motivantes pour les élèves »* (p.457).

Selon Dörnyei (2001), les enseignants de langues utilisent souvent le terme *« motivés »* pour décrire les élèves en situation de réussite. En effet, le processus d'acquisition d'une langue étrangère est, parfois, lent et ennuyeux. Par conséquent, l'enthousiasme, l'engagement et la persévérance sont des facteurs clés qui déterminent le succès ou l'échec de l'élève : *« Indeed, in the vast majority of cases learners with sufficient motivation can achieve a working knowledge of an L2, regardless of their language aptitude or other cognitive characteristics. Without sufficient motivation, however, even the brightest learners are unlikely to persist long enough to attain any really useful language »* (p. 5)[3].

[3] Traduction proposée : *« En effet, dans la plus part de cas les apprenants avec assez de motivation peuvent accomplir une connaissance pratique d'une langue étrangère, quelle que soit son attitude envers la langue ou une autre caractéristique cognitive. Sans une motivation suffisante, quelle que soit la façon d'apprendre, même les plus intelligents des apprenants auront peu de possibilités de persister assez longtemps pour atteindre une langue réellement utile »*.

De plus, pour Narcy-Combes (2005) il n'existe pas d'apprentissage s'il n'y a pas de motivation de la part de l'apprenant. Pour cette chercheuse, le système éducatif français permet de s'appuyer sur une motivation cognitive et intrinsèque, c'est-à-dire une motivation liée au plaisir de savoir : *« […] s'appuyer sur une pédagogie de la découverte, en offrant aux apprenants des situations d'apprentissage qui leur permettent d'exprimer leur besoin de reconnaissance, de plaisir, et dans lesquelles ils se sentent valorisés. On pourra ainsi créer une dynamique de réussite basée sur le plaisir d'apprendre »* (p.49).

2.3 Relation entre l'enseignant(e) et l'élève

Selon Espinosa (2016), la relation entre l'enseignant et l'élève se place au centre de l'expérience de l'élève. Par conséquent, elle jouera un rôle indispensable dans ses apprentissages.

Cette chercheuse nous explique que l'élaboration d'une relation entre l'enseignant(e) et l'élève, dans une expérience professionnelle et/ou scolaire constructive plaçant l'élève dans une attitude d'ouverture favorable aux apprentissages, peut être positive pour les deux acteurs impliqués. *« Nous comprenons donc ici la relation enseignant/e-élève et le rapport à l'enseignant/e comme une clef possible de l'évolution d'expériences scolaires et/ou d'apprentissages scolaires difficiles, la relation enseignant/e -élève pouvant être l'endroit où agir, tel le geste faisant la différence »* (Espinosa, 2016, p. 13).

Elle nous explique également qu'une relation humaine entre l'enseignant(e) et l'élève de caractère affectif pourrait, dans certains cas, s'avérer être une expérience stable et constructive pour l'élève qui parfois traverse une situation familiale et/ou économique compliquée. Cette relation enseignant(e)-élève pourrait donc soutenir considérablement l'expérience de l'élève, au sein de l'établissement scolaire, en lui apportant une certaine

stabilité. Par ailleurs, cela pourrait favoriser également les apprentissages scolaires grâce au sentiment de sécurité et de confiance que génère cette relation affective pour l'élève.

3. La didactique d'une langue étrangère : la planification d'une séance et/ou séquence.

Ce qui pourrait aider les enseignants également dans la gestion de classe serait la connaissance de la construction de l'apprentissage notamment dans un cours de langue. Il s'agit d'un outil indispensable dans la vie quotidienne de chaque professeur. D'un côté, connaître des éléments pédagogiques et didactiques pourrait les aider à mesurer l'impact de leur enseignement chez les élèves. De l'autre côté, comprendre la façon dont ils acquièrent une nouvelle langue semble fondamental au moment de construire leur séquence.

3.1 La planification d'un cours de langue : approche didactique

Narcy-Combes (2005), indique aussi l'importance de la didactique. Le choix des documents proposés pour l'apprentissage dépendra du choix théorique sous-jacent. Donc, la construction d'une séquence considérera l'utilisation des documents authentiques pour donner un contexte et du sens à l'étude d'un ou plusieurs sujets. Cette séquence pourrait se construire de manière cohérente avec une progression ordonnée, explique-t-elle ; où l'enseignant est le guide de l'apprentissage. Il pourrait donner une motivation aux élèves en les défiant à la découverte du savoir, en tenant compte avant tout de l'apprenant, de ses goûts, de son âge, etc. L'élève est l'acteur principal de son apprentissage : *« l'apprenant au centre de l'apprentissage »* (Narcy-Combes, 2005, p. 59). Cette chercheuse nous propose donc un plan d'action qui considère trois éléments :

-Les documents authentiques : pour donner du sens à l'apprentissage.

-La construction d'une progression ordonnée : l'enseignant comme guide, pour respecter les étapes d'apprentissage.

-La découverte du savoir : l'apprenant au *« centre de l'apprentissage »,* pour créer une ambiance qui valorise l'apprenant et ses besoins.

Elle évoque aussi les processus mentaux des élèves pour apprendre une langue comme une « *approche réflexive »* de ce qu'on leur dit ; résultat de l'interaction entre la présentation des contenus et de leur réflexion. Par ailleurs, ce qui devrait intéresser les enseignants de langues, c'est : *« la façon dont les élèves apprennent »* et, tenir compte des facteurs qui peuvent favoriser ou gêner la construction du savoir linguistique.

Maintenant, la vision que nous avons de la construction de l'apprentissage semble plus élaborée et complexe. Elle est indispensable si l'on veut être préparé à la tâche de l'enseignement. Cependant, il y aura toujours des situations inattendues où l'on pourrait improviser (Pelletier & Jutras, 2008) et réagir différemment selon la nature du problème.

Pour autant, l'enseignant devrait s'appuyer sur la connaissance scientifique du processus d'apprentissage d'une langue étrangère (Narcy-Combes, 2005), comme c'est le cas pour l'espagnol. Dans un contexte de travail réel, cette problématique reste un défi, surtout pour les débutants.

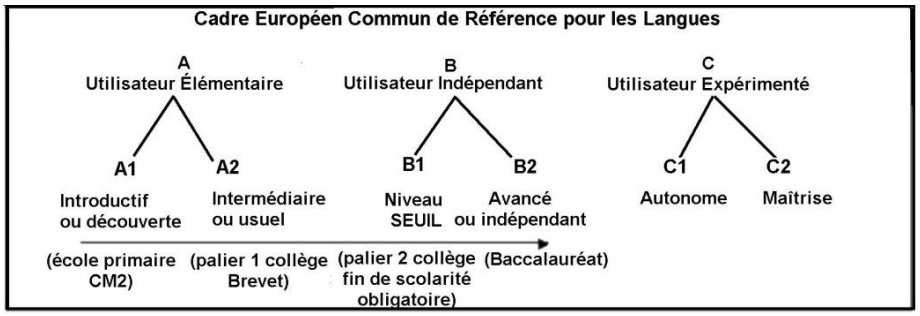
3.2 Les attentes du système éducatif français et du CECRL

L'organisation du système éducatif français aide les enseignants de langues à organiser leur travail. En effet, il y a une logique dans la présentation des outils pédagogiques. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture apporte la base au système éducatif, *« identifie les connaissances et les compétences indispensables qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire » (*Bulletin Officiel, 2018). Dans le premier domaine du socle, *« Les langages pour penser et communiquer »,* les langues étrangères et régionales y sont inclues.

À partir des années 2000, les Bulletins Officiels du Ministère de l'Education incluent le CECRL et l'approche actionnelle dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

La notion de tâche se relie à l'approche actionnelle[4], afin d'amener l'élève à devenir l'acteur principal de son propre apprentissage, Bourguignon (2010) déclare que *« la perspective actionnelle c'est inscrire l'acte de parole dans le cadre d'actions à travers l'accomplissement de tâches qui ne sont pas seulement langagières »* (p.16). C'est pour cela que les enseignants sont censés organiser leurs cours autour des tâches communicationnelles, telles que : raconter, reformuler, résumer, décrire, expliquer, analyser, commenter, argumenter et débattre. Ils pourraient également tenir compte du niveau des élèves qui est donné en référence par le CECRL :

Figure 1 : CECRL. Bulletin Officiel. (Novembre 2014).



Dans le CECRL (2001), la perspective de type actionnel considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux. On peut parler d'une tâche langagière dans un contexte spécifique : *« ...si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification »* (p. 15).

[4] *« La tâche est à relier à la théorie de* ***l'approche actionnelle*** *du cadre au sens de réalisation de quelque chose, d'accomplissement en termes d'actions. Autrement dit, l'usage de la langue n'est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social. Ceci peut aller du plus pragmatique (monter un meuble en suivant une notice) au plus conceptuel (écrire un livre, un argumentaire, emporter la décision dans une négociation) »* (Eduscol, 2019).

Bourguignon (2010) déclare également qu'il existe trois axes de réflexion prioritaires que les enseignants devraient considérer pour réaliser leurs cours : les apprenants-usagers, les tâches qui ne sont pas seulement langagières et les actes de parole qui n'ont de sens que dans le cadre d'actions sociales.

Il semble que ces axes vont apporter des éléments clés pour aider les enseignants à l'organisation de leurs séquences. D'abord, ils peuvent s'interroger sur le *quoi ? ;* et le *comment ?*, par rapport à la perspective actionnelle. Ensuite, cela pourrait les amener à définir ce qu'est une *action* ou une *tâche*. Enfin, ils comprendront ce qu'est une *compétence langagière*, c'est-à-dire le fait de pouvoir mobiliser pertinemment ses savoirs pour résoudre des problèmes et accomplir des tâches complexes à effectuer.

Les nouveaux programmes du lycée général et technologique à la rentrée 2019 (Bulletin Officiel, 2019) proposent désormais de commencer avec une entrée culturelle, par exemple : *l'art de vivre ensemble* pour la seconde ou *gestes fondateurs et mondes en mouvement* pour le cycle terminal. Cette entrée amène les enseignants à des axes pertinents pour travailler avec les élèves de manière logique et cohérente, comme par exemple : « vivre entre générations » ; « les univers professionnels, le monde du travail » ; « le village, le quartier, la ville », etc., pour la seconde et « identités et échanges » ; » espace privé et espace public » ; « art et pouvoir » ; etc., pour la terminale. Tout cela est dans le but de décoder la complexité d'une culture à travers sa langue et de dépasser les stéréotypes existants.

Cette organisation des programmes donne aux professeurs une liberté pédagogique vaste. Au moment de préparer leurs séquences, que cela soit lors de la planification ou de la manière de présenter un document, la variété des sujets qu'ils peuvent aborder avec les élèves est variée. Aussi, c'est d'autant plus important de penser à la gestion de la classe : elle a un rôle incontournable.

Mais, malgré tous ces éléments qui aident à la construction de leurs séances, les imprévus sont toujours au rendez-vous : Comment réagir ? De quels autres éléments il faudra aussi tenir compte ?

Il semble évident que l'interaction maître-élève, en raison de sa nature même, entraîne une variété de situations. En effet, nous sommes des acteurs sociaux. Aussi, il est indispensable de tenir compte de cet élément.

4. Le contexte d'exercice

De notre point de vue, le métier de l'enseignant est exigeant, mais en même temps passionnant car il participe à la construction de la société. Nous avons vu que le contexte d'exercice des professeurs est parfois complexe et que ce n'est pas toujours évident de développer les compétences nécessaires pour faire face à la variété des situations auxquelles ils sont confrontés. C'est pour cela que tenir compte du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation semble important pour tous les enseignants qui veulent améliorer certaines qualités dans leurs pratiques. De plus, nous regarderons également la vision critique de Perrenoud (2012) sur la pratique des enseignants au sein de leur travail.

4.1 Etre enseignant(e) selon le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Pour aider les enseignants à la construction de leurs compétences professionnelles, le Ministère de l'Éducation Nationale nous propose un référentiel (Bulletin Officiel, 2013) qui est un guide pour tous les professeurs et qui concerne les métiers de l'éducation. Ce référentiel a pour but de définir des objectifs et une culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation. Il est présenté sous la forme d'une liste des

compétences que les enseignants *« doivent maîtriser »* pour l'exercice de leur métier. Il explique également que ces compétences se construisent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière de l'enseignant(e) par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.

Ce référentiel considère des compétences spécifiques aux professeurs, tels que : *« maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique »* ; *« maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement »* ; *« construire mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves »* ; *« organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves »* et ; *« évaluer les progrès et les acquisitions des élèves »*.

Toutes les compétences y sont accompagnées d'items qui détaillent les composantes et en précisent les champs d'action; comme une sorte de mise en œuvre possible d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice du professorat.

D'après ce référentiel, les professeurs sont *« des professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune »* et *« des praticiens experts des apprentissages »* ; deux qualités qui justifient leurs compétences spécifiques. Il se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation du Parlement européen (2006) : *« ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments »*.[5]

[5] Disponible en ligne : http://www.aede-france.org/recommandations-EU.html

4.2 De la théorie à la pratique : le contexte éducatif

Perrenoud (2012), déclare que l'organisation du travail *« n'est jamais une affaire exclusivement rationnelle »* (p.83). Cet auteur explique aussi que la présence des structures de travail dans l'établissement est nécessaire. Ici, tous les acteurs sont inclus : administratifs, enseignants et élèves. Ainsi, ils ont une place et un rôle à remplir qui aident à la gestion de la classe. En effet, il est important d'avoir des habitudes, une hiérarchie à respecter, de prendre en compte les situations complexes, de donner assez d'autonomie, de modes de sociabilité ou de solidarité et de composer avec les solitudes ou les concurrences.

Par conséquent, il est essentiel de considérer ces coutumes de gestion de classe et aussi de tenir compte des compétences d'organisation du travail. En effet, il semble que les enseignants aient leur propre expertise dans ce domaine d'espace-temps et dans cette organisation du travail.

Perrenoud (2012) critique le fait que dans les formations des enseignants *«… la gestion a été travaillée souvent « par-dessus le marché ». La notion flotte dans une sorte de no man ' s land, elle appartient à tout le monde et donc tout le monde peut parler sans la définir rigoureusement. Elle relève de la tradition et du bon sens davantage que d'une analyse pointue des processus et de décisions à maîtriser»* (p. 123).

Dans le milieu éducatif on aborde la gestion de la classe avec une approche prescriptive *« pour donner des conseils relatifs à la gestion de classe »* (p. 123). Par conséquent, *« ces aspects peu formalisés du métier »* (p. 123) seront acquis par les enseignants progressivement sur le terrain ou *« sur le tas »* (p. 123) ou au cours de stages. C'est alors pour cette raison que les enseignants débutants ont des difficultés à gérer certaines situations dans la classe. Au fur et à mesure ce qui, au début, était considéré comme un problème ou un imprévu pourrait changer avec le temps et l'expérience du terrain.

Pelletier et Jutras (1998) déclarent également que nonobstant la préparation en amont des cours « *la gestion des imprévus, une fois en classe, pose problème aux novices, puisqu'ils ne disposent pas d'un répertoire expérientiel suffisant pour faire face à une grande variété de situations. Avec le temps, une certaine assurance les rend beaucoup moins vulnérables devant les imprévus »* (p.188).

Cela peut nous permettre de réfléchir à la question de la gestion de classe et si celle-ci peut s'apprendre depuis le début de notre formation : que faut-il possiblement savoir ou savoir faire ? Perrenoud se pose la question suivante: *« Tout cela s'apprend-il ? »* (p. 124).

5. Synthèse problématisée

Comme nous l'avons vu, selon Pelletier et Jutras (2008) nous pouvons rencontrer deux types d'imprévus :

1/ Ceux reliés à la conduite de la classe

2/ Ceux reliés aux apprentissages

Les enseignants sont confrontés à des situations variées et parfois complexes qui échappent à leur organisation et/ou leur gestion. Néanmoins, il existe certaines compétences à développer en termes de gestion qui pourraient être utiles pour mieux réagir à des situations inattendues. Rappelons les chercheurs Fijalkow et Nault (1999) qui nous précisent que la gestion de la classe est une compétence professionnelle qui peut s'apprendre. En effet, les questions que nous nous sommes posées au début de ce mémoire - comment s'organiser face à l'existence de situations inattendues ? Comment gérer la classe ? Quels éléments pourraient nous aider dans notre tâche d'enseignant de langue ? – ont des réponses différentes selon le contexte éducatif dans lequel nous travaillons. Par exemple, bien connaitre ses élèves - leurs

processus d'apprentissage, leurs goûts et leurs motivations - peut nous emmener à une meilleure compréhension de notre tâche, comme l'a précisé Narcy-Combes (2005). Notamment, la façon de planifier notre cours pourra être améliorée. En effet, la tâche de l'enseignant est, parfois, très complexe à cause des éléments qui y sont en jeu. Au moment de choisir ce métier, nous devenons acteurs d'éducation et nous intervenons chaque jour avec des élèves qui ont chacun une personnalité et une manière d'apprendre. Selon Espinosa (2016) la relation entre l'enseignant(e) et l'élève se place au centre de l'expérience de l'apprenant. De plus, la situation pour l'enseignant varie selon le contexte où il se trouve. Et, la capacité à s'adapter à une nouvelle situation pourrait d'une certaine façon définir une réussite en termes de gestion, et notamment face à l'imprévu. Le regard critique de Perrenoud (2012) prend donc du sens quant aux aspects non formalisés de l'enseignement. Par conséquent, les enseignants acquièrent certaines compétences de manière progressive une fois sur le terrain. Et, il semble que la pratique réflexive selon Bouvier et Obin (1998), nous apporte une piste pour notre développement professionnel.

Maintenant, nous savons que la gestion est définie par plusieurs chercheurs comme une compétence. Une compétence qui pourrait se développer chez les enseignants pour mieux gérer leurs cours. Il nous semble pertinent de poursuivre cette recherche par une étude auprès de différents enseignants de langues : expérimentés et débutants. Connaître les types d'imprévus qu'ils ont dû gérer pendant leur expérience professionnelle s'avère être intéressant pour essayer de répondre à nos questions de recherche :

QR1 – Quels sont les types d'imprévus auxquels les enseignant(e)s déclarent faire face ?

QR2 – De quelles évolutions dans l'exercice du métier les enseignant(e)s se rendent-ils compte ?

QR3 – Selon les enseignant(e)s, existe-t-il dans le contexte éducatif un facteur qui facilite la gestion des imprévus ?

Enfin, à partir des lectures du cadre théorique sur l'enseignement face aux imprévus et suite à des échanges autour de l'expérience professionnelle des enseignant(e)s, nous formulerons les hypothèses suivantes :

H1 – D'après ce que nous avons vu sur la gestion de classe dans notre cadre théorique (Pelletier & Jutras, 1998), l'enseignant(e) sentirait que son identité professionnelle pourrait se construire à partir de sa pratique et sa progression dans le métier, notamment face aux situations complexes.

H2 – D'après ce que nous avons vu sur la didactique de l'enseignement d'une langue étrangère (Narcy-Combes, 2005 & Bourguignon, 2010) et de la gestion de la classe (Pelletier & Jutras, 1998 ; Bouvier & Obin, 1998 ; Perrenoud, 2012 ; entre autres), les enseignant(e)s de langues penseraient que leur capacité d'adaptation serait une plus-value pour faire face à la diversité d'élèves et/ou aux imprévus.

H3 – D'après ce que nous avons vu sur le contexte d'exercice d'après Perrenoud (2012) et la pratique réflexive selon Bouvier et Obin (1998), l'enseignant(e) de langue sentirait que son expérience dans l'enseignement aurait un impact positif sur la gestion des imprévus tout au long de sa carrière comme enseignant(e), la rendant moins complexe.

Cette recherche autour de la gestion de l'imprévu aura donc deux objectifs : en donner d'abord une vision plus globale, et ensuite proposer des pistes pour les dispositifs à mettre en place pour l'améliorer chez les enseignants débutants ou en formation. Les situations inattendues, qui se présentent hors de ce qui a été établi, feront partie de leur vie comme enseignant(e) des langues vivantes. Les échanges entre les enseignants plus expérimentés et

les débutants peuvent être une instance enrichissante et porteuse. Cependant, cette recherche ne cherche pas à répondre à tous nos questionnements sur les métiers de l'enseignement, mais à mettre en valeur les difficultés de l'enseignement d'aujourd'hui.

6. Méthodologie : Questionnaire avec des questions ouvertes

Après avoir spécifié notre cadre théorique issu de plusieurs lectures sur la gestion de la classe et les difficultés de la tâche de l'enseignant face aux imprévus, nous précisons nos méthodologies de recueil des données : un questionnaire. Nous allons nous centrer tout particulièrement sur les pratiques et expériences des enseignants des langues et leurs processus d'acquisition des compétences.

En raison de la nature de cette recherche, la méthodologie choisie est un questionnaire avec des questions ouvertes. En effet, ces dernières nous permettraient de collecter des informations plus riches et avec une certaine liberté.

Cette étude a pour idée de recueillir des éléments qualitatifs qui ne sont pas chiffrables par les enseignants interrogés. Elle est également destinée aux enseignant(e)s des langues expérimenté(e)s et débutant(e)s afin de comprendre en profondeur les attitudes ou comportements face à des situations inattendues dans un cours de langue et comment ils ont acquis ou pas les compétences nécessaires pour être enseignant(e).

Pour se faire, nous nous sommes inspirés du questionnaire de Bourgeais (2005) qui a mené une enquête pour écrire un article dans la revue *ÉLA (Études de Linguistique Appliquée)* dont l'objectif principal était de réaliser une analyse générale sur l'enseignement des langues à travers le monde et en France. Cette chercheuse voulait comprendre la situation des enseignants de langues face aux changements du programme *« Il s'agit d'aller au-delà du discours officiel et d'approcher le quotidien des enseignants surtout face à certains*

changements (horaires notamment) » (cf. annexe nº 2). Les items 1, 3, 4, 5, 6 et 7 ont été pris du questionnaire (à l'exception des items 5 et 6 qui ont été raccourcis). De plus, nous y avons ajouté des items relatifs à nos questions de recherche afin de rester en accord avec les questionnements que nous nous posons dans cette recherche. Les items qui ont été rajoutés sont les 2, 8, 9 et 10.

