



HAL
open science

Agir professoral : la mobilisation des croyances d'un enseignant de FLE dans le contexte d'un lycée dans la région de Murcie

Johanna Buvry

► To cite this version:

Johanna Buvry. Agir professoral : la mobilisation des croyances d'un enseignant de FLE dans le contexte d'un lycée dans la région de Murcie. Linguistique. 2021. dumas-03287846

HAL Id: dumas-03287846

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03287846>

Submitted on 15 Jul 2021

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

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



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

Agir professoral : la mobilisation des
croyances d'un enseignant de FLE dans le
contexte d'un lycée dans la région de Murcie

Johanna BUVRY

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de M. José Ignacio Aguilar Río

Membres du jury : Mme Alice Burrows
Année universitaire 2020-2021

Agir professoral : la mobilisation des
croyances d'un enseignant de FLE dans le
contexte d'un lycée dans la région de Murcie

Johanna BUVRY

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers
de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Remerciements

J'adresse dans un premier temps toute ma gratitude à l'enseignant qui s'est porté volontaire pour cette étude de cas. C'est grâce au don de son temps et de son énergie que ce mémoire a pu être réalisé.

Un grand merci également à mon directeur de mémoire, M. Aguilar, pour sa bienveillance, sa grande disponibilité et son aiguillage.

Merci à mon ami, Nigel, de m'avoir donné l'énergie et le soutien nécessaire pour avancer.

Merci à ma maman, qui est, et sera toujours la voix de la raison.

MOTS-CLÉS : croyances, agir professoral, pensée enseignante, verbalisations

RÉSUMÉ

Ce mémoire rend compte d'une étude de cas ayant pour objectif d'explorer la mobilisation des croyances dans l'agir professoral. Afin de définir notre approche de recherche et d'ériger notre protocole, nous parcourons les concepts de l'agir professoral et de la pensée enseignante avant de définir la notion de croyances et les relations qu'elles entretiennent avec la pratique enseignante. Grâce à cet appui théorique, nous tentons de faire émerger les croyances d'un enseignant de lycée public de la région de Murcie en effectuant une analyse de ses verbalisations. Dans le cadre de deux situations didactiques distinctes auprès de niveaux d'âges différents, nous recueillons les verbalisations de l'enseignant au cours d'un entretien sur la planification d'une séance suivi d'un entretien d'autoconfrontation sur ladite séance. À l'aide d'une méthode de classification des verbalisations, nous tentons de faire émerger les croyances et d'observer comment l'enseignant les mobilise dans le déploiement de son agir professoral.

KEYWORDS : beliefs, teaching practice, teacher cognition, verbalizations

ABSTRACT

This Master's thesis develops a case study aimed at exploring the mobilization of beliefs in teaching practice. In order to define our research approach and establish our protocol, we will go through the concepts of teaching practice and teacher cognition before defining the concept of beliefs and their interaction with teaching practices. Using this theoretical foundation, we will attempt to bring out the beliefs of a public high school teacher in the region of Murcia by carrying out an analysis of his verbalizations. In the context of two distinct didactic situations with different age levels, we collected the teacher's verbalizations during an interview regarding the planning of a session followed by a self-confrontation interview on this same session. Using a method to classify the resulting verbalizations, we tried to bring out beliefs and observe how the teacher mobilizes them in the deployment of his teaching practice.

Sommaire

Introduction.....	7
--------------------------	----------

Partie 1 : Cadrage théorique	10
---	-----------

1. L'agir professoral	11
------------------------------------	-----------

1.1. Définition	11
-----------------------	----

1.2. L'AP : produit complexe d'une logique individuelle organisé dans un contexte professionnel et institutionnel.....	12
--	----

1.3. La place de l'individualité dans l'AP.....	14
---	----

1.4. La prise de décisions face aux contraintes : un processus qui permet de faire le lien entre pensée et action ?	16
---	----

2. La pensée enseignante.....	20
--------------------------------------	-----------

2.1. Définition et historique de la notion de pensée enseignante	20
--	----

2.2. L'approche sociocognitiviste vs l'approche situationniste	21
--	----

2.3. Un décalage observé entre théorie, pensées et pratique	23
---	----

2.4. Relations entre AP, pensée et savoirs : présentation du modèle de Woods (1996)	25
---	----

3. Les croyances.....	28
------------------------------	-----------

3.1. Présentation de la notion de croyance.....	28
---	----

3.2. Quelle distinction entre croyances et savoirs ?	30
--	----

3.3. Quels liens entre croyances et pratiques ?	33
---	----

3.4. Comment avoir accès aux croyances enseignantes ? Choix de méthodologie.....	37
--	----

Partie 2 : Méthodologie de recherche : présentation de recherche et de données.....	41
--	-----------

Introduction.....	42
--------------------------	-----------

1. Présentation du terrain de l'étude de cas.....	44
--	-----------

1.1. Présentation du contexte institutionnel.....	44
---	----

1.2. Présentation des classes observées.....	45
--	----

1.3. Présentation de l'enseignant observé	48
---	----

2. Données recueillies et protocole de recueil.....	50
--	-----------

2.1. Protocoles de recueil de données.....	50
--	----

2.2. Choix de transcription dans le recueil de données.....	52
---	----

Partie 3 : Analyse et interprétation des données	55
1. Objectifs de l'analyse et classification des verbalisations	56
1.1. Objectifs de l'analyse et questions de recherche	56
1.2. Classification des verbalisations	57
2. Analyse de verbalisations pour la séance de 2°ESO	60
2.1. Analyse des verbalisations dans l'entretien sur la planification de la séance	60
2.2. Analyse des verbalisations dans l'EAC	72
3. Analyse de verbalisations pour la séance de 1°Bachillerato.....	87
3.1. Analyse des verbalisations dans l'entretien sur la planification de la séance	87
3.2. Analyse des verbalisations dans l'EAC	96
Conclusion	107
Bibliographie	111
Index des sigles et des notions	114
Table des tableaux.....	115
Table des schémas	116
Table des annexes.....	117

Introduction

Cela fait maintenant trois ans que j'exerce en tant qu'assistante de français en Espagne. Lors de mes deux premières années dans ce poste, j'ai travaillé en école de langue auprès d'adultes. Au cours de cette expérience, j'ai perçu que la planification de mes cours avait un rôle central dans la réussite des objectifs de ma séance. En général, plus j'avais élaboré le déroulement du cours et anticipé les problèmes liés aux contenus, plus je percevais mon cours comme une réussite et les élèves comme satisfaits. Dans ce contexte, d'une manière générale, il me semblait que de nombreux aspects de ma formation faisaient sens et étaient applicables. Puis, cette année, j'ai changé de région mais aussi d'établissement, où j'ai pu découvrir un nouveau public : le public adolescent, dans le contexte de collèges et lycées publics espagnols. Confiante de par mes deux années d'expérience, j'ai abordé ce poste de la même manière que le dernier, en m'imaginant qu'il serait sûrement nécessaire de faire preuve d'un plus d'autorité et d'ajuster les thèmes abordés.

Seulement, ça ne s'est pas vraiment déroulé de cette manière. La planification pointilleuse de mes cours, qui représentait autrefois la fondation de ma réussite, s'est rapidement transformée en carcan, source de frustration. Contrairement à ma dernière expérience, des obstacles divers et variés se sont imposés à moi : le projecteur ne fonctionne pas, l'enseignant a besoin de prendre 20 minutes pour parler du prochain examen, les élèves reviennent du cours de sport rouges, transpirants et épuisés... Ceci est une liste non-exhaustive des divers obstacles qui m'ont poussée à mobiliser des ressources distinctes à celles de mes connaissances en didactique des langues. Dans ce contexte, je suis amenée à faire des choix, à m'adapter à la situation afin de cheminer de la manière que je juge la plus efficace pour tendre vers mon objectif initial. C'est cette nécessité d'adaptation qui a provoqué chez moi le questionnement suivant : quels sont les éléments que je mobilise dans ces situations ? Je n'ai pas l'impression qu'il s'agisse de mes cours de Master, ni d'une réévaluation approfondie de ma planification initiale, que je dois modifier dans l'instant. Il me semble qu'il s'agit de quelque chose de bien plus personnel, qui découle de ma perception subjective de la situation, et parfois même de l'essence même de mon identité, de mes valeurs... de mes croyances.

Suite à ce questionnement, je m'intéresse dans un premier temps au concept d'**agir professoral**, qui me paraît particulièrement pertinent. En effet, il s'agit d'un concept qui étudie les actions de l'enseignant dirigées vers la production de savoirs, telles qu'elles surgissent au cours des interactions. De plus, l'étude de l'agir professoral vise à explorer les facteurs qui conditionnent l'agir et la prise de décision en condition d'enseignement. J'apprends alors que l'étude de l'agir ne se situe pas uniquement dans l'observation des actions, mais aussi dans la compréhension des pensées sous-jacentes à cette action. Ceci m'amène alors à découvrir le concept de la **pensée enseignante**. Le courant de la pensée enseignante étudie l'agir professoral en partant du point de vue de l'enseignant pour se focaliser sur la cognition enseignante. L'étude de la cognition enseignante se penche sur les pensées, les connaissances, les croyances et tout autre processus de traitement de l'information sous-jacents à l'agir professoral. Dans ce courant, je découvre le modèle de Woods (dans Woods & Knoerr, 2014), qui propose de modéliser les relations entre l'agir professoral, la pensée et les savoirs. Dans ce modèle, le processus de pensée fonctionnerait par cycles, et serait constamment influencé par les savoirs. Les savoirs représenteraient un **cadre interprétatif** constitué de connaissances, de présupposés et de **croyances**. C'est ce modèle qui servira d'appui principal à cette étude de cas. Je me suis ensuite attachée à définir les croyances, tout en explorant leur étude dans le domaine de la didactique des langues étrangères, en particulier par rapport à leur mobilisation dans le déploiement de l'agir professoral. Ce cheminement est détaillé dans la Partie 1 de ce mémoire, intitulée « cadrage théorique ».