Ce questionnaire a été construit à l'aide de *« Google Forms »*. Il permettra de créer notre questionnaire en ligne, pour ensuite le diffuser auprès des enseignants de langues dans le milieu éducatif français. Celui-ci a été accompagné d'un texte de présentation qui indique la finalité du sondage[6].

6.1 Objectifs par question

Il nous semble pertinent de préciser les objectifs par question de notre recherche afin de faciliter notre dépouillement des réponses.

1. **Depuis quand exercez-vous ?**

   Objectif : Cette question peut nous permettre de faire le lien entre l'expérience des enseignants et la nature des situations inattendues auxquelles ils sont confrontés.

2. **Quelle langue enseignez-vous ?**

   Objectif : Cette question peut nous permettre d'observer les réflexions des enseignant(e)s de langue selon leurs disciplines.

3. **Avez-vous exercé dans différents établissements ? Si oui, combien et dans quels types d'établissements et dans quelle(s) région(s) ?**

[6] Disponible en ligne : https://docs.google.com/forms/d/1XnpksXJSJ1TvEi0wQ_brsUfEIMZ90yFHXxcskjt8Jk8/prefill

Objectif : Connaître le contexte dans lequel les enseignants s'exercent est un élément clé au moment d'analyser les différentes situations vécues par l'enseignant(e).

4. **Dans quelle mesure ces différentes expériences ont-elles été bénéfiques ? (avantages/inconvénients)**

   Objectif : Comment l'enseignant vit et analyse son contexte pourrait nous donner des pistes dans l'acquisition de compétences nécessaires dans le métier de l'enseignement.

5. **À partir de combien de temps d'enseignement avez-vous eu le sentiment de mieux cerner votre travail d'enseignant ?**
6. **Dans quelle mesure votre vision du métier a-t-elle évolué entre le stagiaire que vous avez été et l'enseignant que vous êtes ?**

   Objectif : Ces deux questions visent à comprendre le processus d'acquisition des compétences de la part des enseignants.

7. **Quelles sont à vos yeux les priorités pour un bon exercice de votre métier d'enseignant de langues ?**

   Objectif : Cette question vise à connaître les éléments que les enseignants considèrent pour la réalisation de leurs cours de langues.

8. **Quelles sont les principales difficultés que vous avez rencontrées face aux imprévus ?**

   Objectif : Cette question peut nous permettre de connaître la variété des situations auxquelles les enseignants sont confrontés.

9. **Prenez-vous en compte les différences entre les élèves au moment de penser votre cours ? Si oui, comment ?**

   Objectif : Cette question pourrait nous permettre de voir où se trouve la place de l'élève par rapport au regard de l'enseignant et sa capacité d'adaptation.

10. **Considérez-vous avoir acquis des compétences spécifiques au long de votre carrière ? Si oui, lesquelles ?**

    Objectif : Cette question pourrait nous donner des pistes dans la construction d'une identité professionnelle, liée aux compétences spécifiques des enseignants.

7. ANALYSE DES RÉSULTATS

Pour réaliser cette analyse, nous nous sommes fondés sur Dany (2016) pour effectuer une analyse du contenu de représentations sociales avec une démarche qualitative, comme c'est le cas de notre questionnaire à questions ouvertes.

Tout d'abord, nous avons recueilli les 54 réponses des enseignants de langue pour constituer le corpus soumis à l'analyse qui forme l'échantillonnage de notre recherche. Ensuite, nous avons procédé à la lecture et relecture du corpus, afin de réaliser une catégorisation cohérente avec nos questions de recherches et hypothèses. En conséquence, nous avons numéroté les 54 répondants selon leurs années d'expérience par ordre ascendant. L'objectif étant de les identifier plus facilement, en définissant les limites entre ceux qui ont entre 0 et 1 an d'expérience, 1 et 3 ans d'expérience, 3 et 5 ans d'expérience, 5 et 7 ans d'expérience, 7 et 10 ans d'expérience et ceux qui ont plus de 10 ans d'expérience. Aussi, nous avons élaboré des sous-catégories à partir de l'item 3 du questionnaire correspondant

aux considérations théoriques de notre recherche. Enfin, nous avons fixé nos grilles d'analyse (cf., tableaux et figures en annexes), afin de créer une base de données pour la réalisation d'analyses statistiques des résultats qui seront présentées dans cette partie.

7.1 Présentation des résultats

Après avoir réalisé notre questionnaire en ligne entre les mois de février et mars 2020, nous allons présenter les résultats de notre enquête. Cette présentation des résultats sera faite de manière linéaire avec des renvois aux tables des tableaux et des figures, afin de permettre une visualisation plus claire des résultats de cette enquête.

Tout d'abord, nous traiterons les variables indépendantes qui nous permettent d'établir le profil de l'échantillon sondé. Elles comprennent les déterminants du contexte éducatif (items 1, 2) et les informations concernant l'expérience professionnelle des répondants (item 3). Ensuite, afin de réaliser une analyse plus exhaustive, les items suivants (items 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) seront traités un par un.

Les catégories des items analysés ont été choisies par rapport au cadre théorique et aux réponses proposées par les répondants.

Nous avons eu le retour de 54 enseignants de langues, dont une majorité d'enseignants d'espagnol, suivi d'enseignants d'anglais, puis d'un faible pourcentage d'enseignants d'allemand et de FLE/Espagnol (cf. tableau 1).

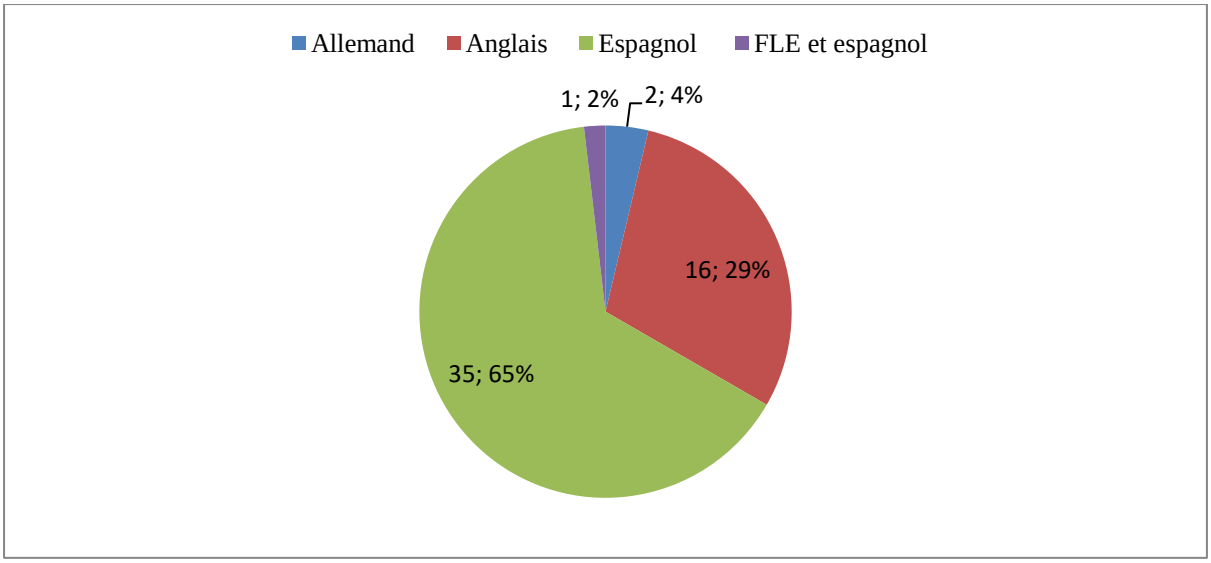


Figure 2 : Nombre d'enseignants par discipline**.**

De ces 54 enseignants répondants, 13% a moins d'un an d'expérience dans l'enseignement de langues ; 17% a entre 1 et 3 ans d'expérience dans l'enseignement de langues ; 9% a entre 3 et 5 ans d'expérience dans l'enseignement de langues, 9% a entre 7 et 10 ans d'expérience dans l'enseignement de langues ; et 43% a plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement de langues (cf., tableau 2).

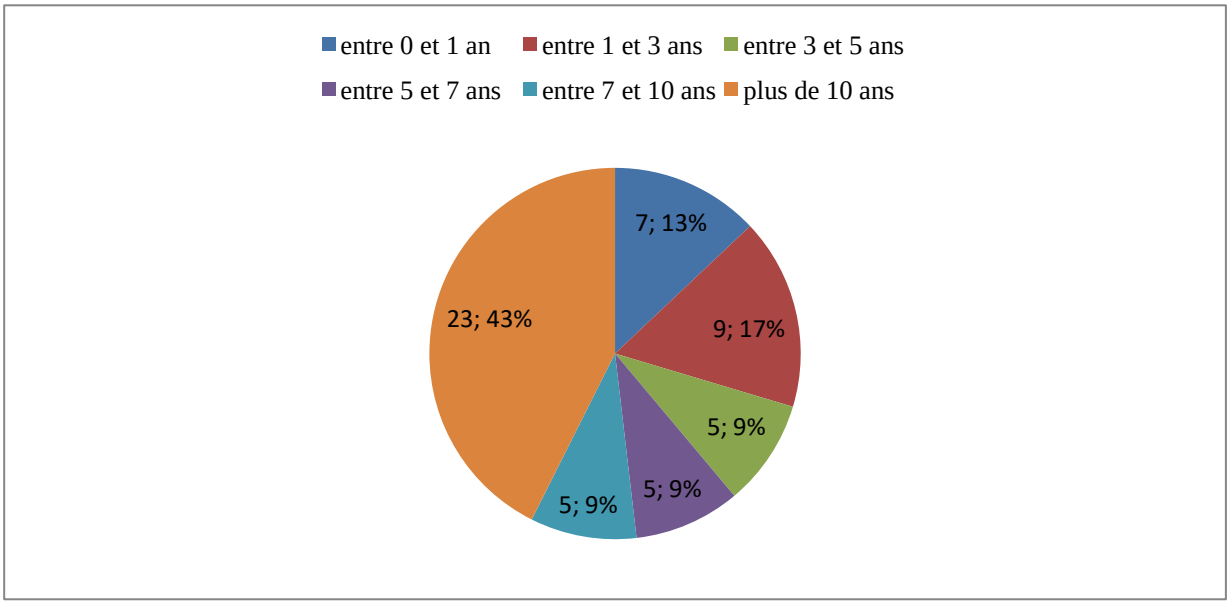


Figure 3 : Années d'expérience des répondants.

Le contexte d'exercice est divers. Différentes régions de la France métropole et outre-mer ont été déclarées par les répondants : l'île de la Réunion, les Académies de Nice, de Lille, de Nantes et de Lyon, entre autres. 15% déclare avoir travaillé seulement dans des collèges et 7% déclare avoir travaillé seulement dans des lycées. Les 77% restants déclarent avoir travaillé dans différents types d'établissement, au collège, au lycée et/ou dans l'enseignement supérieur (2%). Cela nous montre que la plupart des répondants ont eu un niveau de mobilité important en ce qui concerne leur expérience professionnelle (cf. tableau 3).

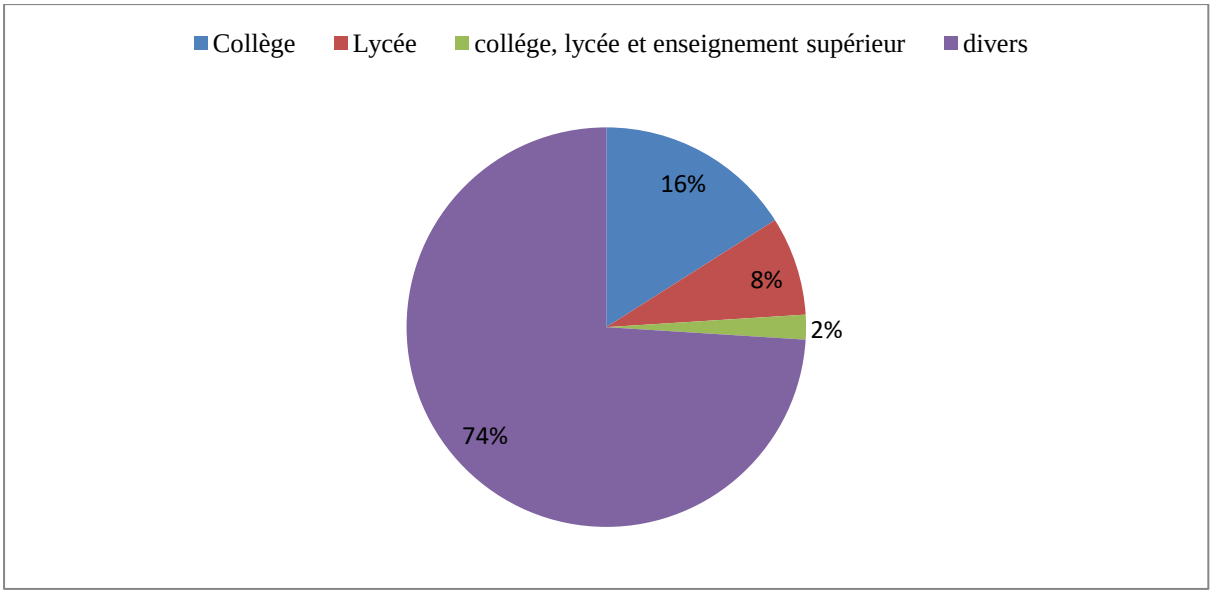


Figure 4 : Les types d'établissement dans lesquels les répondants exercent et/ou ont exercé.

Les réponses concernant l'item 4 : **Dans quelle mesure ces différentes expériences ont-elles été bénéfiques ? (avantages/inconvénients)**, nous montrent que les répondants repèrent plus d'avantages que d'inconvénients envers leurs expériences professionnelles. Presque la totalité des répondants, 53 sur 54, déclarent que leurs expériences de travail ont été bénéfiques. Dans le détail, 33 répondants remarquent des bénéfices par rapport à la diversité des publics. 7 répondants ont dit que c'était bénéfique grâce aux collègues divers et nombreux. 8 répondants ont déclaré que ces expériences ont apporté des apprentissages

divers. Et, 5 répondants n'ont pas répondu à cette question ou bien ont dit que ils n'avaient pas l'expérience nécessaire pour y répondre (cf. tableaux 4).

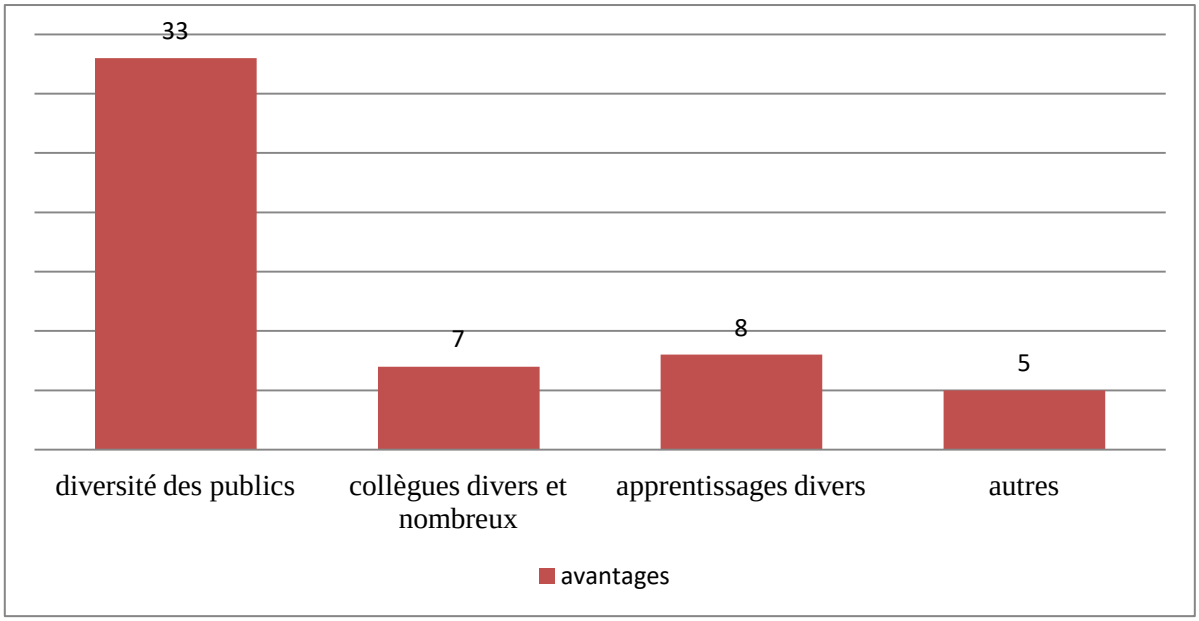


Figure 5 : Catégorisation des avantages.

Par exemple, le répondant (1) a déclaré que son expérience était bénéfique grâce à la diversité des publics dont il a été confronté *« J'ai pu connaître deux modes d'enseignements différents et ainsi deux publics différents »*. Quant aux collègues divers et nombreux, le répondant (13) a déclaré que *« travailler avec des collègues différents permet d'échanger des pratiques et des expériences »*. Et, quant aux apprentissages divers, le répondant (53) a déclaré qu' *« il est très bénéfique de changer d'établissement pour améliorer notre pratique, pour être confronté à des nouveautés, cela boost nos compétences »* (cf. tableau 4).

Par ailleurs, 13 répondants remarquent des inconvénients dont 5 mentionnent des problèmes d'adaptation ; 1 des mentalités différentes ; 2 qu'être un enseignant *de passage* était compliqué ; et 5 une forte charge de travail (cf. tableau 5).

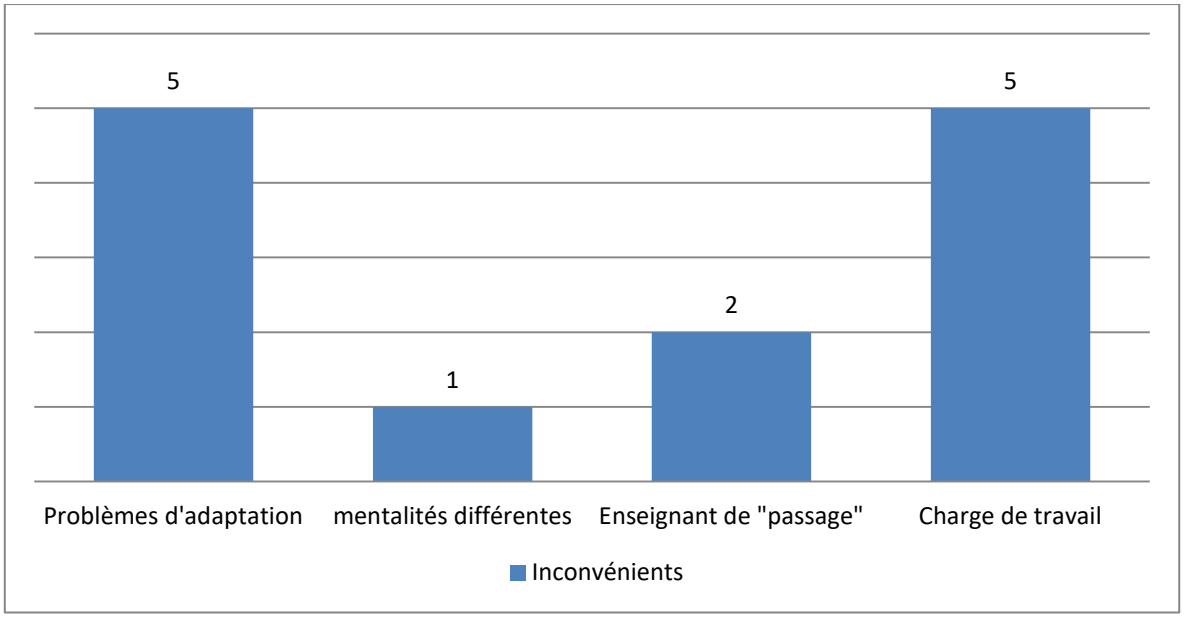


Figure 6 : Catégorisation des inconvénients.

Par exemple, le répondant (39) déclare comme inconvénient d'avoir eu des problèmes d'adaptation *« nécessité d'adaptation et le non suivi des élèves »*. Le répondant (7) a déclaré que les mentalités différentes étaient un inconvénient pour lui *« mentalités NORD/SUD, réadapter constamment les séances et exos »*. Le répondant (8) a déclaré que le fait d'être un enseignant *de passage* était un inconvénient pour lui *« […] tu es toujours "de passage", tu n'arrives pas parfois à bien connaître tes élèves »*. Et, le répondant (46) a déclaré que la charge de travail était un inconvénient pour lui *« […] gestion de plusieurs établissements en même temps (multiplicité des niveaux - réunions - gestion lourde du matériel)»* (cf. tableau 5).

Les réponses des enseignants à propos de l'item 5 de notre questionnaire : **À partir de combien de temps d'enseignement avez-vous eu le sentiment de mieux cerner votre travail d'enseignant ?**, nous montrent qu'il y a 61% des répondants qui affirme avoir amélioré leur pratique après un certain temps dans l'enseignement. Et, 39% des répondants a

le sentiment de ne pas avoir l'expérience nécessaire pour répondre ou bien il s'agit d'une question difficile à répondre pour eux (cf. tableaux 6 et 7).

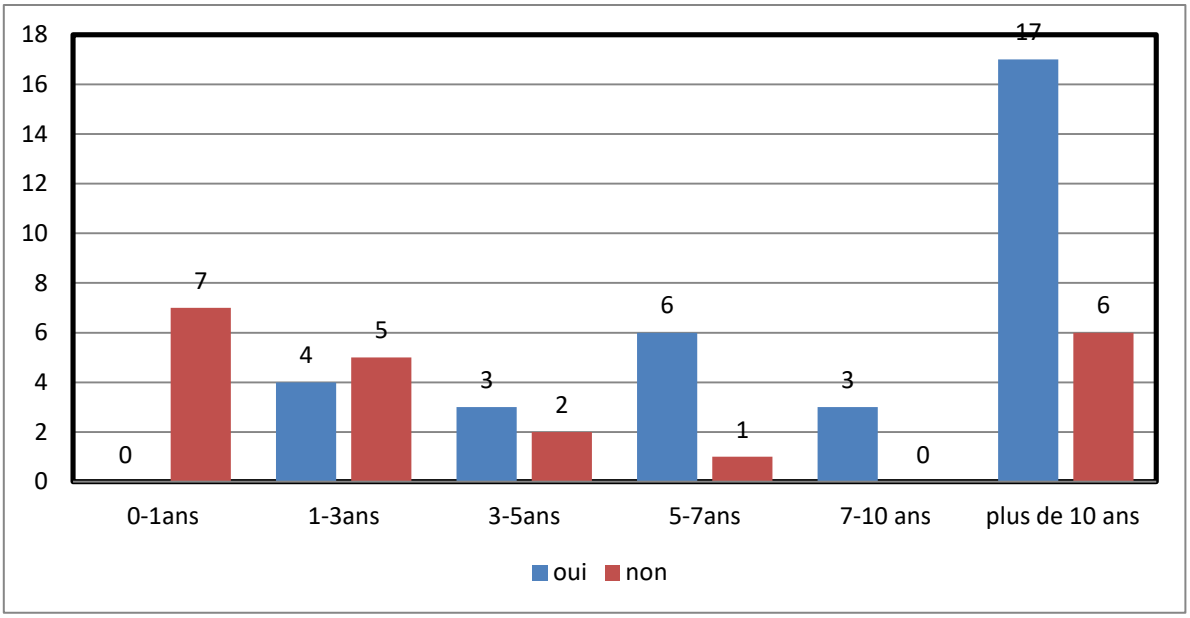


Figure 7 : Réponses affirmatives et négatives des répondants de l'item 5.

Les réponses des enseignants à propos de l'item 6 : **Dans quelle mesure votre vision du métier a-t-elle évolué entre le stagiaire que vous avez été et l'enseignant que vous êtes ?**, nous montrent que 68% des répondants peut apercevoir une certaine évolution au long de leurs carrières. Ces évolutions sont de natures diverses. Nous avons remarqué quatre catégories différentes (cf. tableau 8) : le contraste entre la théorie et la pratique ; la capacité d'adaptation ; la confiance en soi ; et savoir mieux cibler les enjeux didactiques et/ou pédagogiques.

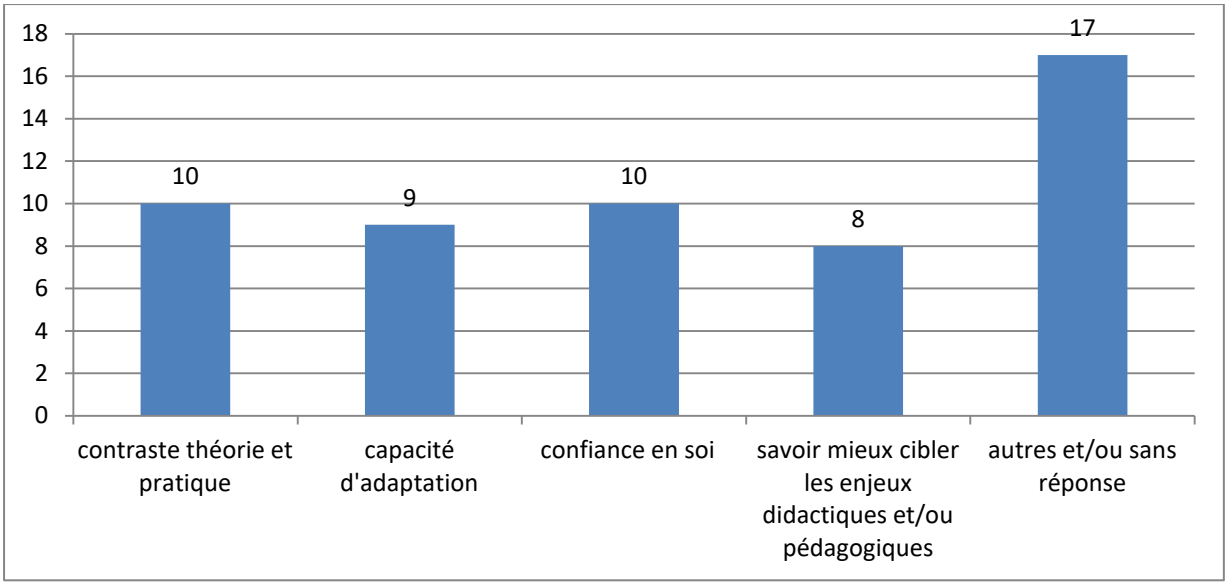


Figure 8 : Catégorisation des réponses de répondants à propos de l'item 6.

Par exemple, quant au contraste entre la théorie et la pratique, le répondant (32) déclare qu' *« En tant que stagiaire on veut souvent bien faire comme dans les textes, les programmes, se couler dans le moule. Avec les années on se rend compte qu'on a beaucoup plus de liberté pédagogique qu'au début et qu'on n'a pas besoin de suivre un modèle pour être un bon enseignant »*. Quant à la capacité d'adaptation, le répondant (6) déclare que c'est un *« métier où il faut toujours s'adapter à ses élèves en fonction de leur niveau entre autres »*. Quant à la confiance en soi, le répondant (49) déclare qu' *« aujourd'hui tout est relatif ! L'expérience donne de l'assurance. Les rapports avec les élèves sont plus apaisés »*. Et, quant à savoir mieux cibler les enjeux didactiques et/ou pédagogiques, le répondant (25) déclare que *« je prends beaucoup de recul sur la gestion de classe et la préparation des cours. Je suis moins stressé. Je gère beaucoup mieux l'imprévu aujourd'hui ce qui me permet d'être plus créatif et d'accorder moins d'importance à une tâche en particulier mais plutôt à ce que je souhaite faire passer et comment »*.

Les réponses d'enseignants à propos de l'item 7 : **Quelles sont à vos yeux les priorités pour un bon exercice de votre métier d'enseignant de langues ?**, nous montrent qu'une

majorité déclare que le plus important est de placer l'élève au centre du métier. 20% évoque les conditions matérielles (outils et effectifs). 9% parle de la nécessité de voir son métier comme une vocation. Et, 9% évoque la préparation des cours et/ou la connaissance du professeur (cf. tableau 9).

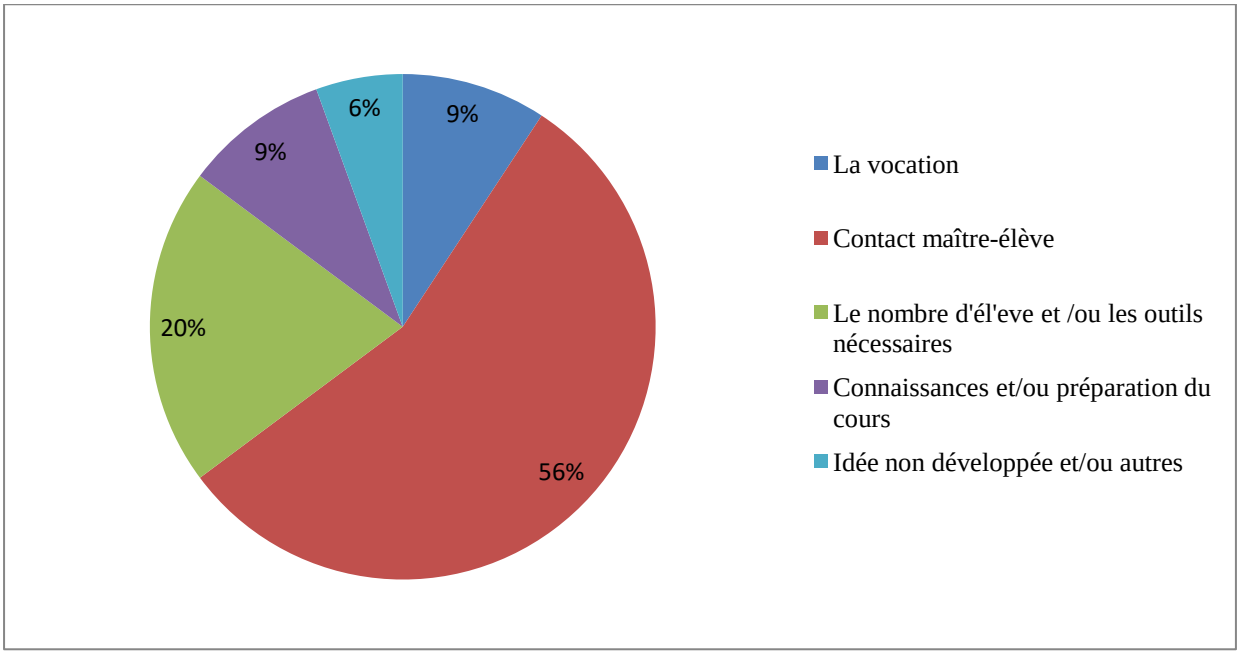


Figure 9 : Pourcentages de répondants par catégorie des réponses de l'item 7.

Par exemple, quant au contact maître-élève, le répondant (30) déclare que *« la bienveillance, l'écoute du public, relation de confiance auprès des élèves »* est une priorité pour lui. Le répondant (35) déclare également qu' *« un bon contact avec les élèves, serein, pour qu'on puisse enseigner en étant « cool » […] »* est une priorité. Ensuite, quant au nombre d'élèves et/ou les outils nécessaires pour un bon exercice du métier, le répondant (3) déclare qu' *« un effectif réduit pour favoriser l'individualisation »* est essentiel pour le bon exercice du métier. Et, le répondant (33) déclare aussi qu' *« avoir un minimum de matériaux pour diversifier notre pratique. Vidéoprojecteur avec sortie son. Une salle informatique disponible à défaut de labo de langues »*, sont des outils indispensables pour mener à bien ce métier. Quant à la vocation, le répondant (8) déclare qu' *« aimer ce que tu fais. Parfois on est*

court d'idées, on pioche de séquences déjà faites, par manque de temps on les fait en cours sans être 100% convaincues... Et au final, cela se ressent. Il faut toujours savoir ce qu'on fait, pour quel but on le fait et faire des choses qu'on aime ». De même, le répondant (27) dit qu' *« être passionné, consciencieux et pas rigide. Il faut faire plaisir tout en faisant plaisir aux élèves […] »* sont des éléments clés pour le bon exercice du métier. Enfin, quant aux connaissances et/ou à la préparation du cours, le répondant (6) déclare qu' *« être organisé, savoir où on veut emmener nos élèves, définir des objectifs précis, toujours avoir un plan B »* est une clé pour le bon exercice du métier. De même, le répondant (32) dit que *« Bien maîtriser la langue (les élèves ne sont pas dupes...) Trouver des approches qui nous intéressent nous (on fait toujours mieux partager ce pour quoi on s'enthousiasme) Etre dynamique […] »* sont à ses yeux les priorités pour un bon exercice du métier.

Les réponses d'enseignants à propos de l'item 8 : **Quelles sont les principales difficultés que vous avez rencontrées face aux imprévus ?**, nous dévoilent des imprévus des natures diverses, dont 24 % correspond aux *« imprévus reliés à la conduite de la classe »* (Pelletier & Jutras, 2008) et 9% aux *« imprévus reliés aux apprentissages »* (Pelletier & Jutras, 2008). De plus, nous avons remarqué également qu'il y a d'autres types de difficultés parmi les répondants. Ainsi, sont mentionnés les imprévus liés aux problèmes techniques (ex. : outils numériques ou bien matériaux scolaires), à la didactique ou à la pédagogie des répondants (ex. : manque d'activités en plan b et/ou ambiance du cours face aux difficultés) ; et aux équipes de travail (ex. : difficultés avec les collègues et/ou la hiérarchie). Par conséquent, 19% correspond aux difficultés liées aux problèmes techniques. De plus, 35% correspond aux difficultés liées à la pédagogie et/ou à la didactique. Et, 9% correspond aux difficultés liées aux équipes (collègues et hiérarchie) (cf. tableau 10).

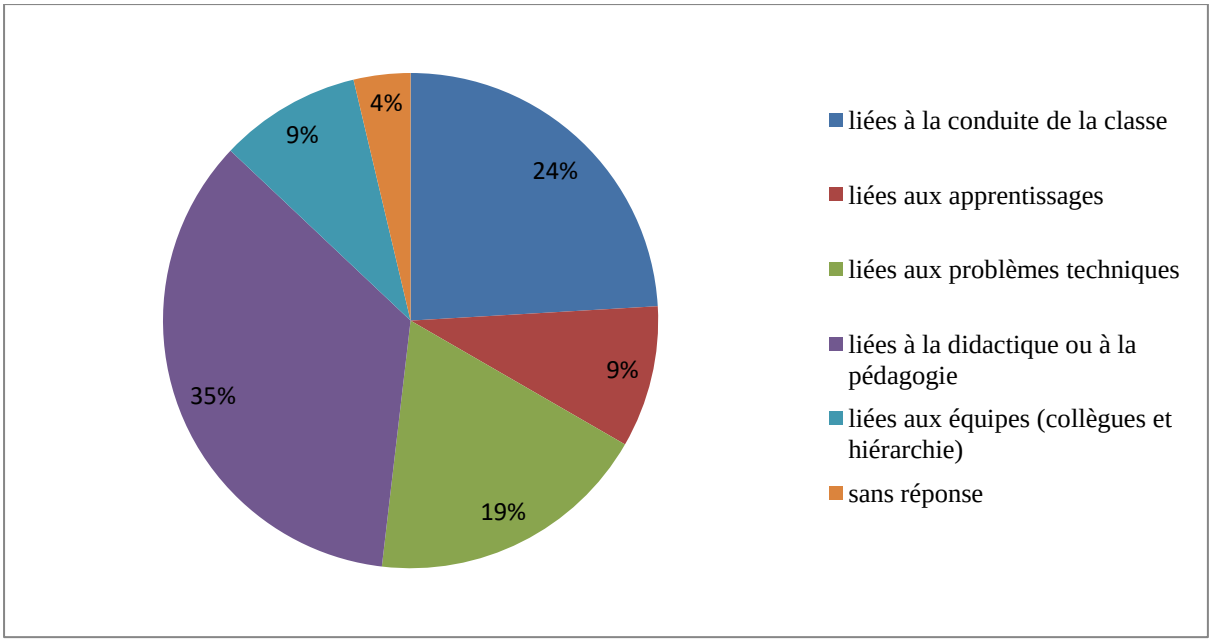


Figure 10 : Catégorisation de réponses de l'item 8.

Par exemple, quant aux difficultés reliées à la conduite de la classe, le répondant (3) déclare que *« re-concentrer la classe sur le travail quand l'attention a été perdue […] »* était l'un des principaux imprévus rencontrés pour lui. Parallèlement, le répondant (48) a déclaré que les principales difficultés rencontrées étaient *« des incidents de comportement, réussir à continuer le cours sereinement. Des élèves décrocheurs, réussir à les mettre au travail »*. Ensuite, quant aux imprévus reliés aux apprentissages, le répondant (41) a dit que l'une de difficultés pour lui était *« qu'ils ne comprennent pas l'activité proposé malgré (nombreuses) explications »*. Par ailleurs, quant aux difficultés reliées aux problèmes techniques, le répondant (20) a déclaré que *« pas assez de photocopies. Pas de connexion à internet. Pas de vidéoprojecteur en fonctionnement »* étaient l'une des principales difficultés lors des imprévus. En outre, du côté des difficultés reliées à la didactique et/ou à la pédagogie, le répondant (5) a déclaré que la *« gestion du stress -trouver une autre façon de faire, improviser »* étaient des difficultés pour lui. Parallèlement, le répondant (43) a dit que la *« violence verbale, peur parfois, manque de discernement, perdre son calme »* étaient des

difficultés difficiles à gérer face aux imprévus. Enfin, quant aux difficultés reliées aux équipes de travail, le répondant (21) a déclaré que le *« manque de soutien de la part de la direction et manque de formation, je n'ai pas été formée à gérer certaines situations : bagarres, agressions à l'arme blanche etc. »*. Parallèlement, le répondant (26) a déclaré que pour lui l'une des principales difficultés rencontrées lors des imprévus était le *« manque de soutien de la cpe »* (cf. tableau 10).

Les réponses d'enseignants à propos de l'item 9 : **Prenez-vous en compte les différences entre les élèves au moment de penser votre cours ? Si oui, comment ?**, nous montrent que la plupart des répondants, 43 sur 54, tient compte des différences entre les élèves au moment de penser leurs cours ou font des efforts pour en faire, même si cela peut être une tâche difficile à accomplir parfois. D'une part, le répondant (8) a déclaré qu'il tente *« […] même si parfois ce n'est pas évident. Typographie Comics Sans pour les DYS. Pour l'hétérogénéité des textes à différents niveaux qu'après ils doivent compléter en interaction orale… »*. Parallèlement, le répondant (30) déclare que *« quand je le peux (faute de temps malheureusement et effectif trop grand) j'adapte les supports et les activités en fonction des difficultés des élèves »*. Et, le répondant (48) a dit qu'il essaie *« mais ce n'est pas toujours évident. J'essaie de diversifier les activités et les compétences évaluées pour que chaque élève soit valorisé dans un domaine où il se sent à l'aise (en lien avec le théâtre et les arts plastiques notamment) »*. D'autre part, il y a 8 répondants qui ont dit qu'ils ne faisaient pas de différenciation par manque de temps car les effectifs sont trop élevés. Par exemple, le répondant (26) a dit que *« non, 200 élèves à gérer. Pas le temps ni l'énergie de différencier »*. Et, le répondant (41) a déclaré que *« Non. S'ils sont en groupe de 4, j'essaierai de les constituer en fonction du niveau de chacun et qu'ils aient chacun un rôle défini qui correspondra à leur personnalité »* (cf. tableau 11).

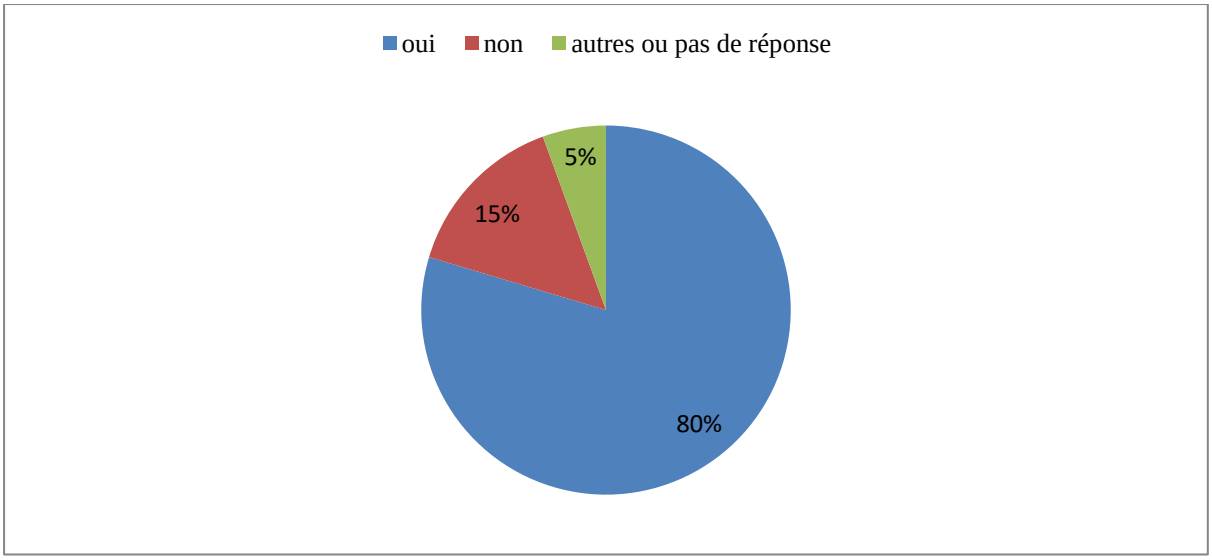


Figure 11 : Récapitulatif de réponses à l'item 9.

Les réponses d'enseignants à propos de l'item 10 : **Considérez-vous avoir acquis des compétences spécifiques au long de votre carrière ? Si oui, lesquelles ?**, nous montrent que 85% des répondants a le sentiment d'avoir acquis des compétences spécifiques au long de leur carrière. Seulement 2% n'a pas le sentiment d'avoir acquis des compétences spécifiques. 1% est en cours d'acquisition des compétences spécifiques. Et, 2% n'a pas répondu à cette question. Les répondants qui ont répondu de manière négative et/ou n'ont pas répondu correspondent aux répondants qui ont entre 0 et 5 ans d'expérience. A partir de 5 ans d'expérience tous les répondants ont répondu de manière affirmative (cf. tableau 12).