Au cours de ces dernières années, la mobilisation des croyances dans l'agir professoral est une question qui suscite l'intérêt des chercheurs en didactique des langues mais qui soulève de nombreux défis. En effet, le caractère difficilement accessible et parfois inconscient des croyances rend leur étude complexe. C'est pourquoi nous avons souhaité au cours de cette recherche proposer un protocole pour tenter d'identifier la mobilisation de croyances dans l'agir professoral. Notre problématique est donc la suivante : **est-il possible de mettre en évidence les croyances mobilisées dans l'agir professoral d'un enseignant dans le contexte d'un lycée de la région de Murcie ?** Suite aux apports de notre cadrage théorique, nous avons souhaité privilégier l'analyse des verbalisations provoquées par des traces d'actions de l'enseignant. Nous avons donc effectué un entretien centré sur la planification d'une séance, suivi par un entretien d'autoconfrontation de ladite séance. Comme dans notre questionnement initial, la mobilisation de croyances nous semblait intimement liée à notre

perception subjective du contexte, nous avons souhaité effectuer ce protocole dans le cadre de deux séances, avec deux classes de tranches d'âges différents. Ce protocole de recueil de données, ainsi que le contexte de la recherche et l'enseignant étudié sont détaillés dans la partie 2 de notre mémoire intitulée : « Présentation de recherche et de données ».

Ce protocole ayant généré une quantité importante de verbalisations, il nous a fallu élaborer une classification pertinente. Nous avons donc proposé une méthode de classification des verbalisations personnalisée, élaborée grâce à notre approche de recherche. En effet, nous proposons dans la Partie 2 de cette étude de cas une schématisation de cette approche, qui synthétise de manière non exhaustive notre interprétation hypothétique de l'ensemble de la littérature évoquée dans le cadrage théorique. En nous appuyant sur cette approche, nous formulons les hypothèses suivantes :

- L'enseignant va mobiliser ses croyances dans la planification et le déploiement d'une séance ;
- Il est possible de faire émerger les croyances mobilisées dans l'AP de l'enseignant en effectuant un entretien centré sur la planification d'une séance et en effectuant un entretien d'autoconfrontation de cette séance, en se focalisant en particulier sur les séquences où des facteurs du contexte viennent perturber la planification initiale.

Dans la Partie 3 intitulée « Analyse et interprétation des données », nous proposons donc notre méthode de classification, qui à notre sens est susceptible de faire émerger les croyances au sein des verbalisations de l'enseignant observé. Nous présentons également des questions de recherches, qui guideront l'analyse des verbalisations identifiées comme pertinentes dans le cadre de cette recherche. Nous proposons de faire émerger ce que nous identifions comme des croyances, en nous en profiterons pour explorer les liens qu'elles peuvent entretenir avec les verbalisations attribuées à d'autres éléments du cadre interprétatif ainsi qu'aux perceptions du contexte. Nous tentons dans cette analyse de répondre à nos questions de recherche afin de pouvoir affirmer ou infirmer nos hypothèses. Enfin, nous concluons en synthétisant l'ensemble de ce travail, et en effectuant une lecture critique de nos résultats, avant de proposer des pistes d'ouverture sur notre thème de recherche.

Partie 1 : Cadrage théorique

1. L'agir professoral

1.1. Définition

La notion d'agir professoral (« AP » dorénavant) est développée par Cicurel (2011, 2013) à travers de nombreux travaux, dans le cadre de l'orientation actionnelle de l'analyse des interactions dans la classe de FLE. Cette orientation actionnelle se focalise sur « les actions telles qu'elles émergent au fil des interactions » (Laurens, 2015). On envisage l'enseignant non seulement comme un interactant, mais aussi comme un producteur d'actions dirigées vers l'acquisition de savoirs et de savoir-faire langagiers (Cicurel, 2011).

Cicurel (2011), définit l'agir professoral comme « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné » (p. 119). Réfléchir sur l'AP, c'est se poser la question de la liberté d'action d'un professeur, se questionner sur les facteurs qui conditionnent son agir et sa prise de décision en situation d'enseignement (Cicurel, 2013). On distingue ici le caractère intentionnel de l'agir, qui est également indissociable du contexte qui l'entoure. En effet, cet agir varie en fonction des publics et des institutions dans lesquelles ils se trouvent, des cultures, des environnements, des personnalités et des formations des enseignants (Maciu-Pierret, 2018).

Selon Cicurel (2011), les actions menées en classe peuvent être caractérisées par cinq facteurs :

- Il s'agit d'actions planifiées et marquées par une intention de provoquer des effets et d'atteindre des buts. Cette caractéristique sera illustrée dans cette recherche à l'aide d'un entretien où l'enseignant est amené à développer sa planification et ses buts sous-jacents ;
- Les actions ne commencent par l'entrée physique en classe, car elles représentent la mise en actualité d'un projet de cours préparé en amont et teinté de fortes anticipations en lien avec le déroulement de ce dernier. C'est-à-dire que ce ne sont donc pas des actions « finies » qui se réduisent à la durée de la classe. On peut aussi dire que l'action continue après la classe. C'est ce que nous tenterons de mettre en évidence en effectuant un entretien avec l'enseignant en amont d'un cours, suivi d'un entretien d'autoconfrontation de ce même cours ;

- L'action est composée de nombreux buts : les savoirs à transmettre, la gestion de l'interaction, du temps, et multiples autres facteurs. On considère que la mise en place de cette action rencontrera plus d'un obstacle en lien avec le contexte. Cette caractéristique sera également un point saillant de cette recherche car nous nous intéresserons aux processus de la pensée enseignante, et aux effets des facteurs du contexte situationnel sur ces processus ;
- C'est une action qui connaîtra une part d'incertitude en ce qui concerne la planification initiale et le déroulement réel du cours ; l'enseignant peut se montrer surpris ou déstabilisé face à la réussite compromise de l'action ;
- Enfin, c'est une action qui implique une compétence corporelle de l'enseignant, qui fait l'objet d'une focalisation du regard des apprenants. Dans cette recherche, nous chercherons à mieux comprendre ce qui conditionne cet agir.

1.2. L'AP : produit complexe d'une logique individuelle organisé dans un contexte professionnel et institutionnel

1.2.1. Le répertoire didactique et la construction de ressources enseignantes pour l'AP

Comme cité précédemment, l'agir varie non seulement en fonction du contexte dans lequel évolue l'enseignant, mais aussi en fonction de l'enseignant lui-même. Pour animer un cours, l'enseignant s'appuie sur une grande diversité de ressources internes qu'il est difficile de délimiter. Pour nommer ces ressources, le terme de « répertoire didactique » est employé par de nombreux auteurs dont Cicurel (2013) et Cadet (2005). Le point de départ de la construction du répertoire didactique est l'ensemble de modèles et de références qui constituent le contexte dans lequel l'enseignant évolue (Cadet, 2005). Il s'agit de références théoriques et pratiques qui imprègnent l'expérience personnelle et formative de l'individu. On considère que ce dernier va observer, imiter et aussi apprendre explicitement certaines de ces références. L'enseignant construirait donc son identité professionnelle et mettrait en place ses pratiques de transmission en puisant dans cet ensemble de modèles et de références (Cadet, 2005). Cet ensemble de modèles auxquels les individus se trouvent exposés, que ce soit en tant qu'individu intégré dans une société, ou plus spécifiquement en tant qu'apprenant d'une langue ou étudiant en formation, est teinté par la culture éducative du contexte. La culture éducative peut être définie comme la représentation que l'un individu se fait d'un

ensemble de règles et de normes de fonctionnement d'une institution éducative (Cadet, 2005). On note ici le caractère personnel et individuel d'une représentation, qui est forgée par la perception et l'interprétation subjective d'un sujet de ce qui l'entoure (Macieue-Pierret, 2018). Encore une fois, on voit que les ressources se forment à partir du contexte, mais aussi à partir de la subjectivité de l'enseignant, qui intègre, à sa manière, consciemment ou inconsciemment des éléments de son contexte, de son expérience et de sa formation pour l'incorporer dans sa pratique.

Comme le souligne Cicurel (2011), le répertoire didactique possède des limites impossibles à définir. En effet, au-delà de la notion de représentation subjective, le soi enseignant devient une ressource à part entière du répertoire didactique. Effectivement, dans une classe, un enseignant met en jeu sa personnalité, ses émotions, son humour, partage des anecdotes personnelles et ses expériences de vie qui font partie intégrante de son individualité. Nous développerons dans la partie qui suit l'importance des éléments contextuels sur l'AP.

1.2.2. L'influence du contexte sur l'AP

Au-delà de l'influence du contexte au cours de la construction de notre répertoire didactique, on ne peut ignorer l'influence du contexte sur l'AP au moment même de l'interaction dans la salle de classe. Carlgren et Lindald (dans Aguilar, 2012), qualifient l'action enseignante de pratique sociale, façonnée à la fois par les actions ponctuelles de l'enseignant mais aussi par les réactions des apprenants face à ses actions. On considère ici l'interaction comme plurielle et co-construite par tous les participants de la classe dans des situations spécifiques.