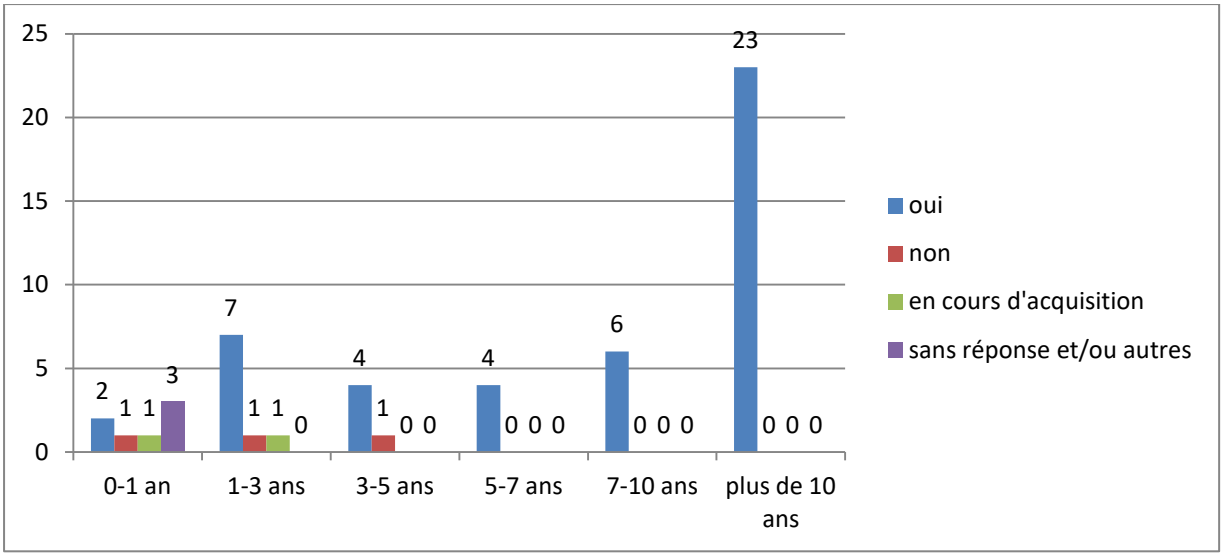


Figure 12 : Récapitulatif des réponses de l'item 10.

Par ailleurs, nous avons remarqué que pour parler des compétences spécifiques du métier de l'enseignement, il y a des concepts qui se réitèrent plusieurs fois parmi les répondants. Les cinq concepts les plus utilisés par les répondants sont : adaptation, gestion, patience, prise en compte de l'élève et anticipation (cf. tableau 13).

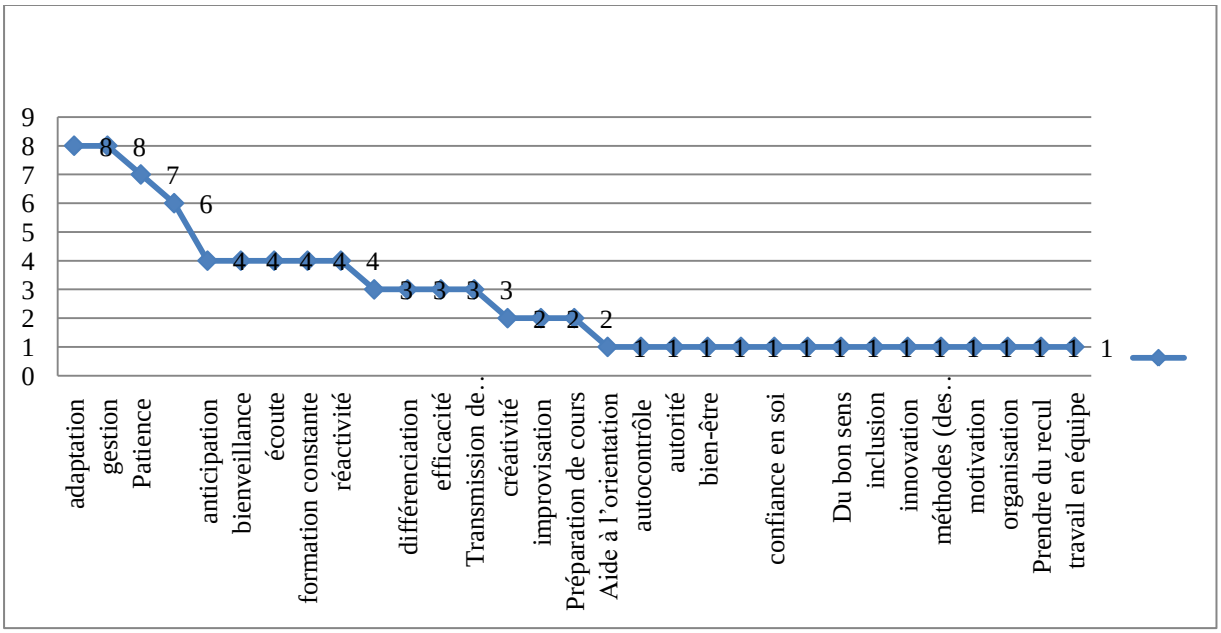


Figure 13 : Occurrence des concepts utilisés par les répondants ayant répondu de manière affirmative à l'item 10.

8. Discussion

Dans cette partie, les données recueillies et présentées dans la partie 7 seront analysées et interprétées en fonction de nos questions de recherche et des lectures retenues dans le cadre théorique.

8.1 Questionnaire

L'objectif du questionnaire en ligne était de mesurer les expériences des enseignants des langues et leurs processus d'acquisition des compétences tout au long de leur carrière, afin de connaître leurs ressentis face à des situations inattendues.

8.2 Questions de recherche

Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, la gestion de classe est une compétence qui peut se développer chez les enseignants. Fijalkow et Nault (1999) et Bouvier et Obin (1998) ont parlé de ces compétences professionnelles. Nos questions de recherche visaient donc à comprendre les types d'imprévus auxquels les enseignants déclarent faire face, à analyser les réflexions des répondants sur leur évolution dans l'enseignement et à saisir les éléments qui pourraient faciliter la gestion de l'imprévu dans le contexte éducatif.

Les types d'imprévus

L'item 8 de notre questionnaire nous a aidé à connaître les types d'imprévus auxquels les répondants déclarent faire face dans la pratique du métier. De plus, il nous a permis de catégoriser les réponses des répondants en cinq catégories de difficultés (cf., figure 10) :

-difficultés liées à la didactique ou à la pédagogie (35%)

-difficultés liées à la conduite de la classe (24%)

-difficultés liées aux problèmes techniques (19%)

-difficultés liées aux apprentissages (9%)

-difficultés liées aux équipes de travail (collègues et hiérarchie) (9%)

Nous avons vu dans notre cadre théorique que, d'après Pelletier et Jutras (2008), les imprévus étaient des événements de natures différentes : *organisationnelle, méthodologique, relationnelle* ou *cognitive*. Souvent, ces événements ont échappé à la planification de l'enseignant et créent des perturbations dans la phase d'action d'un cours. Aussi, il y a un facteur psychologique dans l'enseignement qui, d'après Fijalkow et Nault (1999), porte sur la forme de régulariser les aspects formels et informels des interactions maître-élève dans la salle de classe. Ce facteur psychologique est donc présent lors des imprévus.

Toutes ces difficultés peuvent s'entrelacer en raison de la nature du métier. En effet, les enseignants promeuvent l'apprentissage et organisent le cours pour transmettre les connaissances aux élèves. Il s'avère intéressant que, pour les répondants, la didactique et la pédagogie étaient des éléments présents au moment de parler des imprévus. Le fait de trouver une autre façon de faire et d'improviser, de gérer le stress ou de ne pas avoir les bons réflexes face aux imprévus en sont des exemples. La conduite de la classe était aussi un autre élément important considéré par les répondants. Ainsi, calmer la classe pour retrouver la concentration nécessaire était parfois une situation difficile à résoudre dans la gestion des imprévus.

Nous avons également constaté que l'apparition des nouvelles technologiques a apporté d'autres complications aux répondants. Par exemple, une connexion internet lente ou le manque d'un vidéoprojecteur s'avèrent être des difficultés importantes en phase d'action, surtout quand on parle de l'enseignement des langues. En outre, les difficultés liées aux apprentissages des élèves étaient présentes avec, par exemple, l'incompréhension d'une

activité malgré plusieurs explications. Enfin, les équipes de travail peuvent aussi être un facteur qui crée des situations complexes parmi les répondants, souvent à cause du manque de soutien de la direction ou du CPE[7] et du sentiment d'être seul(e). Pour Perrenoud (2012), il est important d'avoir une hiérarchie à respecter et de donner assez d'autonomie aux enseignants. Cependant, pour lui, il est important également de créer, dans le contexte éducatif, des modes de sociabilité ou de solidarité pour aider les enseignants dans les moments de solitude ou dans la difficulté.

L'évolution dans l'exercice du métier de l'enseignement

Les items 5 et 6 du questionnaire nous ont apporté des informations précieuses pour comprendre le processus d'acquisition des compétences de la part des répondants. Par exemple, face à la question : À **partir de combien de temps d'enseignement avez-vous eu le sentiment de mieux cerner votre travail d'enseignant ?**, il s'est avéré intéressant d'abord de catégoriser les réponses à cet item par les années d'expérience des répondants, pour ensuite réaliser une sous-catégorie avec le temps que les répondants estiment nécessaire pour eux afin de mieux cerner leur travail d'enseignant. Nous avons remarqué que les répondants ayant juste une année de pratique déclarent qu'ils n'ont pas encore l'expérience nécessaire pour mieux cerner leur travail. Et, comme nous l'avons vu avec Fijalkow et Nault (1999), le manque d'expérience ou de préparation chez les enseignants débutants peut créer également des situations compliquées en salle de classe. De plus, les répondants qui ont entre 1 et 5 ans d'expérience ont des sentiments mitigés par rapport à ce sujet. En effet, sur les 14 répondants, la moitié déclare avoir le sentiment de mieux cerner leur travail et l'autre moitié déclare ne pas avoir ce sentiment (cf. figure 7).

[7] Conseiller Principal d'Éducation

Nous avons remarqué également qu'à partir de la cinquième année d'expérience la tendance varie. Ici, la plupart des répondants déclare avoir le sentiment de mieux cerner leur travail après quelques années de pratique, 26 sur 33 répondants pour être plus précis (cf. figure 7).

Pour Pelletier et Jutras (2008), l'expérience professionnelle apportera donc les outils nécessaires aux enseignants pour confronter la tâche de l'enseignement de manière plus réflexive et plus préparée. C'est ainsi que, grâce à l'item 6 du questionnaire, nous avons pu constater que les répondants peuvent réfléchir sur leur progression dans l'enseignement et reconnaître des éléments de leur évolution. Par exemple, nous observons que les répondants peuvent apercevoir un contraste entre la théorie de la formation et leur pratique. Ils déclarent également avoir plus de capacité à s'adapter aux différents contextes éducatifs et situations. Ils ont plus confiance en eux grâce à l'expérience du terrain. Par ailleurs, ils déclarent savoir mieux cibler les enjeux didactiques et/ou pédagogiques de l'enseignement de langues. Enfin, les répondants reconnaissent d'autres compétences développées et/ou acquises, comme la bienveillance, l'écoute, la formation constante, entre autres. Rappelons ce que Narcy-Combes (2005) nous indiquait sur l'importance de la didactique et de la pédagogie pour l'enseignement des langues : il s'agit de deux volets intimement liés, car la didactique est le fondement scientifique de la pédagogie.

La gestion de l'imprévu

Après avoir analysé les différents types d'imprévus auxquels les répondants ont déclaré devoir faire face et leur vision sur leur progression et évolution dans l'enseignement, nous pouvons comprendre que l'expérience est un facteur clé au moment de gérer des situations inattendues et complexes. En effet, les répondants ont le sentiment de mieux cerner leur travail après un certain temps sur le terrain. Aussi, ils déclarent développer certaines

compétences spécifiques du métier que, grâce à l'item 10 du questionnaire, nous avons pu connaître. Ici, ils ont utilisé des concepts, intimement liés à l'enseignement, acquis tout au long de leur carrière. Par exemple, l'adaptation, la gestion, la patience, l'anticipation et la bienveillance face aux élèves et à eux-mêmes sont des compétences qu'ils déclarent avoir développées et/ou acquises (cf. figure 13). Par conséquent, être enseignant débutant fait que les imprévus soient parfois des situations très difficiles à gérer. Nous proposons donc trois dispositifs qui pourraient permettre aux enseignants débutants de mieux comprendre les enjeux éducatifs :

En premier lieu, il semblerait intéressant que les enseignants les plus expérimentés viennent partager leurs expériences avec les enseignants débutants ou en formation, afin qu'ils puissent mieux comprendre les enjeux du terrain éducatif. Bouvier et Obien (1998) disent que le fait d'écouter les autres enseignants peut aider les débutants à prendre conscience de la diversité des contextes.

En deuxième lieu, nous savons que la mise en situation professionnelle fait partie de notre formation à l'INSPE, mais c'est sur le terrain même que l'on commence à avoir plus conscience du contexte dans lequel les enseignants peuvent intervenir. Il serait donc intéressant d'être plus exposés au contexte éducatif dès le début de la formation. Évoquons ce que Perrenoud (2012) a dit en rapport avec la formation des enseignants, pour lui la gestion n'est pas suffisamment travaillée en formation et souvent elle est apprise *« sur le tas »*.

En dernier lieu, nous savons que nous sommes face à une discipline exigeante et qu'il faut se former constamment. Il ne faut pas négliger non plus les outils pédagogiques disponibles pour tous les enseignants, et notamment pour les enseignants de langues comme : le CECRL pour l'enseignement de langues dans le contexte éducatif français et le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Il est évident que tous ces dispositifs devraient être guidés et accompagnés de pratiques réflexives faites par les futurs enseignants.

8.3 La pratique réflexive

Bien que nous n'ayons inclus aucun item direct en rapport avec la pratique réflexive dans le questionnaire, nous avons pu remarquer que les enseignants sont capables de repérer des éléments qui font partie d'une réflexion à propos de leur travail sur le terrain. En effet, ils peuvent prendre le recul nécessaire pour répondre aux différents items du questionnaire. Par exemple, ils peuvent dire si leurs expériences professionnelles ont été bénéfiques ou pas, s'ils croient que leur travail d'enseignant est mieux cerné après un certain temps ou pas, s'ils ont évolué ou pas et s'ils considèrent avoir acquis des compétences spécifiques ou pas tout au long de leur carrière. Par ailleurs, ils reconnaissent également les principales difficultés rencontrées face aux imprévus et peuvent répondre, selon leur point de vue, quelles sont les priorités pour un bon exercice du métier d'enseignant de langue.

Ces réponses impliquent donc une activité de réflexion (Bouvier & Obin, 1998). Les enseignants ont des expériences diverses qui peuvent être mises au profit de leur progression, notamment dans l'affirmation de leurs compétences et pratiques professionnelles.

8.4 Limites

Malgré l'enquête menée sur le terrain cette étude reste très théorique. En effet, elle repose sur nos lectures et sur les ressentis d'un groupe d'enseignants de langues uniquement. Pour aller au-delà de ces limites, il serait possible et même intéressant de relever d'autres informations sur ce sujet par la pratique et par des observations de la phase d'action des enseignants débutants et plus expérimentés. Et ainsi, cela permettrait de contraster ces observations avec les résultats du questionnaire.

CONCLUSION

Les objectifs de cette étude étaient de donner une vision plus globale sur la gestion de l'imprévu et de proposer des pistes pour les dispositifs à mettre en place pour améliorer cette compétence chez les enseignants débutants ou en formation.

Notre démarche de recherche aura donc apporté quelques réponses au sujet de la gestion de l'imprévu.

D'un point de vue théorique tout d'abord, il semble clair que la gestion de l'imprévu telle qu'elle est préconisée dans de nombreux ouvrages de science de l'éducation amène à une réflexion sur les pratiques et les compétences spécifiques des enseignants. Cela permet premièrement, de connaître les enjeux de l'enseignement de langues, quant à la didactique et à la pédagogie des enseignants envers les élèves. Ainsi, nous comprenons les éléments que les enseignants considèrent pour la réalisation de leurs cours de langues. Deuxièmement, elle permet de répondre à nos hypothèses, pour comprendre comment l'enseignant vit et analyse son métier et ainsi appréhender son processus d'acquisition des compétences.

Il était postulé que l'enseignant(e) sentirait que son identité professionnelle pourrait se construire à partir de sa pratique et sa progression dans le métier, notamment face aux situations complexes. Cette hypothèse ne s'est pas totalement confirmée, nonobstant nous remarquons des indices qui pourraient nous indiquer que les répondants développent leurs identités professionnelles grâce aux expériences vécues et à la remise en question constante.

Il était postulé que les enseignant(e)s de langues penseraient que leur capacité d'adaptation serait une plus-value pour faire face à la diversité d'élèves et/ou aux imprévus. Cette hypothèse s'est confirmée.

Il était postulé que l'enseignant(e) de langue sentirait que son expérience dans l'enseignement aurait un impact positif sur la gestion des imprévus tout au long de sa carrière comme enseignant(e), la rendant moins complexe. Cette hypothèse s'est confirmée.

De plus, nous avons constaté également que d'autres éléments ont émergé. En effet, cette étude montre que les enseignants ont une vision plutôt positive de leurs expériences professionnelles. Ces expériences dotent les enseignants d'outils pour mieux adapter leur didactique. Aussi, ils déclarent que l'élève est prioritaire pour le bon exercice du métier, comme nous l'avons vu avec Espinosa (2016). Et, tenir compte des différences entre les élèves s'avère important pour organiser un cours. Ces déclarations nous indiquent que le travail des enseignants est remarquable, car il est fondé sur l'interaction. Pour devenir enseignant nous devons avoir des compétences pédagogiques spécifiques pour être plus efficaces dans le processus d'apprentissage des élèves.

Ceci nous conduit à nous interroger sur le regard des enseignants envers leurs expériences professionnelles sur le terrain. Et ainsi, comprendre comment ils valorisent leurs apprentissages et leur évolution dans la discipline. En outre, cette recherche nous amène à nous interroger sur la relation maître-élève et ce que les enseignants mettent en place pour favoriser les apprentissages de leurs élèves.

Il est aussi envisageable d'analyser, dans une future recherche, la capacité d'adaptation des enseignants face à la difficulté sur le terrain et aux différents contextes dans lesquels ils interviennent, afin de confronter les théories et les pratiques.

D'un point de vue professionnel, cette recherche m'a permis d'apprécier davantage le métier de l'enseignement de langues et de mieux comprendre les enjeux de la pratique sur le terrain. Aussi, je me sens plus capable de reconnaître la nature des différentes situations

complexes, auxquelles je serai probablement confrontée comme future enseignante d'espagnol, en ayant un regard critique sur mes propres pratiques. Je pense ainsi pouvoir progresser et développer des compétences spécifiques tout au long de ma carrière.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. & Gohier, C. (2001). *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII. Récupéré de : https://id.erudit.org/iderudit/000304ar

Bourguignon, C. (2010). *Pour Enseigner les langues avec le CECRL : Clés et Conseils.* Paris : Delgrave.

Bouvier, A. & Obin, J.-P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette Éducation.

Bourgeais. A. (2005). Un questionnaire. *Revue ÉLA. Études de Linguistique Appliquée*. Récupéré de : https://www.cairn.info/revue-ela-2005-3-page-309.htm

Bulletin Officiel. (2014). CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues. Récupéré de : http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html.

Bulletin Officiel. (2019). Les nouveaux programmes du lycée général et technologique à la rentrée 2019. Récupéré de : https://www.education.gouv.fr/cid140434/les-nouveaux-programmes-du-lycee-general-et-technologique-a-la-rentree-2019.html

Bulletin Officiel. (2018). Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Récupéré de : http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html.

Bulletin Officiel. (2011). Programmes de langues vivantes du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Récupéré de : http://eduscol.education.fr/langues-vivantes/sinformer/textes-officiels/programmes.html.

Bulletin Officiel. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Récupéré de : https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98773/le-referentiel-competences-des-metiers-professorat-education.html

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Les Éditions Didier.

Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Les représentations sociales. Récupéré de : https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01648424/document

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.

Éduscol. (2019). Présentation du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL) et de son volume complémentaire. Récupéré de : https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html

Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : Contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en Éducation*. Université de Lorraine.

Fijalkow, J. & Nault, T. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue de sciences de l'éducation.* Récupéré de : https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1999-v25-n3-rse1835/032009ar/

Fijalkow, J. & Nault, T. (2002). *La gestion de la classe.* Bruxelles : De Boeck Université.

Le site des Éditions Larousse. Récupéré de : //http : www.larousse.fr/dictionnaires/francais

Léveillé, C. & Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*. Récupéré de : //http://doi.org/10.7202/032012ar

Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique : Devenir professeur de langue.* Paris : Ellipses.

Pelletier, J. & Jutras. F. (2008). Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en salle de classe du niveau secondaire. *McGill Journal of Education.* Récupéré de : https:// doi.org/10.7202/019582ar.

Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différencie.* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeurs.

Recommandation du Parlement Européen et du Conseil. (2006). *Journal officiel de l'Union européenne*. Récupéré de : http://www.aede-france.org/recommandations-EU.html

TABLE D'ANNEXES

ANNEXE 1 : Questionnaire en ligne 63

ANNEXE 2 : Un questionnaire. *Revue ÉLA. Études de Linguistique Appliquée* Bourgeais. A. (2005). 65

ANNEXE 3 : Tableaux et figures.....67

ANNEXE 1 : Questionnaire en ligne[8]

[8] Disponible en ligne : https://docs.google.com/forms/d/1XnpksXJSJ1TvEi0wQ_brsUfEIMZ90yFHXxcskjt8Jk8/prefill

3. Avez-vous exercé dans différents établissements ? Si oui, combien et dans quels types d'établissements et dans quelle(s) région(s) ?

Texto de respuesta largo

4. Dans quelle mesure ces différentes expériences ont-elles été bénéfiques ? (avantages/inconvénients)

Texto de respuesta largo

5. À partir de combien de temps d'enseignement avez-vous eu le sentiment de mieux cerner votre travail d'enseignant ?

Texto de respuesta largo

6. Dans quelle mesure votre vision du métier a-t-elle évolué entre le stagiaire que vous avez été et l'enseignant que vous êtes ?

Texto de respuesta largo

7. Quelles sont à vos yeux les priorités pour un bon exercice de votre métier d'enseignant de langues ?

Texto de respuesta largo

8. Quelles sont les principales difficultés que vous avez rencontrées face aux imprévus ?

Texto de respuesta largo

9. Prenez-vous en compte les différences entre les élèves au moment de penser votre cours ? Si oui, comment ?

Texto de respuesta largo

10. Considérez-vous avoir acquis des compétences spécifiques au long de votre carrière ? Si oui, lesquelles ?

Texto de respuesta largo

ANNEXE 2 : Un questionnaire. *Revue ÉLA. Études de Linguistique Appliquée*. Bourgeais. A. (2005). [9]

1. QUESTIONNAIRE

En répondant aux différentes questions, sentez-vous libre de faire des digressions et de prolonger vos réponses au dos de la feuille si nécessaire. Merci de votre coopération !

310

1. Depuis quand exercez-vous ? (date d'obtention du CAPES ou/et premier poste)
   .....
   .....
2. Avez-vous exercé dans différents établissements ?
   Si oui, combien et dans quels types d'établissements et dans quelle(s) région(s) ?
   .....
   .....

   Dans quelle mesure ces différentes expériences ont-elles été bénéfiques ? (avantages/inconvénients)
   .....
   .....
3. Combien de temps vous paraît-il souhaitable de rester dans un même établissement ?
   En minimum et en maximum.
   .....
   .....
4. À partir de combien d'années d'enseignement avez-vous eu le sentiment de mieux cerner votre travail d'enseignant ?
   .....
   .....
5. Dans quelle mesure votre vision du métier a-t-elle évolué entre le stagiaire que vous avez été et l'enseignant que vous êtes ? Comment définiriez-vous votre « mission » d'enseignant ? // pour les stagiaires 18 h : Quelle différence entre votre exercice avant l'IUFM et maintenant ?
   .....
   .....

[9] Disponible en : https://www.cairn.info/revue-ela-2005-3-page-309.htm

6. Quels sont les changements structurels les plus notables depuis que vous exercez ?

.....

.....

7. Quelles sont à vos yeux les priorités pour un bon exercice de votre métier d'enseignant de langues ?

.....

.....

8. Pour les stagiaires : que pensez-vous de la formation reçue à l'IUFM ? Répond-t-elle à vos attentes ? Est-elle adaptée à votre situation en classe ?

.....

.....

ANNEXE 3 : Tableaux et figures

Tableau 1 : Nombre d'enseignants par discipline.

DISCIPLINE	NOMBRE D'ENSEIGNANTS
Allemand	2
Anglais	16
Espagnol	35
FLE et espagnol	1
TOTAL	54

Figure 2 : Nombre d'enseignants par discipline.

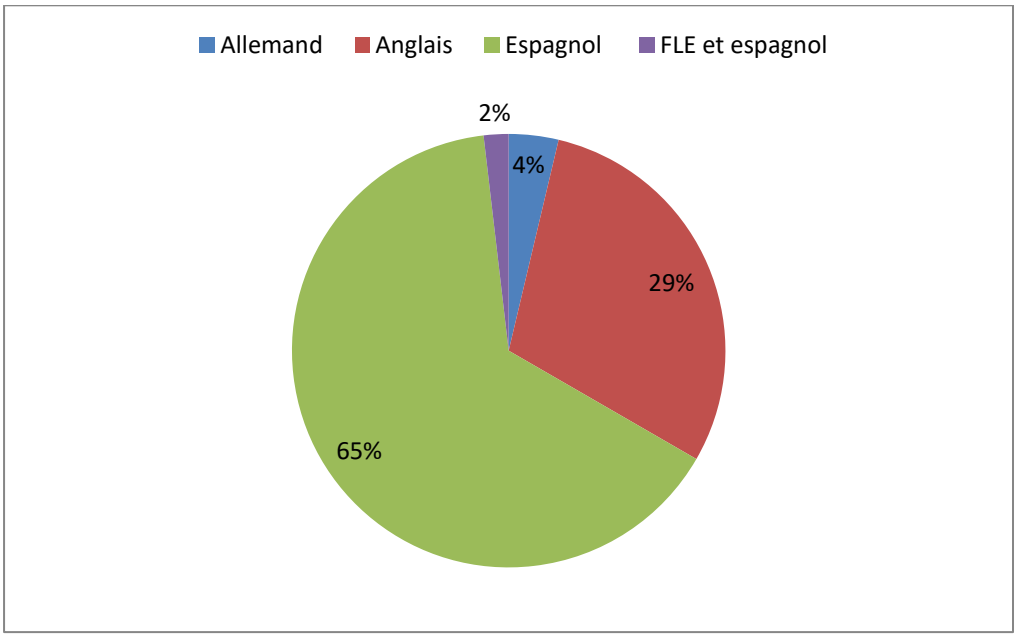


Tableau 2 : Années d'expérience des répondants.

Années d'expérience	
entre 0 et 1 an	7
entre 1 et 3 ans	9
entre 3 et 5 ans	5
entre 5 et 7 ans	5
entre 7 et 10 ans	5
plus de 10 ans	23
TOTAL	54

Figure 3 : Années d'expérience des répondants.

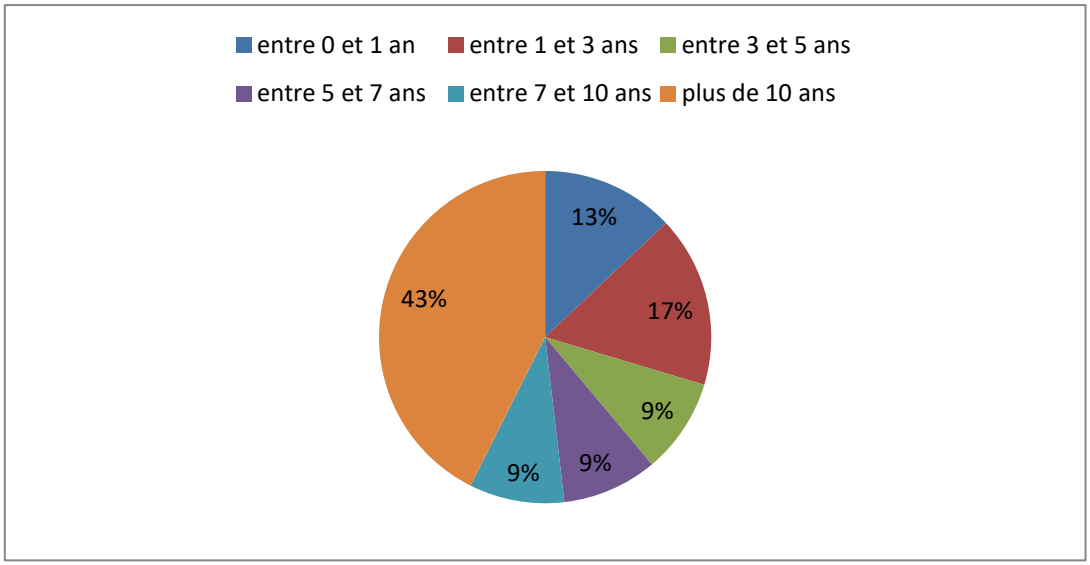


Tableau 3 : Les types d'établissements dans lesquels les répondants exercent et/ou ont exercé.

	✓	✗	**Collège**	**Lycée**	**Collège et lycée**	**Collège, Lycée et Éducation Supérieure**
0 - 1		**(3)** Non, juste cette année en lycée en Alsace et un stage en M1 en collège en Alsace aussi **(5)** Non **(6)** Non	**(1)** 2 collèges: un public et un privé. Dans le 41 et 28 **(7)** 3, que des collèges. orientales (rural et rep+) et 1 à vesoul (rural) 2 dans les Pyrénées-	**(4)** 2 lycées, un en campagne et un à Nantes	**(2)** Lycée Guist'hau Nantes/Collège la Neustrie Bouguenais. Académie de Nantes	
1 - 3	**(10)** 2 établissements dont un en REP. Un dans l'académie de Nice, l'autre dans l'académie de		**(12)** Deux établissements: Un collège dans Languedoc Roussillon et un collège dans le PACA **(13)** 2 collèges dans les pays de la Loire		**(8)** Oui. Je suis TZR sur l'ac d'Amiens. J'ai fait collège, lycée, lycée pro... **(9)** 2, collège et lycée **(14)** 6 différents établissements, 1 lycée professionnel et 5 collèges **(15)** 1 collège REP	

	Lyon **(11)** 4 etablissement en Guadeloupe				(Lyon) , 1 lycée PLV (Drancy, 93) **(16)** en Loire-Atlantique, collèges et lycées et généraux	
3 - 5	**(17)** 5 établissement et 5 villes différentes	**(20)** Non	**(18)** 3 collèges en Bretagne		**(19)** 2 types: collège et lycée pro **(21)** 11: collèges, lycées pro, généraux et technologiques en région centre [28]	
5 - 7					**(22)** Tous types d'établissements (collège ZEP, non ZEP, lycée général, techno, pro, lycée des métiers. Dans quatre académies. **(23)** 3 colleges - lycées nantais et 1 collège (St Père en Retz) **(24)** Région Centre, du petit établissement de campagne, au collège moyen et dans	

					un super grand établissement. Privé et publics. Temps pleins et remplacement. 7 établissements de mémoire. **(25)** 3 établissements (collège et lycée privés en Loire Atlantique)	
7 - 10	**(30)** 3 établissement dans l'académie de Lille 2 établissement dans l'académie d'Amiens		**(31)** Six collèges en pays de Loire		**(26)** 4, collège, lycée. Outre mer **(27)** LPO zone rural, LGT et LP REP, Lycée collège français à l'etranger **(28)** Oui, j'ai enseigné dans une dizaine, entre collège, lycée général et technologique et lycée pro, en région parisienne et région centre **(29)** FLE - Université de Saint-Jacques de Compostelle (Espagne) - 2 ans FLE - Collège Zrinyi -	

					Miskolc (Hongrie) - 1 ans FLE - Collège Normandie - 1ans et demi Espagnol - Collège [53] - 3 ans Espagnol - Lycée [35] - 1 ans	
+ 10	**(33)**4 en ile de France **(34)** Une quinzaine d'établissements au total. En Loire-Atlantique. **(44)** 6 établissements en Pays de la Loire **(47)** Sept établisse		**(43)** 4 collèges Charente / Dordogne / Indre / Loire Atlantique **(48)** Dans deux collèges différents, dans l'académie de Nantes	**(39)** 12 en LP **(50)** un établissement - Lycée- Reze **(52)** 3 lycées. 1 académie de lille. 2 nantes	**(32)** Lycée en Eure-et-Loire Collège ECLAIR dans les Yvelines Collège REP+ en Loire-Atlantique. **(35)** oui 4-5 dans le 49 (collège et lycée, rural et urbain). **(36)** 11 ans à l'île de la Réunion dans des établissements privés catholiques sous contrat : 3 collèges différents, 1 lycée d'enseignement général et technologique. En Loire-Atlantique, toujours dans des établissements privés	**(40)** Oui, Le Greta, Le Lycée International de Valbonne, La Faculté de Nice-Sophia Antipolis, L'Edhec, Le Skema...

	ments dans l'académie des Pays de la Loire				catholiques sous contrat : 6 ans dans un collège puis, de nouveau dans un LEGT cette année. **(37)** Dans quatre établissements, collèges et lycée. Agglomération nantaise. **(38)** Loire Atlantique / 16 établissements / collège - collège REP – Lycee **(41)** 4 établissements collèges et lycée et depuis 5 ans :collège exclusivement **(42)** Dans 7 établissements. 1 lycée en Gironde (stage), 1 collège de ZEP rurale dans la Marne, 1 collège de ZEP en région parisienne, 3 lycées généraux et technologiques autour	

					d'Angers et 1 lycée professionnel à côté d'Angers **(45)** Lycée à Rambouillet, 3ans ; collège à La Flèche 14ans et lycée à Bain de Bretagne depuis 2015 **(46)** Oui, une 40 aine dans le département : ecole primaire - College - lycées professionnel - technologique - General - BTS - Sport étude **(49)** 6 établissements. 2 lycées, centre ville de Nantes et sud de Nantes. 4 collèges. 1 en ZEP, 3 Nantes Métropole. **(51)** Loire Atlantique. 3 Collèges, 2lycées professionnels, 1 lycée technologique et 1 lycée general	

					(53) 4 établissements (collège et lycée) en Loire Atlantique **(54)** 1college /lycée pendant 3 ans en Vendée 1lycee général depuis 1991 (quelques expériences en lycée professionnel, quelques heures) Avant cela j'ai été assistante de français 2 ans	
Total	**8**	4	**8**	**4**	**29**	**1**

Figure 4 : Les types d'établissement dans lesquels les répondants exercent et/ou ont exercé.

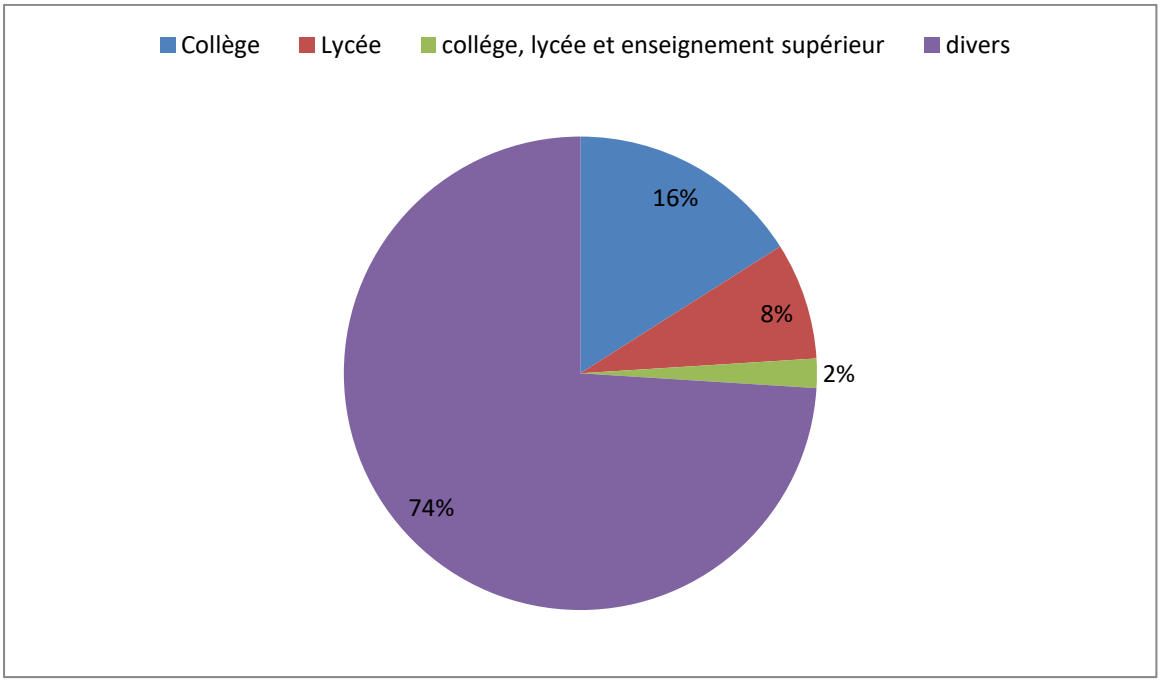


Tableau 4 : Les avantages des différentes expériences de travail selon les répondants.

	AVANTAGES (+)			
	Diversité des publics	**Collègues divers et nombreux**	**Apprentissages divers**	**autres**
0-1	(1)J'ai pu connaître deux modes d'enseignements différents et ainsi deux publics différents (4)J'ai acquis une meilleure connaissance du public, mais je n'ai pas assez pratiqué encore (7)avantages: différences entre collège dit normal et rep+, diversité des enseignements, s'adapter, prendre en compte les familles gens du voyages (8)Avantages: tu es confrontée à plusieurs profiles d'élèves, tu as un retour différent de ta pratique professionnelle donc tu envisages de		(2)J'ai appris énooooormément puisque je suis toujours en formation. Pas assez de recul pour parler avantages/inconvenients d'avoir travaillé dans plusieurs etablissements. (3)Lors de mon stage j'étais en REP donc j'ai pu observer une gestion et un mode d'apprentissage different de ce que je fais maintenant. Cette année j'ai un public facile donc moins de pression en gestion de classe mais faire mon année de fonctionnaire stagiaire pendant la réforme du bac c'est compliqué	(5)sans réponse (6)Pas d'expérience précédente

	différentes approches pour tes séquences, tu connais mieux les différents parcours scolaires car tu touches à tout.			
1-3	(9)Différents niveaux, différents publics donc nécessité de s'adapter. (11)Beaucoup de cas differents: eleves,collègues... (15)Apprentissage de la gestion de classe et adaptation au public (avantage) (17)Avantages et savoir s'adapter à un différent publique	(13)travailler avec des collègues différents permet d'échanger des pratiques et des expériences (14)connaitre une diversité des collègues des façons différentes d'enseigner, se faire un réseau		(10)La question n'est pas assez précise (12)sans réponse
3-5	(18)Toutes de très bonnes expériences: cintzxtzs et typologies d'élèves différents. (21)Expériences très variées, publics différents	(22)+: expériences, partage de documents, rencontres, adaptabilité, ...	(19)Je sais maintenant avec quel public je préfère travailler	(20)sans réponse

5-7	(23)Avantages : Connaître un public varié en âge mais aussi en terme de milieu socio-culturel. (24)Voir différentes structures, comparer le privé et le public. (25)J'ai pu voir différents publics et différents fonctionnements d'établissements.	(23) Travailler avec des équipes enseignantes différentes , aux méthodes différentes. Cela permet d'acquérir une capacité d'adaptation.	(26)très avantageux	
7-10	(27)Adapatation aux differents publics de differentes realités sociales (28) avantages ne jamais avoir le même public. (29)Expérience devant les élèves et préparation des cours plus adaptée (PPRE, ...) (30)Avantages:diversités du public ,mise en place d'autres méthodes d'apprentissage	(31)Diversité des équipes, des mode de travail, des modes de fonctionnement, on apprend à s adapter ...		

	(32)Enseigner à des publics difficiles depuis le début de carrière m'a appris la patience, l'adaptation (aux personnes et mes des séquences).			
+10	(33)Des niveaux differents de 4eme au bts. Le plus: on apprend très vite sur le terrain. On comprend l hétérogénéité et on fait au mieux. (34)Publics très variés. Très formateur. (40)Très bénéfiques: différents contenus, niveaux et objectifs et j'ai beaucoup appris avec les classes technologiques et pros. (41)+ : Suivre l'évolution des élèves depuis le collège et jusqu'en terminale (42)Découverte de	(35) changement d'équipes, de projets, d'ambiances, de dynamisme, etc (44)Petites et grandes structures, équipes plus ou moins nombreuses, travail avec les collègues plus ou moins facilité.	(36)Plutôt bénéfique : s'adapter à des publics divers ce qui empêche la routine, apprendre des nouvelles façons d'enseigner grâce à des travaux en équipe différents. (37)Pouvoir comparer m'a permis de savoir que je préfère travailler en collège. J'aime la spontanéité des collégiens. Par contre il faut faire plus de discipline qu'en lycée. (38)J'ai beaucoup appris en travaillant avec équipes et contextes différents. Et j'ai dû construire ma propre pédagogie	

	publics très différents, de problématiques sociales très variées et de projets pédagogiques et de fonctionnements d'établissements différents (43)Fondement d une expérience, différents publics, rural, urbain.... (45)Intéressant de travailler sur différents niveaux et de changer d'établissement pour voir autre chose, une autre ambiance etc... (46)+ multiples projets réalisés (animations - voyages - échanges ...) + capacité d'adaptation - d'organisation - d'anticipation nécessaire (47)Différents niveaux (48)Le premier établissement était ZEP, cela a été très formateur en ce qui concerne la		(53)ll est très bénéfique de changer d'établissement pour améliorer notre pratique, pour être confronté à des nouveautés, cela boost nos compétences.	

	gestion des difficultés de comportement. (49)Expérience riche, public hétérogène. Connaissance des programmes. Ambiance et rapports très différents entre le petit collège et le grand lycée. (50)une seule experience en lycée et lycée pro -le public était différent - (51)Permet de côtoyer et de s'adapter à des élèves à profils différents, d'adopter des pédagogies qui conviennent, de percevoir l'enseignement de la langue à différents stade d'apprentissage ... (52)Avantages: Travailler avec différents types d'élèves et dans différentes formations. En Bts par exemple. Pas			

	d'inconvénient. (54)Enseigner en collège a été très bénéfique pour comprendre comment les jeunes acquièrent les bases. Cela m'a permis d'y être plus attentive par la suite en lycée. Lycée pro : aide à clarifier et à procéder par pallier. C'est comme lorsqu'on a des élèves à besoins spécifiques (handicap, spectre autistique...) cela bénéficie à tous. Assistante à l'étranger : aide à animer un groupe, susciter la parole et la communication			
Total	3	7	8	5

Figure 5 : Catégorisation des avantages.