Burns (dans Aguilar, 2012), chercheuse en science de l'éducation s'intéressant à la formation d'enseignants de L2, détaille trois facteurs contextuels mis en jeu dans l'action enseignante. Le premier facteur est le contexte institutionnel, lieu où se forge la culture institutionnelle, dont la possible matérialisation s'effectue à travers les programmes proposés. Le deuxième facteur est le contexte personnel ; ressources internes de l'enseignant où se trouvent philosophies, représentations, attitudes et attentes en ce qui concerne la langue et l'apprentissage de ses apprenants. C'est en fonction de ce contexte interne que l'enseignant va effectuer sa planification, sa sélection de contenus et va privilégier des formes d'interaction avec ses apprenants. Ce contexte nous rappelle le répertoire didactique de l'enseignant, que nous avons mentionné auparavant (1.2.1 Le répertoire didactique et la

construction de ressources enseignantes pour l'AP). Enfin, le troisième facteur est le contexte spécifique. C'est ici que les décisions sont prises par rapport au type d'instruction mise en place, les tâches effectuées et les matériaux utilisés. Il s'agit ici de la prise de décisions d'un enseignant en fonction du contexte situationnel de la classe et du groupe d'élèves même.

On observe donc à travers ces caractérisations l'idée d'un répertoire personnel qui se construit dans un système social donné et qui va également évoluer et s'adapter en fonction de l'expérience vécue par l'enseignant au moment même de son action, qui implique un va-et-vient entre le soi et l'entour collectif. Dans la partie suivante, nous tenterons de développer, à l'aide de différentes théories, la place de l'individualité dans l'AP.

1.3. La place de l'individualité dans l'AP

1.3.1. La distinction entre action individuelle et activité collective

Dans la notion d'AP, on voit donc que l'action de l'enseignant est obligatoirement située et façonnée dans un contexte donné : qu'il s'agisse des représentations internes de l'enseignant (par exemple la culture éducative, mentionnée par Cadet (2005) ou des situations matérielles et situationnelles qui entourent la pratique enseignante. Laurens (2015), explique que la notion d'agir, peut être décomposée en « activité » dans sa dimension collective et en « action » dans sa dimension individuelle. Cette idée s'appuie sur la théorie développée par Bronckart en 1996 dans la cadre de l'interactionnisme socio-discursif (dans Laurens, 2015).

Selon Bronckart (dans Laurens, 2015), l'action serait construite par l'individu à partir de l'activité. C'est-à-dire que l'action ne peut être considérée comme indépendante des mécanismes d'interactions complexes mis en jeu entre les acteurs dans le contexte spécifique, dans le cadre de l'activité et des représentations collectives des acteurs qui préexistent à la situation d'enseignement. En 2005, Filliettaz va préciser la distinction entre activité et action en prenant appui sur la notion de typification de Schütz développée en 1987 en sociologie phénoménologique (dans Laurens, 2015). Selon Schütz (1987), la typification suppose que les actions d'un sujet sont construites et partiellement façonnées à partir d'expériences passées. De plus, ces actions sont déployées dans un cadre social et sont acquises dans le milieu culturel de l'individu. On peut ici faire le lien avec l'idée de ressources pour l'agir et le rôle de la culture éducative qui vient conditionner l'action. On retiendra donc qu'il y a d'une part les activités

typifiées à dimension collective et d'autre part les actions situées individuelles de l'enseignant dans le cadre de l'activité.

Nous verrons maintenant en quoi cette distinction résonne avec celle du style et du genre effectuée par Clot et Faïta en 2000.

1.3.2. Le style individuel et le genre professionnel

À l'inverse de ce que nous avons pu voir jusqu'à présent, Clot et Faïta (2000), chercheurs en clinique de l'activité, ne vont pas parler d'agir, d'action et d'activités. Ils vont davantage s'intéresser à l'activité d'un professionnel dans ses dimensions individuelles et collectives dans l'objectif d'acquérir une meilleure compréhension de la place et du rôle occupés par chacune de ces dimensions dans la mise en pratique de l'activité et dans l'évolution du sujet dans son domaine professionnel.

Dans leur approche (Clot & Faïta, 2000), les notions de genre et de style de Bakhtine datant de 1984 sont empruntées. Ici, la mise en pratique de l'activité s'effectue selon le style propre d'un sujet dans le cadre d'un genre professionnel. Selon Clot et Faïta (ibid.), le genre peut être défini comme

« les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet. » (ibid., p. 10.).

On peut considérer le genre comme un ensemble de conventions d'actions instables et tangibles, qui peuvent représenter à la fois des contraintes et des ressources (Clot & Faïta, 2000). Quand un professionnel le juge nécessaire, face aux exigences de l'action, il peut s'éloigner du genre, ce que les auteurs considèrent comme « une création stylistique » (ibid.). C'est là que le style individuel entre en jeu. Ce dernier est défini comme « une métamorphose du genre en cours d'action » (ibid., p. 15). Face au contexte situationnel, le style va venir transformer le genre en fonction des circonstances perçues par l'acteur. Au-delà d'une réaction au contexte extérieur, le style représente aussi la distance qu'un professionnel décide de poser entre son action et son histoire personnelle. Pour résumer :

« Le sujet est toujours aussi « prémédité » par ses propres scripts : instruments opératoires, perceptifs, corporels, émotionnels ou encore relationnels et

subjectifs sédimentés au cours de sa vie, qu'on peut voir également comme un stock de prêts-à-agir en fonction de l'évaluation de la situation, sorte de genre intérieur qui contraint, facilite et éventuellement fourvoie son action. Le style est un « mixte » qui signe l'affranchissement possible de la personne vis-à-vis de sa mémoire singulière, dont elle reste pourtant le sujet, et de sa mémoire impersonnelle et sociale dont elle reste forcément l'agent. » (ibid., p. 17.).

Selon ces auteurs, l'activité serait la mise en scène d'un mouvement va-et-vient : dans un sens la stylisation du genre et dans l'autre la variation de soi. Les ressources et contraintes qui constituent le genre professionnel des enseignants de FLE vont donc être réactualisées et renouvelées par le style personnel de l'enseignant qui tente de s'adapter à l'activité située dans un contexte situationnel précis.

Ces deux approches semblent complémentaires dans le cadre de notre recherche car nous posons l'agir enseignant comme se déployant entre des actions typifiées liées au genre professionnel et des actions situées liées au style professionnel. Comme l'indique Laurens (2015), les croyances se situeraient du côté du style individuel.

1.4. La prise de décisions face aux contraintes : un processus qui permet de faire le lien entre pensée et action ?

1.4.1. La notion de planification

En 1996, Woods (dans Aguilar, 2012), chercheur en didactique des L2, attribue au travail de planification deux niveaux obéissant à une logique procédurale. Tout d'abord, l'enseignant, ayant comme objectif de proposer à partir d'un programme une réflexion collective sur des concepts de la L2, se doit de proposer une structure de présentation de ces concepts. Il va donc chercher à agencer ces concepts dans une séquence linéaire, présentée progressivement et en étapes aux élèves. Par la suite, l'enseignant devra se pencher au préalable sur le déploiement de cette planification dans le contexte de la classe. Il s'agit non seulement de prendre en compte les facteurs de temporalité mais aussi les modifications qui peuvent être impliquées dans cette planification. En effet, comme nous le verrons plus tard (dans la partie 2.4) l'enseignant effectuera une progressive évaluation des résultats obtenus par cette planification pour la remodeler. Au cours de ces deux étapes, l'enseignant se charge de livrer

les contenus du programme de manière cohérente tout en prenant en compte son expérience personnelle et celle de ses apprenants.

Dans le processus de planification, l'enseignant va donc chercher à appréhender les difficultés qui risquent d'émerger au cours de sa leçon en limitant les possibilités, en évaluant et en sélectionnant ses contenus. Lors du déploiement de cette planification, il restera également sensible à l'émergence de nouvelles options qu'il pourrait intégrer à sa leçon au cours des interactions avec ses élèves (Aguilar, 2012).

1.4.2. La notion de dilemmes

À partir des observations de Perrenoud en 1996, Cicurel (2011) remarque que l'enseignant de langue est très régulièrement confronté à des dilemmes. Ces dilemmes sont caractérisés par l'intervention d'un élève qui vient « en quelque sorte déranger l'ordre de la parole du professeur, son style de départ, ordonné, tracé, inséré dans un plan lui-même influencé par le contexte » (ibid., p.29.). On parle ici de contraintes et de possibilités qui émergent de façon spontanée lors du déploiement de l'AP. Comme nous l'avons vu dans la notion de planification développée par Woods (dans Aguilar, 2012), l'enseignant prépare son cours en prenant en compte la réalité de la classe, mais il doit sans cesse réévaluer sa planification face à l'émergence de nouvelles possibilités.

Cicurel (2011) suggère que c'est dans et entre l'apparition de ces contraintes et de ces nouvelles possibilités que peut émerger « ce qui est propre au soi enseignant » (ibid., p29.). À l'apparition de dilemmes, l'enseignant va pouvoir exprimer son style plus ou moins flexible et plus ou moins susceptible à s'emparer de ces occasions d'interagir. On retrouve ici l'idée de Clot et Faïta (2000) qui considèrent le style individuel comme émergeant du contexte situationnel de l'activité et de ses contraintes. Comme le souligne Cicurel (2011), l'AP n'est pas un mécanisme qui consiste uniquement à déployer une méthodologie sinon, cela signifierait la disparition de l'autre et de la dimension interactive de l'enseignement. Réagir à un dilemme, c'est aussi prendre la décision d'agir d'une certaine manière. Pour prendre cette décision, l'enseignant s'appuiera sur ses ressources et le caractère presque immédiat et spontanée de la réponse nous laisse entendre que c'est là que son style personnel pourra s'exprimer, et à travers celui-ci notamment ses croyances. Nous verrons maintenant en quoi la prise de décision peut nous permettre d'accéder à la pensée enseignante sous-jacente de l'AP observable.