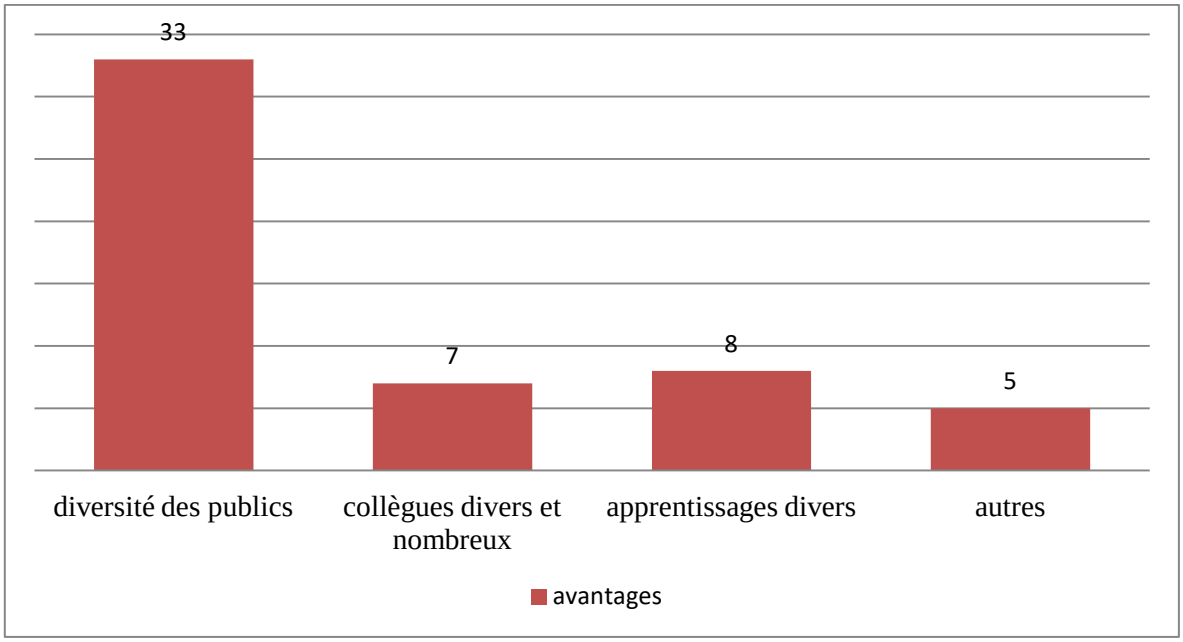


Tableau 5: Les inconvénients des différentes expériences de travail selon les répondants.

	INCONVÉNIENTS (-)			
	Problèmes d'adaptation	**Mentalités différentes**	**Enseignant de « passage »**	**Charge de travail**
0-1		(7) Inconvénients: mentalités NORD/SUD, réadapter constamment les séances et exos	(8)Inconvénients: tu es toujours "de passage", tu n'arrives pas parfois à bien connaître tes élèves	(15)charge de travail en dehors des heures travaillées (inconvénients)
1-3	(16)Les différents niveaux requièrent différentes compétences (plus de discipline au collège)			
3-5	(22) -: fatigue, adaptabilité, trajets en voiture, déménagements chaque année (budget)			
5-7				(24) Inconvenient: beaucoup de route et parfois pas de temps plein
7-10			(28)Inconvénients trop des changements qui empêchent de pouvoir faire des projets,	(32) mais c'est beaucop de travail et de fatigue

+10	(33)Difficultés : trouver des documents adéquats pour chaque niveau, les didactiser. (34) Parfois difficile, surtout lorsque j'ai dû trouver des logements chez l'habitant, à Châteaubriant, Guemene, saint Brechin. (39)Nécessité d'Adaptation et le non suivi des élèves			(41) Le - : avoir plusieurs niveaux (4 ou 5) - diversité de niveau et de motivation (46)- diversité de public (de 10 à 20 ans) - gestion de plusieurs établissements en même temps (multiplicité des niveaux - réunions - gestion lourde du matériel)
	5	1	2	5

Figure 6 : Catégorisation des inconvénients.

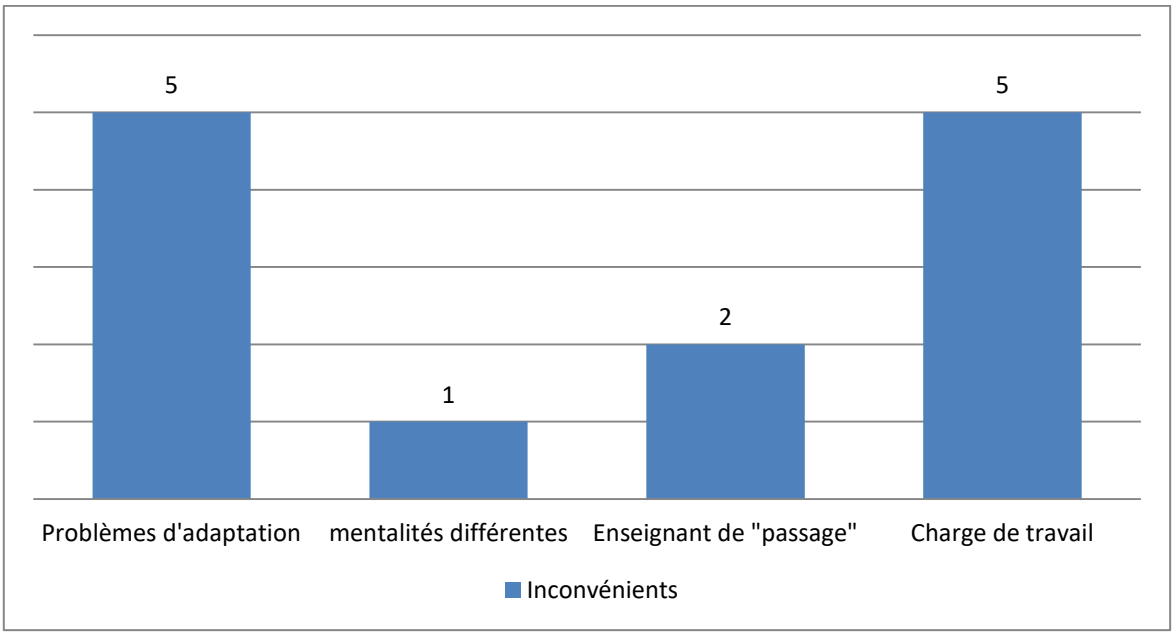


Tableau 6 : Réponses des enseignants à propos de l'item 5 - **A partir de combien de temps d'enseignement avez-vous eu le sentiment de mieux cerner votre travail d'enseignement ?**

	A partir de la première année	**A partir de la deuxième année**	**Entre 3 et 5 ans**	**Entre 5 et 10 ans**	**Pas encore**
0 - 1					(1) sans réponse (2) J'attends toujours (3) Je n'ai pas encore une année complète d'expérience. Je ne cerne pas encore très bien ! (4) sans réponse (5) sans réponse (6) Cela fait à peine 7 mois (7) je suis jeune professeur et c'est seulement cette année que je suis là pour les aider les pousser vers le haut et croire en eux.
1 - 3	(10) Dès la première année	(9)Au bout de deux années je commence à comprendre les véritables attentes de mon administration, celles de mes élèves, et celles des parents	(13) à partir de maintenant (la 3è année) (16) cette année seulement (3e année)		(8)Je ne l'ai pas encore… (11) Pas encore (12) Je n'ai pas encore ce sentiment (14) niveau pas encore atteint même si chaque année je me sens de plus en plus a l'aise (15)Pas assez d'expérience pour le dire
3 - 5		(20)	(17) 3 ans		(19) Pas encore... Me remets

		Comprendre nôtre rôle auprès des élèves: 2 ans. Comprendre comment faire des cours dans de mauvaises conditions: ?	peut-être (18)4e année car lauréate du concours 2019 et stagiaire cette année.		toujours en question et m'adapte aux nouveaux outils (21) Je n'ai toujours pas ce sentiment, j'apprends encore tous les jours
5 - 7			(22) 4 ans (23)Au cours de la 4ème année d'enseignement (24) La 4eme année (25) 5 ans (27) 5 et encore... on en apprend tous les jours. C'est un métier dans lequel il faut constamment se remettre en question, on évolue avec les élèves et au fur et à		(26) pas encore là

			mesure des réformes (28) 3ans c'est le début mais ce n'est pas encore fini, on doit toujours évoluer.		
7 - 10			(29) 4 ans (31) 5 ans	(30) 6 ans	
+ 10			(33) 4ans (35) 4-5 ans (36) 5ans (37) Il m'a fallut environ 5 ans (38) 3 ans (42) 3 (48) Au bout de cinq ans, mais j'ai l'impression de cerner de mieux en mieux chaque année, depuis 25 ans! On a toujours une marge d'amélioration.	(39) 10 ans (41) Entre 5/7 ans (43) 5/6 ans (44) 5/6 ans (45) 5 ans environ (46) Après 10 ans de pratique (47) 10 ans (50) 8 ans environ (52) Environ 8/10 ans	(32)Je ne suis pas sûre qu'on puisse vraiment le cerner un jour. Les publics, les méthodes, les missions et demandes institutionnelles évoluent sans cesse donc ce qui semble acquis est souvent à déconstruire (34) aucune idée (40) Difficile à dire car j'ai passé le concours il y a 7 ans mais le M2 il y a plus de 20 ans. (49) C'est encore d'actualité (51) Réponse difficile (54) Difficile à dire Je me rends compte que j'évolue toujours beaucoup, ou plutôt, mon sillon s'approfondit. J'ai l'impression d'être plus

			(53) 4 ou 5		professionnelle (d'avoir plus de recul) depuis peu d'années (4-5 ans) Surtout grâce à des lectures quasi quotidiennes sur la pédagogie (café pédagogique)

Tableau 7 : Récapitulatif des réponses des enseignants à propos de l'tem 5.

	OUI	NON
0-1ans	0	7
1-3ans	4	5
3-5ans	3	2
5-7ans	6	1
7-10 ans	3	0
plus de 10 ans	17	6
Total	33 = 61%	21= 39%

Figure 7 : Réponses affirmatives et négatives des répondants de l'item 5.

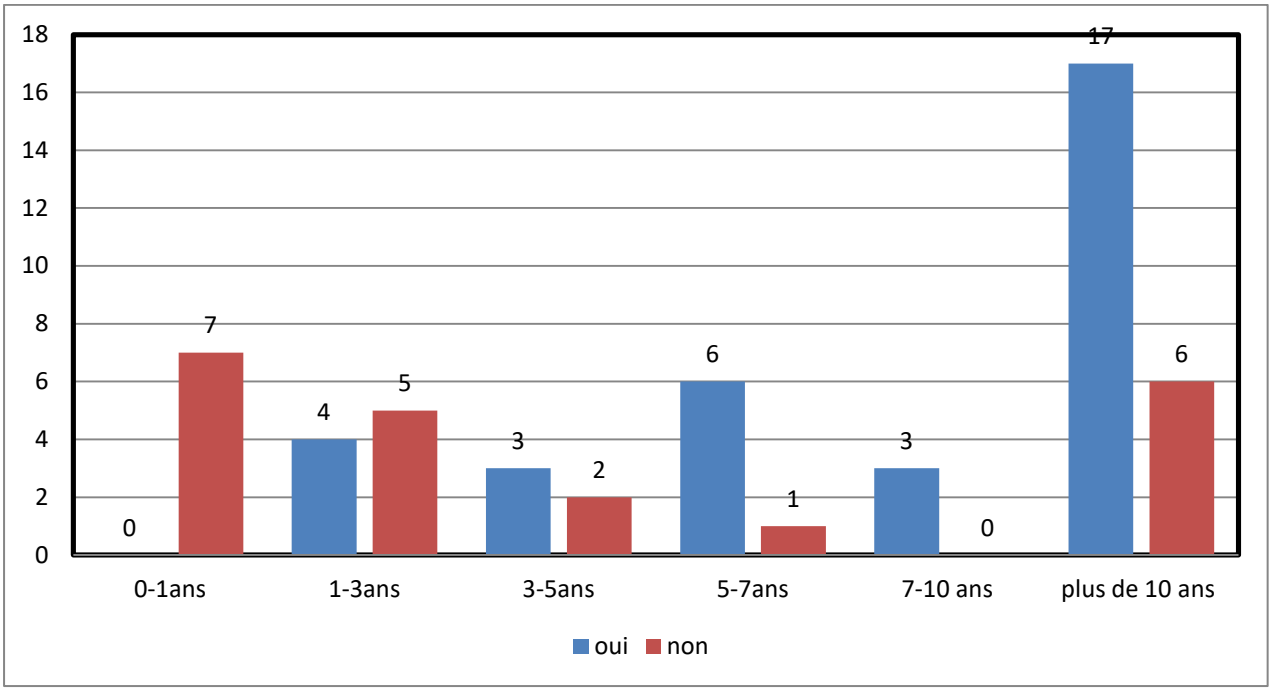


Tableau 8 : Réponses des enseignants à propos de l'item 6 - **Dans quelle mesure votre vision du métier a-t-elle évolué entre le stagiaire que vous avez été et l'enseignant que vous êtes ?**

	Contraste théorie / pratique	**Capacité d'adaptation (face aux élèves, aux niveaux et/ou reformes, etc.)**	**Plus de confiance en soi**	**savoir mieux cibler les enjeux didactiques**	**Autres et/ou sans réponse**
0-1	(1) Dans la formation, on accorde une grande place à la didactique mais la trame du cours est peu souvent respectée à cause des aléas du métier. On a tendance à idéaliser le déroulement des séances (reprise en début de cours, rappel de l'an problématique, etc) mais on se rend compte lorsqu'on est enseignant que peu de choses peuvent être respectées.	(6)Métier ou il faut toujours s'adapter à ses élèves en fonction de leur niveau entre autres			(2) Trop tôt pour le dire (3) Je suis encore stagiaire (4) sans réponse (5) sans réponse

	(7) je vois les choses différemment. Je pensais que c'était un cours et basta sauf que les gamins que j'ai sont vraiment dans l'affect et ont besoin de ce contact avec l'enseignant. (voir que qqun s'intéresse à eux et prend soin d'eux)				
1 - 3	(9) Grand contraste entre la théorie et la pratique (15) - Assez négativement dans un premier temps : la charge de travail est énorme pour une reconnaissance		(8) Je me sens plus capable, je suis aussi plus patiente. Je plus de confiance sur ce que je fais et pourquoi je le fais. (10) Le public n'étant pas le même, on évolue tout le temps il	(14) étant contractuel, je n'ai pas eu d'année de stage, mais ma pratique d'aujourd'hui a évolué par rapport à ma première expérience.	(11) Non concerné (12) Ça n'a pas beaucoup changé vu que je suis néo-titulaire

	très insuffisante. Mais j'ai appris à relativiser, et à m'intéresser réellement aux élèves qui en ont besoin (humaine et pédagogiquement), alors qu'en tant que stagiaire j'essayais seulement de produire des séquences sur le modèle donné.		me semble (13) je relativise beaucoup plus donc le cours parfait n'existe pas et ce n'est pas grave et ce n'est pas toujours de ma faute :) (16) - la confiance en soi évolue, plus on prend confiance plus l'échange avec les élèves est réussi.		
3-5	(20) Réalité de la vie des élèves, de la place de l'école dans leurs vies, et de nôtre fonction auprès d'eux. Une vraie ouverture d'esprit au bout de 2 ans à galérer et à déprimer			(18) - J'ai mieux cibler les enjeux de la classe de langue, le rôle de l'enseignant dans sa classe.	(17)- Je ne dirai pas la vision du métier, mais dans certains établissements j'avais l'impression d'un flic plus qu'une prof

					(19)Contractuelle (sorry!) (21) - Je suis contractuelle
5-7	(23) Stagiaire, je n'imaginais pas à quel point ce métier est prenant dans notre vie privée. Nous devons nous y consacrer beaucoup, surtout les premières années.	(22) Je suis plus efficace, je connais mieux les besoins des élèves, des familles. Par contre, je suis en colère face au réel manque de moyens financiers et matériels donc. Le sentiment de me battre contre des moulins à vent me gagne parfois.	(24) La maturité et l'expérience y joue beaucoup ainsi que l'équipe éducative qui t'entoure.	(25) Je prends beaucoup de recul sur la gestion de classe et la préparation des cours. Je suis moins stressé. Je gère beaucoup mieux l'imprévu aujourd'hui ce qui me permet d'être plus créatif et d'accorder moins d'importance à une tâche en particulier mais plutôt à ce que je souhaite faire passer et comment.	
7-10	(26) j'avais plus de motivation l'année de stage		(30) Le temps et les années de travail	(27) Etre plus critique, comprendre le pourquoi de ce que	(28) Je suis stagiaire. (29) sans

				l'on fait et pas juste devoir appliquer les programmes. La gestion du temps aussi (en classe et dans la préparation des cours). Je relativise quant aux priorités et dans la relation avec les parents/élèves. (31) J'ai compris que "réussir" notre métier d'enseignant, c'est accepter le fait qu'on a aussi nos limites et que tous les élèves ne progresseront pas comme on l'aurait voulu. L'important, c'est de les accompagner au mieux et leur donner le goût pour la matière.	réponse
+10	(32) En tant que stagiaire on veut	(35) finalement plus de travail	-(46) Beaucoup plus de travail -	(39) Je simplifié de plus en plus mes	(34) sans réponse

	souvent bien faire comme dans les textes, les programmes, se couler dans le moule. Avec les années on se rend compte qu'on a beaucoup plus de liberté pédagogique qu'au début et qu'on n'a pas besoin de suivre un modèle pour être un bon enseignant. (33) Sur le terrain en poste fixe au lycée j ai compris que le métier n'était pas fait que d enseignement de la matière mais bcp plus large. On peut s investir dans l'établissement. (52) J'ai pu	(corrections, prépa cours, s'adapter aux réformes qui se succèdent, gestion d'élèves aussi) et gérer sa vie de famille. (43) Meilleure réaction face aux élèves, attentes différentes, relativisation .... (44) Le métier a évolué avec plus de tâches administratives à accomplir, moins d'approfondissement dans la langue mais à la fois plus d'activités variées, l'utilisation de la tablette et des manuels numériques au quotidien a révolutionné l'enseignement et la pratique des langues étrangères. Le fait de s'investir dans la	charge croissante de tâches administratives (cahier de texte en ligne - parcourssup...) Approche plus sereine grâce à l'expérience. (47) L'expérience et la compétence professionnelle qui l'accompagne permettent de mieux apprécier le métier. Réalisation grandissante que les moyens (notamment numériques) ne sont pas à la hauteur des besoins en langue. Nombre croissant de responsabilités, réunions, charge de travail sans rapport avec la	cours. J'ai moins d'ambition quant au contenu des cours. (40) Il y a 7 ans, j'ai beaucoup apprécié mes cours de l'ESPE de Rennes, j'ai pu appliquer des éléments graduellement, j'ai apprécié les conseils d'inspection dont une réunion virtuelle ici à Nantes que j'ai trouvé très utile après sur le terrain. On prend confiance en ses décisions graduellement et quand j'ai discuté avec l'inspectrice pendant la rencontre individuelle en ligne cette année, j'étais contente de voir que j'avais pris	(37) sans réponse (41) sans réponse (36) Je n'ai jamais été vraiment stagiaire car aucun accompagnement n'était prévu à l'obtention de mon CAER et j'avais auparavant pris un poste de maître auxiliaire pour lequel je n'avais eu aucune formation. Ma vision de l'enseignement a changé quand j'ai entrepris une

	apprendre à mieux cerner les élèves (niveau, capacité de travail, attention) et réaliser qu'entre ce que l'on apprend en théorie est très éloigné de la pratique au quotidien.	préparation de voyages et d'échanges rend aussi le métier plus intéressant et la pratique d'une langue étrangère plus concrète pour les jeunes. (45) Le niveau scolaire s'est très très largement dégradé, les élèves aujourd'hui ont un niveau de français pitoyable ce qui rend extrêmement compliqué l'apprentissage de la langue espagnole. (48) J'ai compris petit à petit que mon travail n'est pas seulement d'enseigner mais surtout d'éduquer. En même temps, je suis de plus en plus attentive aux besoins particuliers des	matière enseignée. (49) Aujourd'hui tout est relatif ! L'expérience donne de l'assurance. Les rapports avec les élèves sont plus apaisés. (54) Plus de confiance en moi. Je mets en place dans mes cours ce que j'ai envie de voir se passer. Je fais plus attention à chaque élève.	des bonnes décisions (concernant des évaluations, des préparations aux évaluations, des activités, etc). Peut-être que la réforme vous fait vraiment réfléchir à quoi faire et comment, peut-être que ces sept ans portent leurs fruits. (42) Ma vision du métier n'a pas tant évolué que ça. Mais mes pratiques, si.	formation de formatrice de ma propre volonté. (38)Ouh la.. ça n'a rien à voir ! Pour résumer, je suis sortie de ma discipline pour considérer mon rôle d'educateur / adulte (51) sans réponse

		élèves. (50) les élèves ont beaucoup changé, l'enseignement est plus diversifié et moins approfondi aussi, les bases à l'écrit sont plus fragiles, l'oral est un peu meilleur. (53) J'ai une vision qui a plus de recul, le métier n'est pas juste 'faire classe' mais c'est voir les élèves dans leur globalité et non seulement à travers la matière enseignée, à voir les élèves en tant qu'individus et à visualiser les possibilités de progrès des élèves sur une année scolaire. C'est une vision qui portait sur un travail seul, en individuel au départ et qui s'est			

		transformée au fil des ans et au fil des réformes en davantage un travail en équipe.			
Total	10	9	10	8	17

Figure 8 : Catégorisation des réponses à l'item 6.