1.4.3. La prise de décisions : un lien entre pensée et action ?

En 1996, Smith (dans Aguilar, 2012), souligne le caractère immédiat et situé de la prise de décision des enseignants de L2, qui va parfois matérialiser ses décisions de manière prompte à la rencontre des étudiants, spécialement quand il s'agit d'aspects d'ordre logistique. Selon Cambra Giné (dans Aguilar, 2012), le processus de planification relèverait de décisions « préactives » et les décisions naissant de l'interaction pourraient, elles, être qualifiées d'« interactives ». Il existe deux catégories de décisions interactives : les décisions « improvisées » et les décisions « routinières ». Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons spécifiquement aux décisions préactives et routinières car elles se fondent sur le répertoire développé par l'expérience de l'enseignant : on y retrouve notamment leurs croyances et représentations (Aguilar, 2012).

En 1996 Calderhead (dans Vause, 2009), remarque que les premières recherches sur l'activité mentale de l'enseignant prennent appui sur l'étude des processus de prise de décision. Il s'agirait de processus qui permettraient de faire le lien entre pensées et actions des enseignants. On se base sur l'hypothèse que toute action se base sur un plan élaboré cognitivement (Vause, 2009).

Par conséquent, comme nous le verrons dans la partie qui suit (partie 2), il paraît peu probable de pouvoir étudier les facteurs d'influence de l'AP en s'arrêtant à l'observation de l'action de prise de décision seule : car bien des dimensions de l'agir ne sont pas directement observables (Vause, 2009). L'observation seule paraît donc trop restrictive ; c'est pour cette raison que les recherches se diversifient pour inclure à la fois « les perceptions des enseignants, leurs attributions, pensées, jugements, réflexions, évaluations et routines » (Vause, 2009, p. 6). Nous cherchons davantage à nous intéresser aux intentions de l'acteur : le déroulement de l'action se passe-t-il comme prévu par l'enseignant ? Quelles étaient ses intentions pendant le processus de planification ? Quel est l'écart entre le déroulement imaginé lors de la planification et le déroulement réel ? Sur quels fondements internes l'enseignant se base-t-il pour prendre des décisions dans le contexte de la classe ? Quels sont les doutes, les hésitations, les déceptions ressenties par l'enseignant dans le déroulement de cette action ?

Finalement, en plus d'observer l'agir, nous cherchons à accéder à cette pensée qui accompagne l'action, qui la précède et la succède. Nous nous pencherons désormais sur le

courant de la pensée enseignante, qui vise à accéder à cette pensée en passant par le souvenir provoqué par le contact avec données de l'action tels que l'entretien d'autoconfrontation.

2. La pensée enseignante

2.1. Définition et historique de la notion de pensée enseignante

Dans les années 60 et 70, on s'intéresse essentiellement aux méthodes d'enseignement et aux comportements observables de l'enseignant dans la salle de classe (Woods & Knoerr, 2014). On cherche à valider des théories, à prescrire un comportement et une méthode pédagogique. Toutefois, cette focalisation sur l'action visible est amenée à évoluer face à l'observation du décalage inévitable entre la méthode conçue en théorie et les événements observés dans la pratique de la classe. En effet, on observe ce que Korthagen désigne en 2001 sous le nom du « fossé théorie-pratique » (dans Woods & Knoerr, 2014) ; un écart entre ce qui est prévu et ce qu'il se passe dans le déroulement de la pratique.

L'étude de l'AP se fait alors plus descriptive : on vise à mieux comprendre les sources d'influence de l'AP. Pour aller au-delà de l'action, on observe désormais la pédagogie du point de vue de l'enseignant, en tentant de comprendre les processus de pensées sous-jacents à l'action (Woods & Knoerr, 2014). Cette nouvelle orientation s'étend à l'enseignement des langues, dans le domaine de l'anglais langue étrangère en 1991 avec Woods, puis en 1993 dans le domaine du FLE avec Tochon (dans Woods & Knoerr, 2014).

Comme le soulignent Woods & Knoerr (2014), le processus de pensée est indissociable des savoirs, connaissances et savoir-faire impliqués. En plus des processus de pensées, Shulman introduit en 1986 certaines catégories de savoirs, il s'agit de savoirs « de contenu, de méthodes d'enseignement, des techniques de gestion de classe, des contextes scolaires, entre d'autres » (dans Woods & Knoerr, 2014, p. 16). On cherche à catégoriser ce que l'enseignant sait. Les objectifs de définir ce que l'enseignant a besoin de savoir pour enseigner, de comprendre les processus de pensées, de prises de décisions dans l'AP, ont été désignés par une multitude de termes en français et en anglais, dont : *teacher thinking*, *teacher cognition*, pensée enseignante... Cette multitude de termes, comme le remarque Borg en 2006 (dans Woods & Knoerr, 2014, p.16), complique la mise en commun des recherches sur le sujet et illustre finalement la prise de conscience du décalage observé entre ce que l'enseignant sait et fait.

Pour conclure, nous considérerons dans cette recherche que l'approche de la pensée enseignante met de côté l'étude des comportements observables pour s'intéresser aux cognitions, c'est-à-dire aux pensées, aux connaissances, aux croyances et tout autre processus

de traitement de l'information sous-jacents de l'AP (Vause, 2009). Comme le souligne Violet en 2001 (dans Vause, 2009, p. 5), on s'intéresse à la « cognition froide » de l'individu, c'est-à-dire essentiellement à son activité mentale. Nous verrons également dans cette partie l'implication du contexte dans la construction des cognitions humaines apporté par les approches sociocognitiviste et situationnistes.

2.2. L'approche sociocognitiviste vs l'approche situationniste

Comme nous avons pu le voir dans l'historique de l'étude de la pensée enseignante, dans les années 70, on s'intéresse davantage à l'action observable des enseignants ainsi que l'effet observé sur les élèves et leur apprentissage. On se situe alors dans une approche behavioriste (Vause, 2009). Ce point de vue permet d'identifier certains comportements enseignants efficaces mais fait face à deux nombreuses critiques car il ne prend pas compte du contexte d'enseignement ainsi que la signification donnée par l'enseignant à ce qu'il fait (Vause, 2009). C'est cette perspective d'intérêt pour le point de vue enseignant ainsi que pour le contexte que naît l'approche cognitiviste : l'étude de la cognition froide, puis l'approche socio-cognitiviste et l'approche situationniste.

2.2.1. L'approche sociocognitiviste : une prise en compte du contexte dans la pensée enseignante

En 1986, Shulman déplore le manque de recherches consacrées aux connaissances enseignantes (dans Vause, 2009). C'est à ce moment que l'on va s'intéresser à la nature des connaissances professionnelles enseignantes : on cherche à distinguer deux concepts clés : les croyances et les connaissances (Vause, 2009). On s'intéresse à leur origine et à leur construction, ce qui nous amène à donner une importance particulière à l'environnement personnel et professionnel des enseignants. On sort alors de l'étude de la cognition « froide » pour une étude que l'on peut qualifier de « chaude » des cognitions, ancrée dans la théorie sociocognitive (Vause, 2009). L'approche socio-cognitive considère que les cognitions enseignantes sont des « constructions individuelles interagissant avec le contexte social » (Vause, 2009, p. 5). L'environnement influence donc le développement des cognitions, mais l'influence est modelée par les connaissances déjà acquises par l'individu. La construction de nouvelles connaissances dans un contexte est donc propre à chaque enseignant en fonction

de ses connaissances existantes. Selon Volet (2001, dans Vause, 2009, p. 5), cette approche situe les processus mentaux dans le cadre d'activités socialement organisées qui impliquent des contextes sociaux, culturels et historiques.

2.2.2. L'approche situationniste : le contexte comme partie intégrante de la cognition

Cependant, certains auteurs comme Durand en 1996 et Casalfiore en 2000 (dans Vause, 2009, p. 6), considèrent que les cognitions des enseignants peuvent parfois émerger de situations, c'est dans ce cadre qu'apparaît l'approche situationniste. Cette approche « envisage les processus cognitifs et l'activité comme indissociables d'une situation dont les éléments physiques, artefactuels autant que sociaux, offrent des ressources signifiantes pour l'action des sujets » (Vause, 2009, p. 6). On va donc se décentrer des processus internes de l'enseignant pour étudier « l'espace de vie » des enseignants (Grison, 2004 dans Vause, 2009, p. 6). Dans l'approche situationniste, on estime que la cognition humaine ne peut être étudiée indépendamment de son contexte ; il est nécessaire de tenir compte des caractéristiques de la situation de travail. Selon Theureau (2004), la cognition humaine est perçue comme située entre l'acteur et la situation dans laquelle il est impliqué (dans Vause, 2009, p.6). Ici, l'action n'est plus déterminée par les processus de planification en amont : c'est dans une situation située qu'elle va générer des plans. Il s'agit de prendre en compte l'instabilité des situations et l'auto-organisation qui en émerge (Vause, 2009).