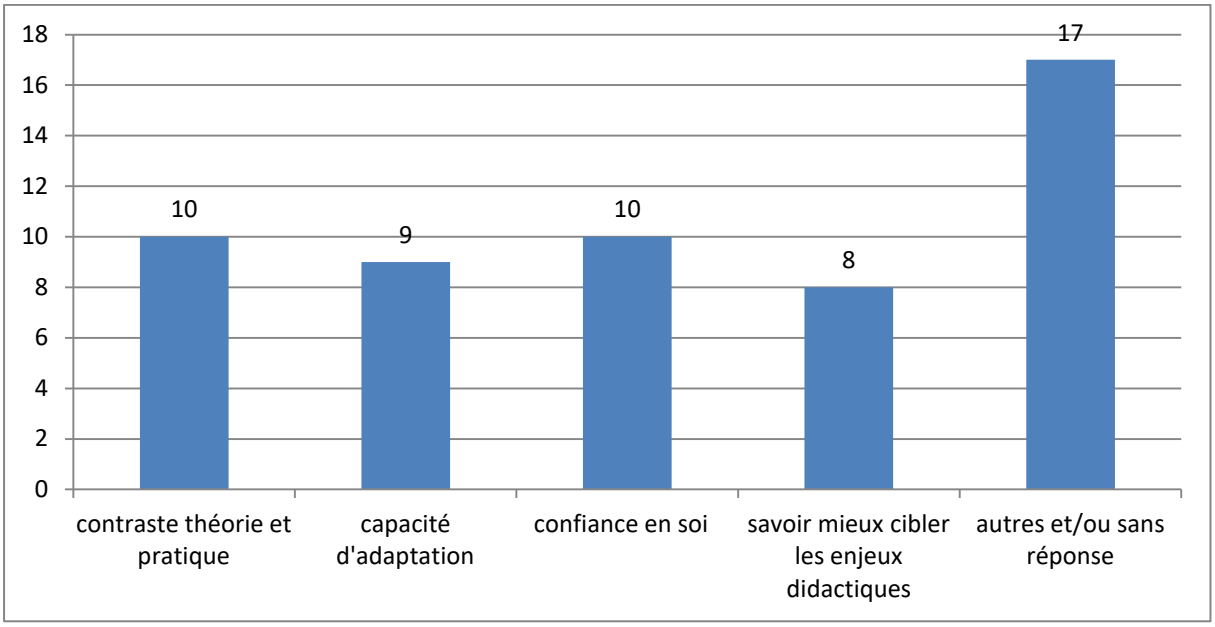


Tableau 9 : Réponses des enseignants à propos de l'item 7 - **Quelles sont à vos yeux les priorités pour un bon exercice de votre métier d'enseignant de langues ?**

	La vocation	**Contact maître-élève**	**Le nombre d'élèves et/ou les outils nécessaires**	**Connaissances et/ou préparation du cours**	**Idée non développée et/ou autres**
0-1	(2) Aimer les ados et aimer sa matière	(1)La bienveillance et le contact avec les élèves. Il faut également avoir pour priorité de donner envie aux élèves de découvrir le monde hispanique (7) le calme et l'écoute. Je fais beaucoup répéter et je pense que le 3/4 DES OBJECTIFS passent par l'oral.	(3) Un effectif réduit pour favoriser l'individualisation	(6) Être organisé, savoir où on veut emmener nos élèves, définir des objectifs précis, toujours avoir un plan B	(5) Qu'on arrête de nous presser comme des citrons quand on est en formation. (4) La bienveillance
1-3	(8)Aimer ce que tu fais. Parfois on est court d'idées, on pioche de séquences déjà faites, par manque de temps on les fait en cours sans être 100% convaincues... Et au final, cela se	(9) Garder l'apprenant attentif et actif par la multiplicité des activités, des supports et la didactique. Le jeu est un bon moyen surtout les deux premières années.			

	ressens. Il faut toujours savoir ce qu'on fait, pour quel but on le fait et faire des choses qu'on aime.	(10) Capter l'intérêt des élèves. (11) La compréhension des élèves (12) Créer des automatismes chez les élèves pour qu'ils puissent avances plus facilement. (13) donner goût à la langue et à participer en cours (14) être pédagogue et avancer au rythme de chaque classe. (15) Savoir relativiser et s'adapter !! (16) Il faut savoir s'adapter, aux élèves, aux programmes et aux emplois du temps. Il faut donc être			

		curieux, ouvert et réactif.			
3-5		(17) Transmettre de la confiance aux élèves pour qu'ils soient à l'aise (18) La posture de l'enseignant. La mise en activité des élèves. Les cours en langue cible. Et le plaisir pour les élèves et pour le prof! (19) La pédagogie (21) Proximité et confiance des élèves, cours dynamiques et activités motivantes.	(20) Des groupes d'élèves réduits. Un accès à internet fluide		
5-7		(23) Avoir l'envie et l'énergie de mettre les élèves en action le plus possible afin de maintenir leur motivation. Créer une relation de	(22) Une seule salle de classe. Du mobilier, des postes informatiques, de la reconnaissance, un salaire décent.	(25) La connaissance de la langue et de la culture et être capable d'intéresser les élèves avec des	

		confiance avec nos classes...	(24) Une classe non surchargée	supports et des activités variées.	
7-10	(27) Être passionné, consciencieux et pas rigide. Il faut se faire plaisir tout en faisant plaisir aux élèves (thèmes, mises en activité, support...)	(26) pouvoir enseigner dans une ambiance correcte (28) Le calme, le sourire et la patience (29) Patience, répétition, adaptation. (30) La bienveillance, l'écoute du public, relation de confiance auprès des élèves (31) Réussir a faire parler tous les élèves presque à chaque cours			
+10	(49) Il faut transmettre ce qu'on aime. Où il faut que la flamme, le gout, le désir y soit encore... Si on perd la passion de	(35) un bon contact avec les élèves, serein, pour qu'on puisse enseigner tout en étant "cool", rire avec ses élèves mais en sachant se	(33) Avoir un minimum de matériaux pour diversifier notre pratique. Vidéoprojecteur avec sortie son.	(32) Bien maîtriser la langue (les élèves ne sont pas dupes...) Trouver des approches qui	(38) La confiance

	la transmission, il vaut mieux arrêter. (53) Avoir de l'énergie et de la conviction; avoir envie de transmettre; savoir encourager et stimuler.	faire respecter malgré tout, c'est nous qui tenons les rênes. (40) Aider concrètement les élèves et c'est difficile car il faut alterner souplesse et exigence, il faut permettre aux élèves de pratiquer toutes les compétences, tout en tenant compte leurs différences. Il faut aussi rendre les choses 'abordables / assimilables / accrocheurs' même dans les programmes difficiles ou denses. (41) Qu'ils s'expriment en interaction (et en continu aussi) dans la langue cible en utilisant les acquis et qu'ils se	Une salle informatique disponible à défaut de labo de langues (34) Des effectifs réduits pour suivre et aider au mieux les élèves, les rendre acteurs de leur apprentissage. (37) Moins d'élèves par classe. (39) Peu d'élèves, plus d'heures (46) - des moyens en heure - effectifs raisonnables - direction favorable aux projets à l'international - échanges avec les collègues de langue / pratiques et expériences (47) 1. Le nombre	nous intéressent nous (on fait toujours mieux partager ce pour quoi on s'enthousiasme) Etre dynamique et fun Etre juste Ne pas essayer de faire de nos élèves des linguistes. (36) Une pédagogie de projet avec des séquences scénarisées qui permettent aux élèves de mettre en action leurs compétences sur des notions variées ancrées dans la culture du monde anglophone. Il s'agit de dépasser la langue outil pour en faire un	

		comprennent! Entre eux. (42) La mise en confiance des élèves et l'acceptation des erreurs, surtout à l'oral. (43) Ecouter ses élèves pour pouvoir rebondir , s adapter à eux (rythme, comprehension , difficultés...) raccrocher son cours à la " vraie " vie, avoir une vision précise de ce que l on veut obtenir , et surtout être soi-même . (44) -enthousiasme du prof -variété des supports et des activités proposés - instaurer un climat de confiance et de bienveillance entre les élèves pour leur	d'élèves par classe. 2. Le bon vouloir des élèves. 3. L'accès à des outils numériques qui fonctionnent et que nous n'avons pas à gérer (possibilité d'ouvrir une même vidéo jusqu'à 30 fois (= nombre d'élèves) - MP3 (élèves sans ordinateur chez eux) - dictaphones...). (50) avoir plus d'heure de langue pour la régularité: au moins 3 heures semaine seraient nécessaires.	vrai moyen de communication et inviter les élèves à réfléchir aux aspects propres de cette culture et en quoi elle questionne ou rejoint la notre tout en dépassant les représentations qui gênent le rapport à autrui. (51) S'adapter à son public, être en forme, varier les activités et bien préparer ses cours	

		donner l'envie de participer. (45) Il convient avant tout d'aimer ses élèves, c'est essentiel pour être enseignant. (48) La communication avec les élèves, pouvoir les mettre en confiance étant donné qu'ils doivent participer oralement constamment et ceci n'est pas facile pour nombre d'élèves réservés, timides, ou pas sûrs d'eux. (52) Arriver à intéresser les élèves et capter leur attention. (54) Donner à chacun le sentiment qu'il peut progresser. Le plus important pour moi			

		c'est qu'il se sente en confiance et qu'il prenne confiance			
Total	5	30	11	5	3

Figure 9 : Pourcentages de répondants par catégorie des réponses de l'item 7.

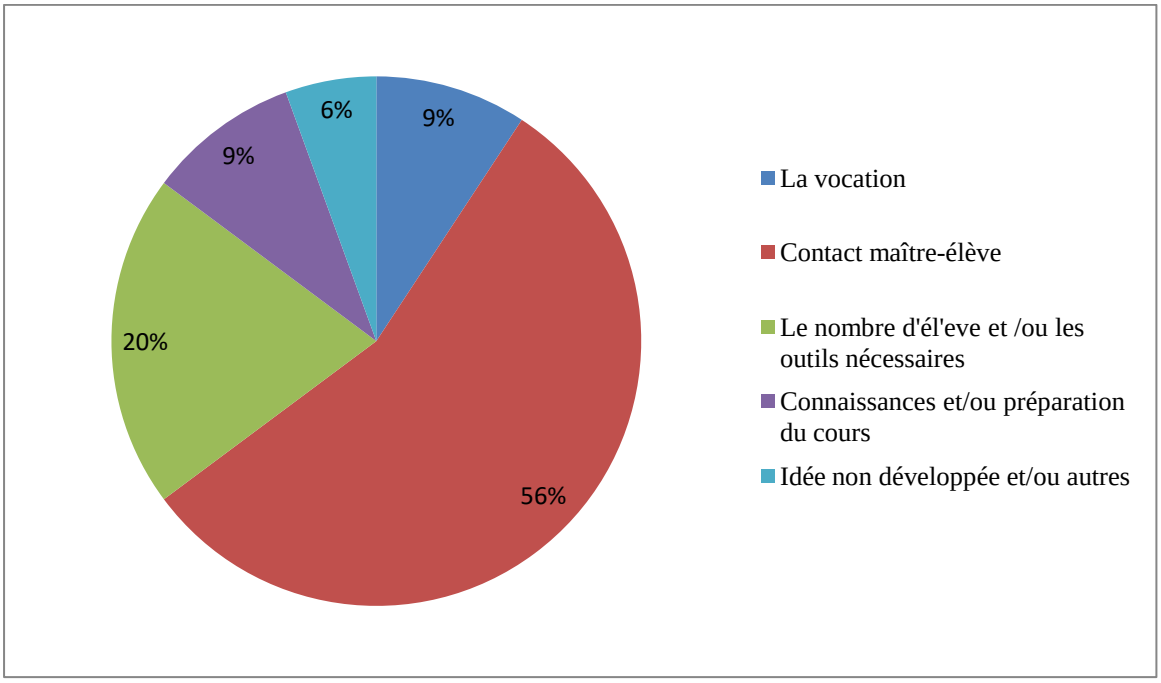


Tableau 10 : Réponses des enseignants à propos de l'item 8 **- Quelles sont les principales difficultés que vous avez rencontrées face aux imprévus ?**

	Difficultés reliées à la conduite de la classe	**Difficultés reliées aux apprentissages**	**Difficultés reliées aux problèmes techniques**	**Difficultés reliées à la didactique ou à la pédagogie**	**Difficultés reliées aux équipes (collègues et hiérarchie)**	**Sans réponse**
0-1	(3) Reconcentrer la classe sur le travail quand l'attention a été perdue a cause de l'imprévu (7) calmer les jeux et retrouver une ambiance de travail	(1) Ne pas savoir rebondir sur une activité qui activité qui n'a pas marchée + manque d'implication des élèves		(2) Gestion du temps. Logistique. Manque d'anticipation. Encore peu de réflexes ou d'activités secours en stock. (5) Gestion du stress - Trouver une autre façon de faire, improviser. (6) Trouver une autre façon de faire, improviser.	(4) Le regard malveillant de ma tutrice	
1-3	(8) Gérer une classe à 35 sans aucun support (ni vidéoprojecteur, ni		(15) Les dysfonctionnements informatiques (donc pas de projection de	(11) L adaptabilité de l enseignant face aux difficultés (12) Ne pas		

	photocopies, ni livre...). J'ai privilégié l'oral, les faire travailler par binôme et préparer un dialogue, etc. (9) Gestion de classe, surtout les classes en surnombre. (10) La gestion de clase (14) pour l'instant c'est la gestion de classe, on peut se faire déborder assez rapidement en cas d'imprévu. (16) Les imprévus sont parfois difficiles à gérer, selon la classe. Il faut		doc, pas d'utilisation des tablettes...), des salles déjà occupées par des collègues, des chaises et tables manquantes, des heures de cours supprimées sur le logiciel... donc difficulté à tenir la classe et faire cours.	savoir comment réagir car jamais vécu... (13) me retrouver sans plan B		

	s'adapter rapidement et doc avoir confiance et avoir du contenu prêt/ être organisé en permanence.					
3-5	(18) Les imprévus matériels (Pc qui ne fonctionne pas, oubli ou bug de matériel de ma part) se règlent facilement, je prévois ou trouve sur le vif un plan B. Mais les imprévus liés à la gestion de classe types élève qui pète les plombs ou est insolent est clairement plus difficile à gérer car on est seul		(20) Pas assez de photocopies. Pas de connexion à internet. Pas de vidéoprojecteur en fonctionnement	(17) Le fait que ce soit une classe de langue vivante où on ne peut pas donner des cours magistraux (19) Des mots qu'on me demande et que je n'avais pas forcément anticipé... j'essaie discrètement d'aller sur wordreference	(21)Manque de soutien de la part de la direction et manque de formation, je n'ai pas été formée à gérer certaines situations: bagarres, aggressions à l'arme blanche etc	

	dans sa classe.					
5-7	(24) Le matériel qui ne fonctionne pas, une classe trop dissipée.			(23) Difficultés personnelles : gestion du stress, moments d'incertitudes... - Gestion des familles et parfois le besoin de rassurer les parents autant que les élèves. (25) Au début je n'arrivais pas à pallier un imprévu, je laissais le temps passer sans trouver de solutions. Je pensais qu'il n'y avait pas d'autre solution et que les élèves réagiraient mal à un changement.	(22) Aucune solution. Peu d'aide.	
7-10		(27) Si panne informatique et pas de support	(28) Ne pas avoir les moyens		(26) manque de soutien de la cpe	(29) sans réponse

		papier: transformation de l'activité. Si pb salle info: changement d'activité, Si oublie des photocopies, jeux sur le vocabulaire/gram/culturel... bon, dès fois le temps se fait long....!!!	nécessaires pour avancer comme on veut. (31) Les imprévus provoquent du stress que l'on transmet aux élèves.			(30) Sans réponse
+10	(35) gestion d'un pétage de plomb en oral de bac, de pleurs, de malaises en cours... savoir aussi répondre aux élèves sans être trop "cassant" mais en étant ferme et droit dans ses bottes mais	(33) Souvent il faut avoir un plan b voire c. Une séquence vidéo sui tombe à l eau car plus de son ou image. Prévoir une activité photocopiee	(34) Soucis matériels passagers (37) Problème avec le manuel numérique, alors il faut penser à prévoir des documents dans une clé usb.	(32) Ne pas savoir tout de suite vers qui me tourner Manque de réactivité. Gestion trop précipitée et incompréhension de la réaction de la part des élèves. (39) Adopter la	(52) Au départ, l'absence totale de préparation lors de la formation et on doit trouver les solutions et réponses tout seul.	

	sans s'énerver non plus ! (36) Comment continuer à assurer mon enseignement dans des classes avec de nombreux élèves à profil et/ou en conflit avec l'autorité. Cela m'a, certes, amenée à insister sur la nécessité de la différenciation mais j'ai fini, dans certaines classes, par perdre le goût d'enseigner tant j'avais de mal à conduire le groupe à une progression. (48) Des incidents de	(41) Qu'ils ne comprennent pas l'activité proposé malgré les (nombreuses) explications. (50) Avoir l'activité qu'il faut au bon moment, trouver quoi faire.	(38) Pas de plan de secours, manque de matériel (copies / manuels / dico) (45) Souvent des problèmes techniques ; il faut savoir improviser. (46) difficultés techniques (absence de réseau ou de wifi) (47) Toujours le dysfonctionnement du numérique.	bonne attitude. (40) Elèves en 'burn out' donc ils dépriment ou ont des problèmes d'attitude. - L'imprévu peut aussi venir de problèmes liés aux élèves qui ne préparent pas une tâche ou n'apportent pas les affaires requis, il faut toujours avoir un plan B. - Je me suis retrouvée aussi avec une classe avec plus du double d'élèves que prévus en spécialité: pas de salle assez grande aux premiers cours, quand j'avais enfin des salles à la bonne taille,		

	comportement, réussir à continuer le cours sereinement. Des élèves décrocheurs, réussir à les mettre au travail. (53) Difficultés matérielles (équipement qui ne fonctionne pas) - comment rebondir, poursuivre sans que le cours perd de sa qualité ? / Difficulté dans les réponses / la réaction ou le comportement des élèves - comment renverser la			problème de projecteur ou autre... Il faut s'adapter, réfléchir vite... (42) l'absence d'expérience. Avec l'expérience, on réagit plus vite, on « rebondit » plus facilement. (43) Violence verbale, peur parfois, manque de discernement, perdre son calme. (44) savoir comment réagir face à des refus de travail, un manque de motivation, de sens pour le jeune. (49) Apprendre		

	vapeur ? Comment remotiver ? Comment rebondir sur des réponses inattendues ?			à prendre de la distance. (51) Réagir rapidement et toujours avoir un plan B en cas de problèmes de connexion par exemple. (54) Quelques fois je me suis emportée face à des élèves qui avaient des attitudes désagréables et non appropriées. Maintenant je prends plus de distance : j'essaie de gérer en dehors du cours (prendre le temps d'une rencontre pour comprendre) Je me rends compte que quand on s'emporte c'est		

				qu'on n'est pas sûr de soi. Quand le cours est bien organisé on est plus sûr, on manage mieux. Parfois quand on est fatigué ou pas en forme ou soucis personnels...ça peut être plus difficile de faire face.		
Total	13	5	10	19	5	2

Figure 10 : Catégorisation des réponses de l'item 8.

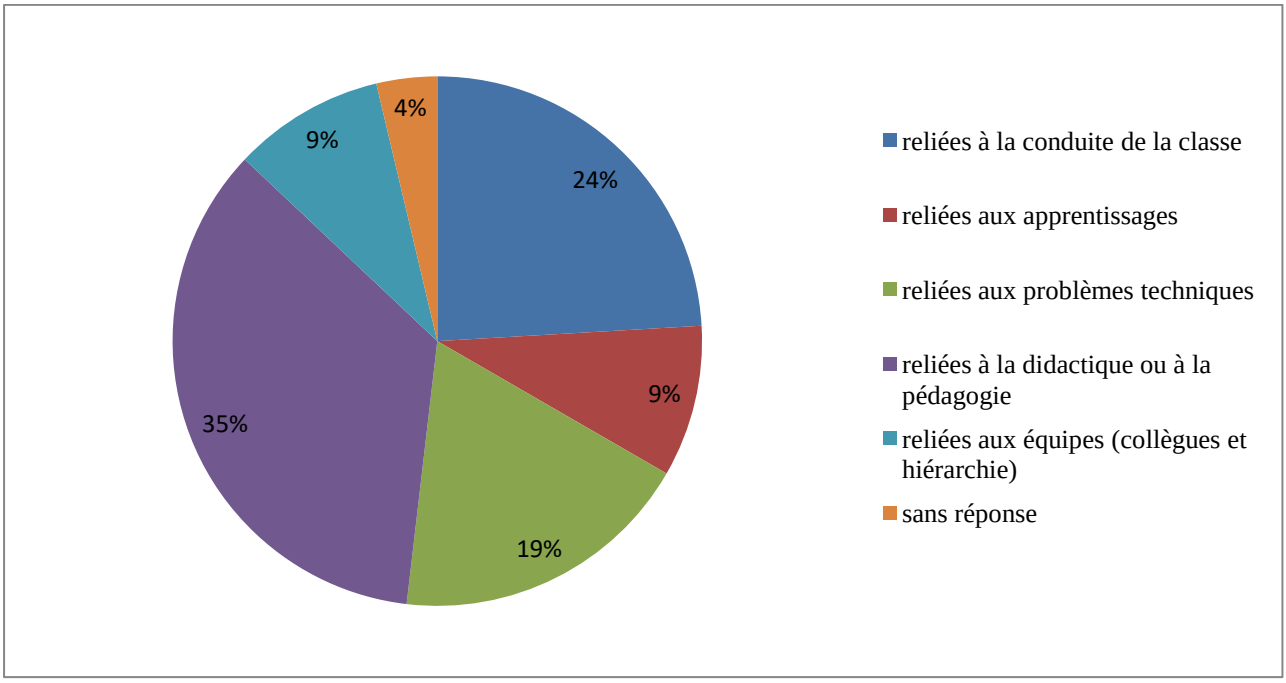


Tableau 11 : Réponses des enseignants à propos de l'item 9 - **Prenez-vous en compte les différences entre les élèves au moment de penser votre cours ? Si oui, comment ?**