Dans le cadre de l'approche situationniste, Casalfiore (2000) et Durand (1996) posent le double postulat d'une rationalité « limitée » et d'une rationalité « située dans l'interaction » (dans Vause, 2009, p. 7). Dans le cas de la rationalité limitée, on postule qu'un individu confronté à une situation complexe et sous pression temporelle n'est pas en mesure de considérer de manière rationnelle toutes les alternatives possibles et d'en estimer les avantages et inconvénients. Pour des raisons d'économie, un individu choisira une alternative qui lui paraît satisfaisante sans investiguer ce qui pourrait être la réponse optimale. Le postulat de la rationalité située dans l'action considère que la construction du sens d'une action est le résultat d'un échange social et d'une négociation entre individus en situation. C'est donc dans l'interaction de la classe qu'une signification de l'action et du contexte se construisent (Vause, 2009).

Ces concepts théoriques n'excluent pas l'individualité des schémas cognitifs des sujets qui participent aux interactions. En effet, on considère que les enseignants et les élèves

arrivent en classe avec leurs représentations individuelles, mais c'est dans les interactions au sein de la classe que se négocient, se construisent et se transforment les représentations individuelles initiales et le sens que l'on donne à l'environnement, aux personnes et aux activités de la situation (Vause, 2009). Ce rôle majeur attribué au contexte situationnel est lié au décalage observé entre théorie, pensées et pratiques.

2.3. Un décalage observé entre théorie, pensées et pratique

2.3.1. L'influence du contexte sur les cognitions enseignantes

À l'approche cognitive qui envisage la pensée enseignante comme un ensemble de connaissances et processus de traitements de l'information sous-jacents aux actions, ces deux dernières approches ajoutent comme facteur d'influence le contexte (Vause, 2009). À travers les deux approches, on note la nécessité de prendre en compte le contexte d'enseignement dans l'étude de la pensée enseignante. En sociocognitive, où l'objet central d'étude reste l'enseignant, le contexte détermine la pratique de l'extérieur en enrichissant des connaissances existantes et il convient donc d'en tenir compte. Dans l'approche situationniste, les cognitions sont situées dans le contexte d'interaction et réparties entre les individus et leur environnement. L'objet d'étude est donc le système social dans sa totalité ; on se concentre à la fois sur l'influence du contexte sur les conditions de travail de l'enseignant et sur l'influence de l'enseignant, qui cherche à modeler son contexte de travail.

Dans cette recherche, nous nous situons davantage du côté de l'approche sociocognitive car notre étude de cas est centrée sur les verbalisations d'un enseignant ; nous étudierons le système enseignant/apprenant/contexte uniquement à travers le cadre interprétatif de l'enseignant. Néanmoins, nous n'omettons pas le point de vue situationniste car nous considérons que des éléments contextuels vont venir déterminer certaines pratiques enseignantes. Il nous paraît impossible de négliger l'influence du contexte scolaire sur l'AP ainsi que les interactions spontanées qui s'y inscrivent.

Barcelos (2014), chercheuse brésilienne dans l'enseignement des langues étrangères, cite plusieurs chercheurs qui soulignent l'importance du contexte dans la pratique des enseignants. Elle cite par exemple Tabachnik et Zeichner (1986) qui affirment que cognitions et pratiques s'influencent mutuellement et « que les facteurs liés au contexte jouent un rôle important pour déterminer dans quelle mesure un enseignant met en œuvre un

enseignement qui serait en accord avec ses cognitions » (Barcelos, 2014, p. 72). Barcelos (ibid.) considère que les croyances et actions des acteurs de la classe peuvent être modifiées par le contexte et inversement. On retrouve ici une vision qui se situe entre l'approche sociocognitiviste et situationniste.

Barcelos, en se basant sur une étude de Fang en 1996, remarque également que la complexité de la situation de la classe peut provoquer des conflits entre ce que les enseignants pensent qu'ils doivent faire face à leur perception du contexte et «ce que les nouvelles méthodologies et les nouveaux programmes leur dictent » (Barcelos, 2014. p. 72). D'après une étude auprès d'enseignants d'anglais langue seconde de Johnson de 1994 (dans Barcelos, 2014), les enseignants se sentiraient dépassés par les contraintes de la classe. Dans cette étude, malgré une envie marquée de déployer une méthodologie centrée sur l'apprenant, le rythme d'enseignement et la nécessité de conserver l'autorité dans la classe a fait naître l'obligation de d'adopter des pratiques davantage centrées sur l'enseignant. Nous pourrions donc postuler que les contraintes du contexte auraient leur part de responsabilité dans l'observation du fossé théorie-pratique désigné par Korthagen en 2001 (dans Woods & Knoerr, 2014, p. 15)

2.3.2. L'interprétation individuelle au cœur du décalage entre théorie et action

Woods & Knoerr (2014) tentent de recenser les nombreux termes qui ont été employés dans les recherches sur la pensée enseignante, qui visent à mieux comprendre les actions des enseignants en salle de classe. Ces recherches s'intéressent aux processus de pensées immédiates ainsi qu'aux différents types de savoirs sous-jacents aux actions, et aux diverses croyances qui auront leur influence sur la pensée.

Comme l'expliquent Woods & Knoerr (ibid.), avoir des connaissances théoriques sur la gestion de la classe, les processus d'acquisition, une méthode d'enseignement ou les règles grammaticales de la langue ne garantit aucunement la capacité à les mettre en pratique en situation réelle. En acquérant de l'expérience, l'enseignant construit une connaissance implicite sur la gestion d'une classe de langue, savoir-faire qu'il déploiera rapidement et presque sans en prendre conscience. Ce savoir-faire possède de nombreuses dénominations en anglais, mais nous nous attarderons sur le terme français donné par Tochon en 2000, qui désigne ce concept de savoirs guidant l'agir comme le « savoir d'action ».

Encore une fois, la multiplicité des termes qui reprennent le « savoir d'action » reflète une réalité observée : il y a un décalage entre la théorie présentée en formation enseignante et la manière dont elle est comprise par les enseignants en formation. En effet, Woods et Knoerr citent « qu'une théorie abstraite est personnalisée et contextualisée par un processus d'interprétation qui est fonction des expériences personnelles propres à chaque enseignant. » (ibid., p. 17). À nouveaux, une grande diversité de termes ont été employés pour désigner cette personnalisation ; il s'agit d'une forme d'interprétation personnelle d'une théorie abstraite où l'on prend en compte non seulement les croyances, mais aussi « le côté affectif des opinions, vues, perceptions, conceptions, préjugés, convictions, attitudes et valeurs » (ibid., p. 18). Une multitude de termes tentent de délimiter cette personnalisation mais nous nous arrêterons sur le terme le plus souvent retenu, qui est celui de croyances ou « beliefs » introduit par Woods en 1996 avec le modèle BAK (*knowledge, assumptions, beliefs*).

2.4. Relations entre AP, pensée et savoirs : présentation du modèle de Woods (1996)

2.4.1. Modèle originel

En 1996, Woods (dans Woods & Knoerr, 2014, p. 18) effectue une étude sur la pensée enseignante de professeurs d'anglais langue seconde en cherchant à mieux comprendre les relations entre l'AP, la pensée et les savoirs.

Nous ne nous pencherons pas davantage sur la définition de l'AP car nous l'avons déjà développé dans la partie précédente. La pensée, elle, se rapporterait aux processus de prise de décision sous-jacents à l'agir, qui se dérouleraient selon Woods (1996) dans un cycle en trois étapes. Tout d'abord, les processus cognitifs impliqués dans la planification, qui mèneraient ensuite au processus de mise en œuvre de la planification, qui détermineraient enfin les processus d'interprétation et d'évaluation individuels des événements qui découlent des actions. En réalité, il s'agit d'un système de cycles de décisions, car ces trois phases se chevauchent, et les cycles sont récurrents au cours de l'action. Il existe des cycles de décisions immédiates, comme demander à un élève de prendre la parole pour une activité, et des cycles de décisions globales, comme les contenus que l'on décide de présenter dans un cours. Les informations fournies par la dernière étape viendront influencer les prochains cycles de prise de décisions. Ici, les cycles de décisions englobent l'agir et la pensée qui peuvent être

considérés comme des actions, bien que la pensée ne soit pas perceptible visuellement (Woods, Knoerr, 2014).

Le troisième aspect mis en jeu : les savoirs, prend en compte la structure cognitive et la combinaison de représentations, de connaissances préexistantes considérées comme un ensemble dynamique de savoirs, de présupposées et de croyances (Woods, Knoerr, 2014). Ce troisième aspect est porté par le modèle BAK (knowledge, assumptions, beliefs) introduit par Woods en 1996, qui constituerait un cadre en constante actualisation face à l'expérience de l'enseignant (dans Woods, Knoerr, 2014, p. 19). Selon Woods et Knoerr (ibid.), les savoirs ou connaissances (traduction de « knowledge ») sont considérées comme démontrables, et acceptés comme vérités par la grande majorité alors que les croyances sont moins démontrables et sont davantage personnelles et marquées sur le plan émotionnel. Les présupposés (traduction de « assumptions ») se trouvent d'une certaine manière entre les deux pôles mentionnés précédemment. Ils sont adoptés temporairement afin de déployer l'action ; on peut les comparer au « savoirs d'actions » de Tochon (mentionnés dans la partie 2.3.2). Malgré le fait que ces trois termes aient des définitions différentes, ce que nous verrons plus en profondeur dans la partie où nous développerons le concept de croyance, ils fonctionneraient comme une seule entité en s'influçant mutuellement. Cette entité viendrait influencer les processus de pensées, de décisions et d'actions des enseignants de manière consciente et inconsciente.

2.4.2. Révision du modèle

Pour résumer : il s'agit d'un modèle qui met en évidence la part de pensée présente dans l'agir, ainsi que la place importante de l'expérience de mise en pratique qui vient renouveler la pensée et les BAK à travers le système de cycles. Une limite repérée dans ce modèle en 2011 par Woods et Çakir (dans Woods et Knoerr, 2014, p.20) est toujours d'actualité. Il s'agit de la non prise en compte de l'interprétation subjective et parfois superficielle des enseignants dans l'acquisition des connaissances. De plus, comme le souligne Borg en 2006 (dans Woods et Knoerr, 2014, p. 20) il n'y a pas de délimitation des différents types de connaissances acquises par études théoriques sur l'enseignement et la pratique enseignante par opposition aux connaissances issues de l'expérience pratique en soi.

Afin de prendre en compte cette limite, Borg (2006, dans Woods & Knoerr, 2014, p. 20) ouvre la piste d'un nouveau modèle. Dans un premier temps, il s'agit de renouveler la relation

entre le système de cycles et la notion d'expérience. Selon Borg (2006), la somme des expériences accumulées par ce système de cycles vont être interprétées et mémorisées par l'enseignant : on peut parler de « cycles expérientiels » (dans Woods & Knoerr, 2014, p. 20). L'enseignant crée donc son expérience à travers son propre cadre d'interprétation, et il en serait de même pour la théorie qui constitue sa formation. L'auteur propose de reconsidérer les notions de connaissances et de croyances, comme nous le verrons en détail dans la partie suivante. La notion de BAK est remplacée par la notion de processus interprétatifs et cadres interprétatifs.

Le renouvellement du modèle appelle à questionner l'interprétation que l'enseignant se fait des connaissances qui lui ont été proposées en formation, l'interprétation qu'il a de lui-même et de sa pratique réelle. C'est pour cette raison que dans cette recherche, où nous nous intéressons à l'AP à travers le regard de l'enseignant, nous nous focaliserons sur ce que l'enseignant rapporte consciemment sur sa pratique. Quel serait donc le lien entre théorie, pratique, et processus et cadre interprétatifs ? Comme nous le verrons dans la prochaine partie, l'auteur propose une nouvelle manière d'appréhender croyances et connaissances, dont la délimitation reste assez floue dans le modèle BAK.

3. Les croyances

3.1. Présentation de la notion de croyance

3.1.1. Caractéristiques et construction des croyances

Pendant longtemps, les croyances comme construit théorique sont considérées comme démesurément complexes ou floues dans le domaine des recherches tels que l'anthropologie, la psychologie, l'éducation et la linguistique appliquée (Barcelos, 2014). Un grand nombre de termes et de définitions existent pour se référer aux croyances et depuis les années 70, le concept ne cesse de se transformer (Barcelos, 2014). On note « l'évolution d'une vision simpliste des croyances, considérées comme stables et individuelles, vers une vision plus complexe des croyances comme paradoxales, dynamiques, et contradictoires » (Barcelos, 2014, p. 65). En 2006, Barcelos définit les croyance comme :

« une forme de pensée, des constructions de la réalité, des moyens de voir et percevoir le monde et ses phénomènes, qui se coconstruisent dans et par nos expériences et qui sont le résultat d'un processus interactif dans lequel on interprète et on (re)donne du sens. Il est aussi important de signaler le caractère écologique, émergent et socialement construit des croyances, ainsi que leur lien étroit aux contextes locaux et situés. » (Barcelos, 2014, p. 65).

Comme le souligne Barcelos (2014), les croyances se construisent dans l'action et l'interaction. Elles peuvent être perçues comme des outils disponibles qu'un individu juge utilisables ou non en fonction de la tâche et du contexte situationnel et interactionnel dans lequel se situe notre action (Alanen, 2003, dans Barcelos, 2014, p. 65). Une nouvelle approche des croyances apparaît avec le développement des théories socioculturelles, et des théories de la complexité de Larsen-Freeman et Cameron (2008, dans Barcelos, 2014, p. 66).

Selon Barcelos (2014), on peut attribuer aux croyances les caractéristiques suivants ; d'abord, elles seraient déterminées comme « un système complexe, multidimensionnel et dialectique, qui est à la fois stable et dynamique » (Barcelos, 2014, p. 66). Deuxièmement, elles sont considérées comme fluctuantes, évoluant dans le temps. Troisièmement, selon De Costa (2011, dans Barcelos 2014, p. 66) on les envisage comme des produits socio-historiques et politiques. Cependant, comme le note Negueruela-Azarola en 2011 (dans Barcelos, 2014, p. 66), bien que situées socialement, les croyances sont modelées individuellement par des processus d'intériorisation. Elles sont influencées de l'extérieur et de l'intérieur car elles sont

à la fois modifiées ou renforcées par nos interactions avec les autres, mais elles sont aussi étroitement liées à notre image de soi et à nos émotions.

En 2001, Borg (dans Nicolas, 2015, p. 7) propose également de définir les croyances à partir de 4 critères : « [...] une croyance est une proposition qui existe, consciemment ou inconsciemment, dans le for individuel ; elle est de nature évaluative dans la mesure où elle est acceptée comme vraie par l'individu, et est donc imprégnée d'un engagement émotionnel ; cette croyance tient lieu de guide de pensée et de comportement. ». Les croyances prennent la connotation d'instances évaluatrices qui participent au jugement de valeur (Nicolas, 2015). En 2003, Borg (dans Nicolas, 2019, p. 96) ajoute qu'un individu va effectuer des liens entre ses diverses croyances respectives, ce qui donnerait plus de force à leurs propos.

3.1.2. Les croyances enseignantes dans la pratique

Dans le concept des croyances, on retrouve l'idée d'une construction ancrée dans une communauté ; cela nous ramène à divers concepts vus précédemment. Nous pouvons faire un lien avec l'influence de la culture éducative dont nous avons parlé dans la construction du répertoire didactique de l'enseignant. Les caractéristiques données par Barcelos (2014), semblent aussi résonner avec la notion de genre et de style de Clot et Faïta (2000) ; un contexte donne une ligne directrice de conduite normative qui vient être modelée par l'individualité d'un sujet. Dans la définition de Barcelos (2014), on retrouve également l'influence d'un cadre d'interprétation individuel et de l'expérience du sujet sur les croyances, comme proposé par Borg dans la proposition de renouvellement du modèle BAK (2006, dans Woods & Knoerr, 2014, p. 19).

Dans le contexte de l'enseignement Clark (1998, dans Vause, 2009, p. 9) considère les croyances comme des idées préconçues et des théories implicites accumulées à travers les expériences empiriques, les généralisations effectuées à partir d'expériences personnelles, des valeurs et des préjugés. Pour Porter et Freeman (1986, dans Vause, 2009, p. 9) les croyances enseignantes sont orientées vers les étudiants, le processus d'apprentissage, le rôle de l'école et des enseignants dans la société, le curriculum et la pédagogie. Durand (1996, dans Vause 2009, p.13) ajoute que les croyances enseignantes peuvent aussi être portées sur les actions des élèves, les moyens de favoriser l'apprentissage, la façon de structurer la classe, la capacité propre à enseigner de manière efficace, la conception de la discipline enseignée et de ses contenus, les événements de la classe ainsi que la discipline et la relation professeur-élèves.

À partir d'un survol de la littérature sur les croyances enseignantes, Vause (2009) envisage ces dernières comme : « [...] des théories implicites personnelles pouvant porter sur trois aspects: l'élève, l'enseignant et la matière ainsi que sur les relations entre ces trois aspects. Ces croyances s'accumulent au fil des expériences tant personnelles que professionnelles des enseignants et résistent généralement au changement. Elles constituent un réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels les enseignants s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action. » (Vause, 2009, p. 10).

3.2. [Quelle distinction entre croyances et savoirs ?](#)

Dans son article « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner », Vause (2009), s'attache à distinguer connaissances (ou savoirs) de croyances. En se basant sur la lecture de nombreux auteurs au sujet de la connaissance enseignante, elle arrive à la conclusion suivante :

« Les connaissances des enseignants sont constituées de connaissances théoriques d'une part, de connaissances ouvragées d'autre part. Les connaissances théoriques sont des connaissances universelles et validées scientifiquement. Elles portent sur les élèves, la matière et la manière de la transmettre. Les connaissances ouvragées portent sur les mêmes objets mais contrairement aux connaissances théoriques, elles présentent un caractère idiosyncrasique. Elles sont fortement ancrées dans les expériences personnelles et professionnelles. » (Vause, 2009, p. 13).

Toutefois, cette délimitation reste assez floue à nos yeux. Comme le souligne Borg (2006, dans Woods & Knoerr, 2014, p. 20) dans la proposition de son nouveau modèle, en plus de distinguer les connaissances liées à la formation enseignante de celles issues de la pratique elle-même, il est nécessaire de prendre en compte l'interprétation subjective des connaissances théoriques.

Selon Nicolas (2019), les savoirs, au même titre que les croyances, participent au jugements de valeur et constituent des instances évaluatrices. Cependant, les savoirs, dans leur relation avec le sujet, constitueraient une construction de la réalité telle qu'elle alors que les croyances envisageraient la réalité telle qu'elle devrait être (Woods, 2003 dans Nicolas, 2019, p. 96). Nicolas (2019) envisage donc les savoirs comme un « sous-système de croyances qui remportent le plus grand consensus, qui atteint le plus haut degré de démonstration et

suppose la faible identification personnelle. » (Nicolas, 2019, p. 94). Il n’y aurait donc pas de limite claire pour distinguer savoirs et croyances, mais plutôt une spectre qui s’étendrait entre les verbes « savoir » et « croire » (Nicolas, 2019).