	Oui	**Non**	**Autres commentaires ou pas de réponse**
0-1	(1)Oui: documents adaptés pour les dys (3)Oui. Je fais de la différenciation dans les exercices, dans la façon d'approcher les documents, dans les rôles donnés aux élèves et dans les critères d'évaluation (5) Pour le moment, je fais surtout la différence entre bac pro et Cap. (6) Oui en appliquant la différenciation: groupes de niveau, adaptation des supports en fonction des besoins des différents élèves. (7) oui, j'adapte les exercices. Souvent j'essaye de varier les modes d'apprentissage car certains enregistre grâce à l'oral d'autre à l'écrit d'autres sont visuels	(2)Difficilement	(4) sans réponse
1-3	(8) J'essaie, même si parfois ce n'est pas évident. Typographie Comics Sans pour les DYS. Pour l'hétérogénéité des textes à différents niveaux qu'après ils doivent compléter en interaction orale... (9) Oui différenciation mais dema mdr un	(11) Pas vraiment..pas assez	

	gros boulot de préparation (10) Oui, par la différenciation quand elle est nécessaire (12) Proposer des exercices plus simples aux élèves avec plus de difficultés et essayer d'asseoir quelqu'un avec moins de difficultés pour l'aider. (13) oui - diversité des documents à étudier, CO et CE plus ou moins guidées, des questions plus ou moins difficiles à l'oral, des attentes différentes pour les tâches finales. (14) en essayant de préparer des supports adaptés pour les élèves en difficulté, ce qui est compliqué car justement par fois on est face à des imprévus. (15) Oui, j'essaye d'adapter en fonction du niveau et des dys : différenciation par les documents et/ou par les activités. (16) J'essaie d'adapter les exercices quand c'est possible, on adapte aussi les évaluations		
3-5	(17) Des documents adaptés en la mesure du possible. (18) Au moment de constituer les groupes	(21) J'essaye mais pas toujours	

	homogènes ou hétérogènes, au moment de préparer des docs de travail qui sont adaptés selon la difficulté ou au moment de concevoir une évaluation. Oui, je fais au mieux pour prendre en compte les différences. (19) Pour les évaluations oui, mais encore du mal avec la différenciation... j'essaie! (20) En proposant des choix: un niveau simple et basique et un niveau plus complexe et développé		
5-7	(22) Oui. Évaluation ou activité différenciée. (23) Oui. Différenciation en m'appuyant sur les échelles descriptives CECRL. (24) Diversifiant les supports et les types d'exercices. (25) J'y pense assez peu, notamment parce que la majorité de mes élèves se débrouille bien en anglais. Pour les compréhensions orales j'utilise parfois deux documents différents pour aider les élèves qui se sentent moins à l'aise.		
7-10	(29) Oui, au moment de la préparation (différenciation pédagogique) (30) Quand je le peux (faute de temps malheureusement et effectif trop grand) j'adapte les supports et les activités en	(26) non, 200 élèves à gérer. Pas le temps ni l'énergie de différencier. (27) Non pas vraiment mais lors de la mise en	(28) Ça dépend

	fonction des difficultés des élèves (31) Oui quelquefois. en créant des activités simplifiées ou différentes.	activité, parfois.	
+10	(32) Oui, je différencie mes activités et laisse le choix aux élèves de choisir le niveau de difficulté sur lequel ils veulent travailler. (34) J'essaie de proposer une aide (lexicale ou autre) pour les élèves moins avancés. (35) parfois, en adaptant les questions (péda différenciée) ou bien en proposant divers documents à étudier, mais cela demande encore bcp de boulot donc je ne le fais pas systématiquement ; sinon pour les devoirs adapter police de caractère, photocopie couleur etc pour les dys oui. (36) Oui. En proposant des supports et des techniques de classe variées, en tenant compte des besoins de chacun, notamment grâce au numérique, aux apports des intelligences multiples, en favorisant la pédagogie de projet, les travaux de groupe, le déficit informationnel, l'auto, l'inter évaluation ainsi que l'évaluation formative et positive. Je me forme en ce moment à l'accompagnement personnalisé et voudrais créer des échanges virtuels ou	(33) Malheureusement nous n'arrivons pas toujours à faire plusieurs parcours par classe puisque nous en avons 8 a 10 et l hétérogénéité est maximale. On travaille surtout sur les mises en page et propose des parcours diversifiés pour certains cours. (41) Non. S'ils sont en groupe de 4, j'essaierai de les constituer en fonction du niveau de chacun et qu'ils aient chacun un rôle défini qui correspondra à leur personnalité. (50) un peu, mais globalement non.	(42) Je trouve encore cela difficile de gérer les différences entre mes élèves au sein de mes cours par manque de temps en classe

	réels pour donner encore plus de sens à l'apprentissage de mes élèves. (37) Oui. Des questions / des exercices faciles pour les élèves faibles. (38) Documents et démarches suffisamment larges pour que chacun puisse en parler à son niveau (par ex, pas de questions stéréotypées ou fermées). (39) En donnant des questions différentes selon les capacités de l'élève (40) Oui, par exemple, compréhension différenciée- je donne des textes moins complexes aux élèves plus en difficulté mais après je mets les binômes avec les textes plus complexes avec eux et mutuellement ils expliquent les contenus aux autres dans le groupe. Ou bien, quand je permets de garder des notes (sans phrases rédigées pour faire les présentations orales), je vais laisser les élèves plus en difficulté avoir un peu plus d'éléments dans leur notes avant de passer à l'oral. (43) Oui varier les supports, les activités, les traces écrites , les évaluations , être indulgent sans pour autant laisser côté l exigence. Prioriser les attendus , l		

	évaluationpar compétences a changé la donne et permet plus de " souplessse" . (44) Oui, en proposant parfois des activités différenciées, en créant des groupes spécifiques (avec des profils d'élèves particuliers). (45) Oui j'essaye (46) En proposant des exercices de rappel de grammaire, des exercices de remédiation après les évaluations, des travaux de groupe. (47) Oui. Les élèves sous PAP ont des fiches adaptées (taille - aide...). (48) J'essaie, mais ce n'est pas toujours évident. J'essaie de diversifier les activités et les compétences évaluées pour que chaque élève soit valorisé dans un domaine où il se sent à l'aise (en lien avec le théâtre et les arts plastiques notamment). (49) Je monte mon cours et peu à peu je m'adapte. (51) Oui: aide lexicale supplémentaire, amorces de phrases, travaux de groupe avec des élèves de différents niveaux pour		

	favoriser l'entraide fiches de pédagogies différenciées, en co, je propose des questions ciblées pour les plus faibles.... (52) Oui. En préparant différents types de questions et en choisissant des supports appropriés. (53) Oui, dans la variété des exercices; dans les types d'activités proposées. (54) Oui. J'essaie de proposer des exercices pour aller plus loin aux bons élèves.		
Total	43	8	3

Figure 11 : Récapitulatif des réponses de l'item 9.

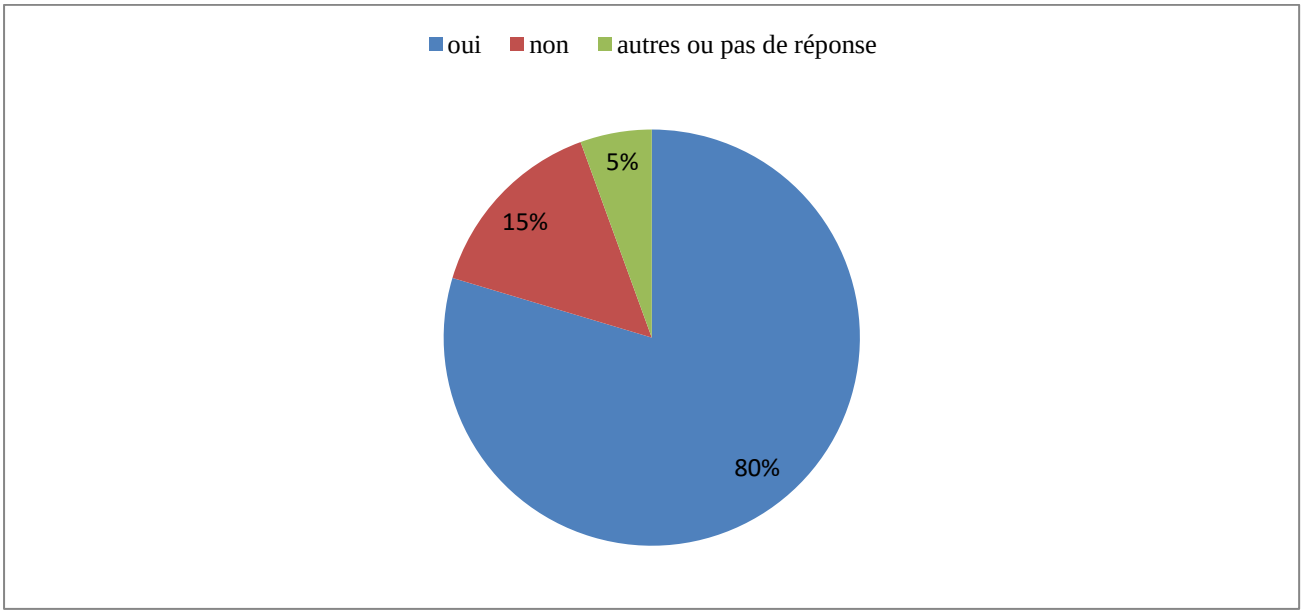


Tableau 12 : Réponses des enseignants à propos de l'item 10- **Considérez-vous avoir acquis des compétences spécifiques au long de votre carrière ? Si oui, lesquelles ?**

Années d'expérience	**Oui**	**Non**	**En cours d'acquisition**	**Autres et/ou pas de réponse**
0-1	(1)La patience et l'écoute (7) la patience, l'adaptation, l'écoute, la bienveillance, être à l'écoute.		(3) Pas encore si ce n'est l'utilisation du numérique, un peu (lycée 4.0) (6) En cours d'acquisition	(2) sans réponse (4) sans réponse (5) sans réponse
1-3	(9) Oui je m intéresse énormément au dispositif de l école inclusive, (10) Oui, mais pas grâce à l'Espe hahaha (12) Un peu d'autorité (13) j'ai acquis des automatismes dans la gestion du temps et du groupe - aller à l'essentiel parfois et renoncer à une partie du cours pour être efficace et ne pas perdre l'attention du gourpe. (14) certainement, par exemple la capacité d'adaptation, et de la réactivité. (15) Adaptation, flexibilité et		(8) Je dirai que je suis en cours d'acquisition !	(11) Pas encore

	différenciation ! (16) J'ai gagné en compétences de présentation orale. Au fil du temps l'approche des mêmes cours change et devient de plus en plus efficace.			
3-5	(17) De préparation de cours. De savoir quel sera les retours des élèves face à certains docs par exemple. (18) J'en ai acquis de nombreuses cette années, toutes font partie des compétences de l'enseignant dont le travail d'anticipation des difficultés mais lorsqu'il s'agit d'humain on ne peut pas tout anticiper mais bonne nouvelle, même sans tout prévoir on s'en sort! (19) Oui. On apprend tous les jours, que ce soit avec les formations, avec les collègues et même les élèves peuvent apporter des idées nouvelles. (21) Oui: je m'adapte rapidement, je gère mieux mes classes.	(20) Non		
5-7	(22) Oui. Je m'adapte facilement à la nouveauté. Je mets en place plus facilement des projets. Le fait de dire « non » est aussi un point important. J'ai appris à m'écouter (corps, fatigue,			

	nourriture, sport, …) (23) La compréhension des élèves face à leur difficulté, une meilleure lecture de l'humain en général. (24) Le travail en équipe (25) Je suis beaucoup plus patient et je suis maintenant capable de faire plusieurs choses en même temps. J'arrive davantage à anticiper les besoins des élèves et à laisser de la place pour l'imprévu qui peut déboucher sur quelque chose d'inattendu et d'intéressant.			
7-10	(26) oui, préparation des séquences, transmission de savoir (27) La confiance. Le jargon. La connaissance des attentes aux bac, la structure d'une construction de séquence (même si ce n'est pas évident), construction de grille d'evaluation(pour cela il faut maitriser sa séquence), mais il me reste encore plein de chose à apprendre.. (28) Oui mais la je ne vois pas (29) Oui			

	(30) oui lors de mon expérience en tant que référente persévérance scolaire compétences d'aide à l'orientation (31) Être capable de gérer les imprevus en improvisant, en s'adaptant. Être capable de mieux gérer l'hétérogénéité.			
+10	(32) Compétences pédagogiques (différenciation) Compétences numériques (utilisation systématique de l'outil informatique) (33) J ai appris à utiliser des Tices. Formation diverses sur la littérature et l adaptation audiovisuelle ainsi que la prise en compte de troubles dys. (34) Gestion de groupe, capacité à réagir à l'imprévu, qualités d'organisation, créativité, savoir motiver les autres. (35) gestion de groupe, travail autour de la péda différenciée, travail autour du jeu en cours de langue et autres formations qui sont importantes et nécessaires pour évoluer dans notre métier ! (36) Je pense avoir une bonne capacité d'adaptation et je suis capable de créer des outils pédagogiques et d'innover pour			

	trouver des solutions à certaines difficultés de mes élèves. (37) Une bonne gestion de la classe/ (38) Justement un bon réflexe à l'imprevu, une bonne écoute de la classe. L'imprevu se prévoit avec l'expérience et en sortant de sa préparation :-) (39) Oui, cerner leur niveau, concevoir une séance d'une heure (40) J'ai beaucoup travaillé avec les élèves pour gérer des examens de Bac à l'oral et souvent synoptique (j'avais commencé il y a longtemps avec l'oral facultatif du Bac (séries tertiaires), le BTS et puis en Langue Vivante Approfondie et LELE (qui n'existent plus avec la réforme), plus le Bac à Option internationale et avant avec les présentations orales dans les écoles de commerces, en Faculté, dont Science et en TPE Lycée qui n'existe plus, et les examens de niveau de Langue Cambridge Exams C1. Il faut souvent respecter des méthodes, des structures, des formes. Donc, j'ai énormément travaillé les compétences orales y compris la structure, les transitions... J'ai aussi beaucoup travaillé l'expression écrite 'l'essay', 'la lettre' 'critique de film', etc.			

	(41) Rester zen !!! Mon manque de patience ressort parfois un peu. Je fais un travail sur moi pour être moins affectée qu'au début quand les eval ne sont pas bonnes : non non non, ce n'est pas de ma faute ! Même si je ne peux pas m'empêcher de me remettre en question... constamment (42) je ne les ai pas acquises mais plutôt développées au cours de ma carrière: l'écoute et la prise en compte de l'élève en tant qu'individu avec ses qualités et ses difficultés (scolaires mais également familiales, personnelles) (43) Quelques compétences en multimédia... Ecouter le vécu des élèves et en tenir compte, communiquer vraiment avec eux pour les connaitre, ... faire preuve " d'autorité bienveillante " (44)-créativité réactivité adaptation connaissances approfondies selon les sujets abordés (45) Savoir improviser, expliquer de façon claire, utiliser l'humour			

	(46) - projection Organisation - anticipation flexibilité - adaptabilité économie d'énergie (j'y travaille ;-) bienveillance self Control (47) J'espère bien mais ça prendrait un moment de développer. Principalement, aller à l'essentiel en focalisant sur une activité linguistique. (48) Oui. La connaissance des spécificités de l'adolescence. La patience. L'attention portée à chaque personnalité. La gestion de la classe et des problèmes de discipline. (49) J'ai appris à écouter, à observer, à désamorcer des situations et surtout j'ai appris à lâcher. (50) oui, gérer une classe, savoir faire passer des apprentissages, trouver des activités adaptées ... (51) Oui gestion de groupe, communication, anticipation, organisation... (52) Oui. La patience, la bienveillance et la communication avec de jeunes adolescents.			

	(53) La patience; la souplesse; la capacité de m'adapter; savoir utiliser des consignes claires et précises; savoir bâtir des cours pertinents et efficaces; savoir évaluer avec pertinence et avec bienveillance. (54) Oui et je voudrais les transmettre avant d'être en retraite : Une bonne vision d'ensemble de la matière De bonnes connaissances culturelles et de la langue Des façons de faire (j'essaie toujours de me mettre à la place des élèves et je suis consciente du temps et de l'effort que demande l'apprentissage) Du bon sens et de la bienveillance.			
Total	46	1	3	4

Figure 12 : Récapitulatif des réponses de l'item 10.

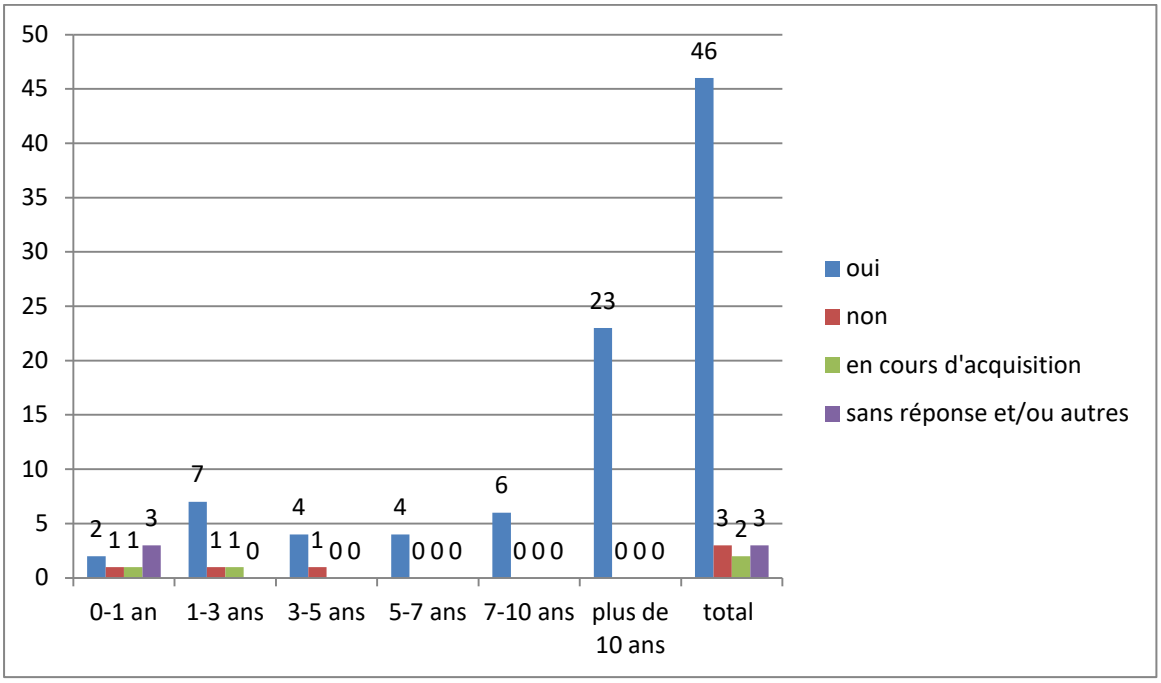


Tableau 13 : Occurrence des concepts utilisés par les répondants ayant répondu de manière affirmative à l'item 10 - **Considérez-vous avoir acquis des compétences spécifiques au long de votre carrière ? Si oui, lesquelles ?**

Les concepts utilisés par les répondants ayant répondu de manière affirmative à l'item 10	**nombre d'enseignants ayant utilisé le concept**
adaptation	8
gestion	8
Patience	7
prise en compte de l'élève	6
anticipation	4
bienveillance	4
écoute	4
formation constante	4
réactivité	4
Compétences numériques	3
différenciation	3
efficacité	3
Transmission de savoirs	3
créativité	2
improvisation	2
Préparation de cours	2
Aide à l'orientation	1
autocontrôle	1
autorité	1
bien-être	1
Compétences pédagogiques	1
confiance en soi	1
connaissance des programmes	1
Du bon sens	1

inclusion	1
innovation	1
méthodes (des structures, des formes, etc.)	1
motivation	1
organisation	1
Prendre du recul	1
travail en équipe	1

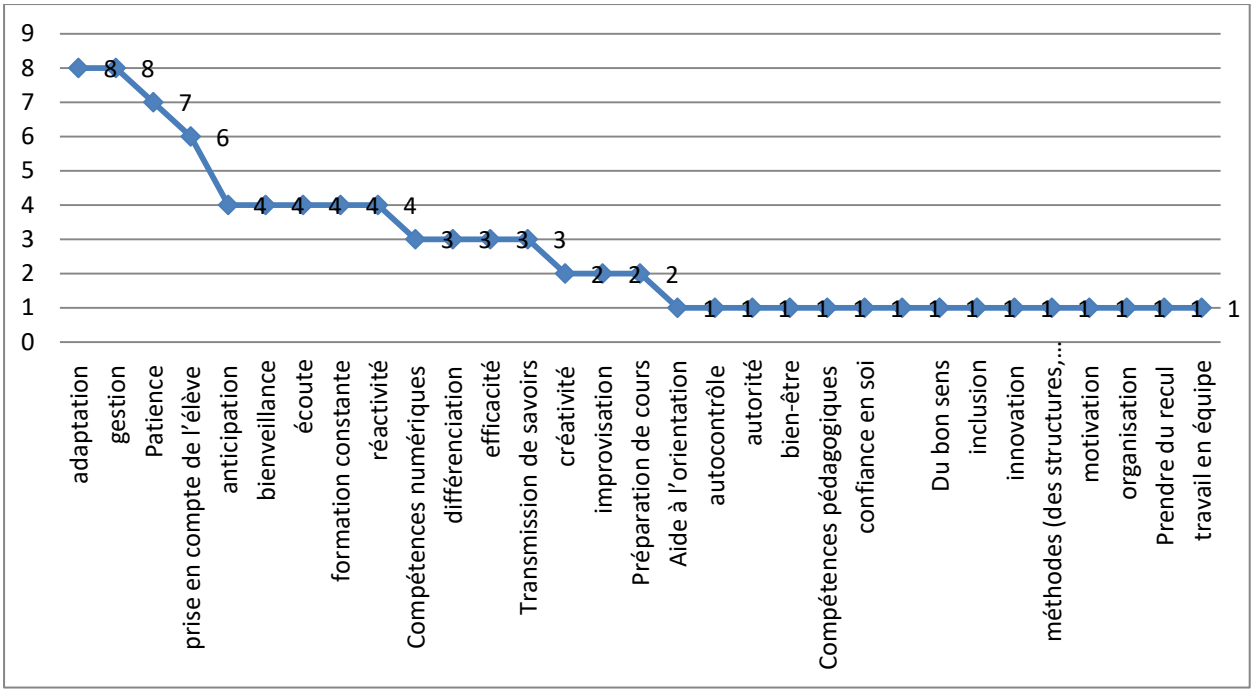



Figure 13 : Occurrence des concepts utilisés par les répondants ayant répondu de manière affirmative à l'item 10.