Woods et Knoerr (2014) vont également introduire l’idée d’axes en remarquant que les savoirs et croyances peuvent être distribués sur deux axes sémantiques : l’axe objectif-subjectif et l’axe théorie-pratique. L’axe objectif-subjectif permettrait de différencier les croyances des savoirs alors que l’axe théorie-pratique aiderait à distinguer le savoir du « savoir d’action » de Tochon (Woods & Knoerr, 2014, p.23).

3.2.1. L’axe objectif-subjectif

Woods et Knoerr (2014) critiquent la non prise en compte du processus de construction et de compréhension individuel de concepts théoriques compris dans le terme « savoir ». Ils considèrent qu’il est impossible de garantir une transmission intacte de connaissances sans prendre en compte les processus interprétatifs individuels liés à l’apprentissage. Or, Woods et Knoerr (2014) estiment que ces processus ainsi que les structures cognitives qui en découlent ne sont pas intrinsèquement différents de ceux liés aux croyances. En se basant sur Bhaktin (1981) et Bourdieu (1982), Woods et Knoerr (2014) suggèrent que la distinction viendrait davantage des processus sociaux de validation et de discours d’autorité.

Woods et Knoerr (2014) proposent donc de faire une distinction entre « textes théoriques » et d’autre part les interprétations qui en sont faites par les individus. La « théorie » comme telle n’est plus considérée comme partie intégrante de la pensée enseignante, mais uniquement sous forme textuelle, exprimée dans des manuels, revues scientifiques et basée sur des études empiriques. Pour Woods et Knoerr (2014) l’appropriation des théories donnera lieu à des interprétations individuelles qui comporteraient deux aspects. Tout d’abord, la production d’un « processus d’interprétatif » continu à travers les « cycles expérimentiels » ; ce sont les interprétations et évaluations de l’enseignant sur ce qu’il vit, qui influenceront ces futures décisions. L’autre aspect serait le « cadre interprétatif », plus stable, qui offre un « [...] contexte personnel aux nouvelles interprétations. » (Woods & Knoerr, 2014, p. 22). Ce cadre se construit avec l’accumulation et la généralisation d’expériences passées.

3.2.2. L'axe théorie-pratique

Cet axe a pour objectif de distinguer les connaissances théoriques et le « savoir d'action », de Tochon (2000, dans Woods et Knoerr, 2014, p. 23). Ici, le savoir est perçu comme « [...] une entité rhétorique abstraite impliquant une argumentation déclarative explicite sous la forme de propositions abstraites décrivant la nature ou le fonctionnement des choses. » (Woods & Knoerr, 2014, p. 22) Le savoir pratique, serait une entité intériorisée et implicite développée à travers l'expérience. Difficile à verbaliser, elle serait mise en pratique de manière plus ou moins automatique avec peu de contrôle conscient (Woods & Knoerr, 2014).

Afin de proposer une nouvelle version du modèle BAK, Woods et Knoerr (2014) proposent de distinguer d'une part les « interprétations explicites » (non seulement de la théorie mais aussi des actions et des événements qui en résultent) considérées comme facilement verbalisables, et d'autre par les « schémas implicites » plus ou moins inconscients, acquis et routinisés par un individu. Même s'il s'agit de deux modes distincts, ils seraient en interaction constante.

Nous proposons ci-dessous notre interprétation schématique du modèle révisé de Woods & Knoerr (2014) dans le contexte de l'AP. Dans le cadre de cette étude de cas, nous nous intéressons à détacher des éléments du cadre interprétatif à travers la verbalisation de l'enseignant en rapport avec son processus de planification et l'observation de son AP.

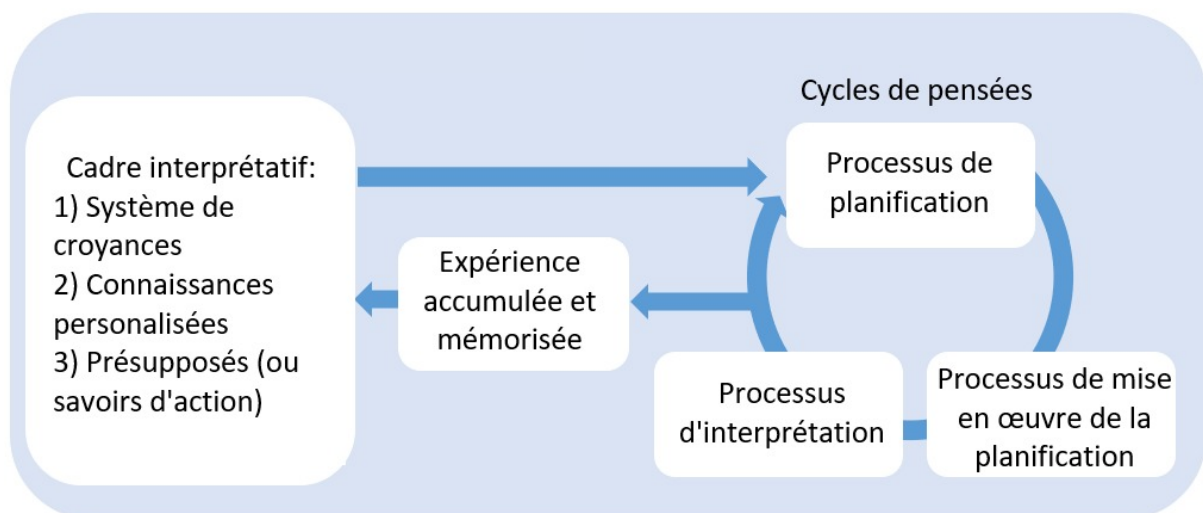


Schéma 1. Représentation schématique du cycle expérientiel de Woods & Knoerr (2014)

3.3. Quels liens entre croyances et pratiques ?

Selon Nicolas (2015), les croyances enseignantes constituent l'élément clé qui permettrait de comprendre l'attachement des enseignants à certains fondements d'actions et par conséquent d'expliquer leurs pratiques de classe. D'après Woods (2003, dans Barcelos, 2014, p. 68), saisir la relation entre croyances et actions est essentiel dans le domaine de l'enseignement. Le lien entre les croyances et pratiques enseignantes intéresse les chercheurs depuis une vingtaine d'années, toutefois la relation reste encore opaque (Borg, 2003, dans Nicolas, 2019, p. 96). La considération des croyances comme instance de guidage de l'action est la perspective la plus commune, mais à la lumière d'études empiriques, la question du décalage entre pensées et actions s'est rapidement posée (Nicolas, 2019).

3.3.1. Relations possibles entre croyances et actions

En 1996, Richardson propose trois types de relations possibles entre les croyances et les actions : la relation de cause à effet, la relation interactive et l'approche herméneutique (dans Barcelos, 2014, p. 68). Dans cette sous-partie, nous tenterons de les expliciter et de les mettre en relation avec d'autres théories existantes qui semblent rejoindre le type de relation établie par Richardson entre croyances et actions.

3.3.1.1. *La relation de cause à effet*

Dans les trois types de relations possibles entre croyances et pratiques, Richardson en 1996 décrit trois types de relations possibles, dont la relation de cause à effet (dans Barcelos, 2014, p. 68). Les croyances auraient un impact considérable sur notre comportement ; par exemple si un enseignant croit devoir prendre le rôle d'un animateur, il tentera d'adopter ce rôle en proposant des activités centrées sur l'apprenant, en minimisant ses interventions et en assurant une ambiance encourageant l'apprentissage (Barcelos, 2014). Cependant, Richardson affirme que l'on ne peut se limiter à cette relation de cause à effet car les actions font aussi venir influencer les croyances (1996, dans Barcelos, 2014, p. 68).

3.3.1.2. *La relation interactive*

Richardson suggère donc une relation interactive où les croyances et actions s'influencent mutuellement. En effet, les expériences et les actions entreprises dans la classe ainsi que la réflexion associée à ces actions provoquerait dans certains cas une évolution dans les croyances ou même la formation de nouvelles croyances dans le cas de moments de

réflexion déclencheurs (Barcelos, 2014). Dans le cadre de cette relation, Woods (2003, dans Barcelos 2014, p. 69), ajoute que le lien entre croyances et actions est complexe et indirect. Cela implique que les enseignants raffinent et mettent à l'épreuve leurs croyances à travers le pratique de classe et les diverses prises de décisions que cela implique (Barcelos, 2014).

Ce raisonnement rejoint en quelque sorte le modèle de la pensée et des actions des enseignants développé par Clark et Peterson en 1986 (dans Vause, 2009, p. 19). Ce modèle établit un lien entre les processus de pensées et les processus d'action des enseignants, et leurs effets observables. Il s'agirait de processus circulaires, chacun composés de trois variables qui s'influencent mutuellement. Dans le cycle de processus d'action on retrouve : le comportement de l'enseignant, le comportement des élèves, et les résultats des élèves. Dans le processus de pensée les trois variables sont : la planification (caractérisée par les pensées avant et après l'action), les interactions et les prises de décisions (il s'agirait ici de pensée pendant l'action), et enfin les croyances et connaissances des enseignants. Selon Clark et Peterson, il existerait un lien réciproque entre les processus de pensée et d'action (Vause, 2009, p. 19).

3.3.1.3. *Approche herméneutique et notion de « principe de pratique »*

Cette approche vise à éclairer les complexités des contextes d'enseignement et les processus de pensées et d'action d'enseignant au sein de leur contexte de travail. Nous pouvons inclure l'étude de Woods de 1996 vue précédemment dans ce type d'approche. C'est également le cas de Kennedy (2004, dans Vause, 2009, p. 17), qui propose de considérer que les croyances sont partiellement influencées par les conditions d'enseignement, et qu'elles peuvent à la fois influencer les pratiques d'enseignement.

Selon Kennedy, il serait essentiel de comprendre l'interprétation que se font les enseignants sur leur contexte d'enseignement car derrière cette interprétation, on pourrait remarquer une série de « principes de pratique » (dans Vause, 2009, p. 17). Ces derniers s'accumuleraient au fil de la formation et de l'expérience des enseignants et définiraient la façon dont un enseignant considère son propre comportement, celui de ses élèves ainsi que les relations qu'ils entretiennent. Selon Kennedy, ses principes seraient reliés à un système de croyances et de valeurs qui prennent la forme de théories générales sur une manière d'enseigner, l'apprentissage et les sources de motivations des apprenants, et les rôles et responsabilités des enseignants. Dans le cadre de son étude, Kennedy remarque que les

enseignants font souvent référence à ces principes en les articulant à leurs propres expériences en tant qu'apprenant ou plus largement à leur manière de voir l'existence, de plus, les principes de pratique seraient compatibles avec leur système de croyance et inversement (Vause, 2009). Dans le cadre de notre étude de cas, nous nous situerons dans cette approche et nous tenterons de relever ces principes afin de les mettre en relation avec le système de croyances de l'enseignant. Nous distinguerons les principes de pratiques des croyances en considérant les principes de pratiques comme des théories générales verbalisées par l'enseignant sur la manière d'agir et d'enseigner, sur les élèves et sur lui-même, dont les fondements se situent au niveau de son expérience et de ses croyances.

D'après Barcelos (2014), il faut tenir compte de deux aspects pour comprendre la relation entre les croyances et le contexte ; « [...] le décalage entre les croyances et les actions et l'influence des facteurs liés au contexte. » (Barcelos, 2014, p. 69)

3.3.2. Le décalage observé entre croyances et actions

Comme l'évoque Borg (2003, dans Barcelos, 2014, p. 96), la pratique observée ne reflète pas toujours les croyances d'un enseignant. Ce phénomène est également admis par Woods en 1996, qui affirme qu'il y a fréquemment des contradictions entre les comportements des enseignants et ce qu'ils considèrent être leurs BAK (dans Barcelos, 2014, p. 72). D'après Nicolas (2019), les enseignants ont tendance à suivre une planification en amont, que l'on suppose conforme à leurs croyances, jusqu'à ce qu'un événement vienne modifier leur planification et ouvrir un champ d'action qui ne soit pas conforme aux croyances qu'ils verbalisent.

3.3.2.1. *Le paradigme dispositionnaliste de Lahire*

En 2002, Lahire (dans Nicolas, 2019, p. 95), défend l'idée d'un paradigme dispositionnaliste en proposant deux explications à ce phénomène. D'une part, l'individu, ayant construit ses croyances par l'influence de modèles professionnels et médias, n'aurait pas toujours les moyens matériels ou les moyens dispositionnels (c'est-à-dire les « habitudes d'agir ») de les mettre en pratique (Nicolas, 2019). Une croyance pourrait donc finalement exister uniquement dans la pensée sans provoquer d'action ; cela remet donc en question son influence systématique sur l'action. D'autre part, Lahire affirme qu'il faut différencier les croyances et les habitudes d'agir. Les croyances prendraient forme dans le langage alors que les dispositions à agir se matérialiseraient en actions observables (Nicolas, 2019).

3.3.2.2. *Croyances abstraites et croyances en action*

En 1996, Woods offre une autre explication aux contradictions entre croyances et actions (dans Barcelos, 2014, p. 70). Selon Woods, ce décalage se produit quand un comportement se transforme en une sorte de routine inconsciente, et qu'ils se reproduit sans faire l'objet de l'analyse de l'enseignant. Il peut s'agir par exemple d'un comportement fossilisé qui reflète un système de croyances antérieures. En 2003, Woods (dans Barcelos, 2014, p. 70) va développer cette réflexion en introduisant les concepts de de croyances abstraites et de croyances en action. Les croyances abstraites se réfèrent à « des affirmations sur 'l'état des choses' et sur 'la manière dont les choses devraient se passer' que nous considérons comme nos croyances et dont nous sommes entièrement conscients. » (Woods, 2003, dans Barcelos, 2014, p. 70). Les croyances en actions, elles, guideraient nos actions de manière inconsciente, contredisant parfois les croyances abstraites. Ce concept pourrait être mis en relation avec celui d'habitude d'agir de Lahire, vue précédemment. Ces deux types de croyances peuvent être en accord ou en désaccord, et la sujet peut être plus ou moins conscient de ce désaccord s'il existe (Barcelos, 2014). Selon Johnson (1994, dans Barcelos, 2014, p. 71), malgré la prise de conscience d'une dissonance entre les deux croyances, certains enseignants seraient dans l'impossibilité de changer leurs pratiques dû à l'absence d'options alternatives disponibles.

3.3.2.3. *Croyances profondes et croyances périphériques*

Au cours d'un entretien avec Birello en 2012, Borg tente d'expliquer le décalage entre croyances et action par l'existence de deux croyances. D'une part les « core beliefs » ou croyances profondes et d'autre par les « peripheral beliefs » ou croyances périphériques. Ces deux croyances peuvent être comparées par leur force. Les premières sont plus stables et puissantes dans leur influence sur nos actions alors que les autres sont moins stables, sont moins investis et le risque de les compromettre est plus important dans une situation où ils se retrouvent en tension avec une croyance profonde. Comme le souligne Borg (2012), parfois les croyances éducatives prennent le dessus sur celles concernant l'enseignement des langues par exemple. Selon Borg (2012), les tensions entre croyances et pratiques seraient un reflet de ces sous-systèmes de croyances . Il ajoute qu'il faut aussi prendre en compte que nous pouvons parfois observer des incohérences dans les croyances

3.3.2.4. *L'influence du contexte dans la mise en pratique d'actions*

D'après Barcelos (2014), plusieurs études ont démontré que, de manière régulière, la nécessité de gérer des intérêts incompatibles et ambivalents dans leur pratique était la source du décalage entre les croyances et les pratiques des enseignants. En 2003, Borg (dans Barcelos, 2014) dénombre certains facteurs liés au contexte qui peuvent modeler la réalité de la classe et par conséquent faire obstacle à la mise en pratique d'actions en accord avec les croyances des enseignants. Parmi ces facteurs on retrouve : « [...] les parents, les exigences des chefs d'établissement, l'école, la société, les exigences du programme, l'agencement de la salle de classe, les politiques scolaires, les collègues, l'évaluation, et la disponibilité de ressources. » (Barcelos, 2014, p. 73). En 1998, Richard et Pennington mentionnent également les facteurs liés au contexte suivants : « [...] les classes surchargées, les apprenants démotivés, les programmes imposés, les lourdes charges de travail et la pression pour se conformer aux pratiques des enseignants plus experts. » (Barcelos, 2014, p. 73). En 2002, Vieira-Abrahão ajoute les facteurs suivants : « [...] les manuels, l'interprétation que les enseignants font des méthodes, les croyances et attentes des apprenants et les attentes des enseignants vis-à-vis de leurs publics. » (dans Barcelos, 2014, p. 73).

Barcelos (2014) insiste sur l'influence et la complexité de chaque contexte dans le décalage que l'on peut observer entre croyances et pratiques. Elle cite Barnard et Burns (2012), qui considèrent chaque contexte comme un système complexe et dynamique dans lequel « des facteurs physiques, temporels, cognitifs, sociaux et culturels interagissent pour faciliter ou limiter la mise en pratique des croyances sur l'enseignement et l'apprentissage. » (Barcelos, 2014, p. 74).

3.4. *Comment avoir accès aux croyances enseignantes ? Choix de méthodologie*

Cambra Giné (dans Aguilar, 2012, p. 5) propose deux types de données pour accéder aux représentations, croyances et savoirs enseignants. D'une part, les observations de classe, que l'on effectuera dans cette recherche à partir du visionnement d'enregistrements, et d'autre part les données « introspectives et déclaratives » tirées d'entretiens par exemple, comme nous avons décidé de le procéder dans cette recherche.

3.4.1. L'autoconfrontation

Nombreux des auteurs ayant effectué des recherches sur le lien entre pensée et pratique effective des enseignants, comme Borg en 2006 ou Cicurel en 2011, ont recours à l'entretien d'auto confrontation pour faire produire par les enseignants des verbalisations sur leur agir (Laurens, 2015). Cette démarche repose sur la production de commentaires par un retour sur l'action filmée. Selon Laurens (2015), cette technique constituerait une voie d'accès à la dimension cachée du répertoire didactique, constituée de représentations, croyances, savoir et modèles sous-jacents à la fabrique de l'action enseignante.

D'après Cicurel (2014), cette démarche de visionnement permettrait à un professeur au moins partiellement de retrouver ce qui était mentalement derrière l'action. Cicurel (2014) s'appuie sur le postulat de la dissociation de la pensée et de l'action de 1992 de Durkheim pour suggérer qu'un individu, focalisé sur d'une action n'est que furtivement conscient des processus mentaux qui entourent cette action. Il faut donc donner l'occasion aux individus de se distancier de leur action pour qu'il puisse décomposer l'activité mentale sous-jacente. Le commentaire de l'action enseignante à travers l'image filmée peut alors attribuer une interprétation et une signification à l'action (Cicurel, 2014).

Dans son entretien avec Birello (2012), Borg souligne la complexité de l'étude des croyances de par leur caractère inobservable. En effet, on peut observer un comportement enseignant dans une classe mais pas ses croyances. D'après Borg (2012), la seule façon de mettre en lumière les croyances des enseignants, c'est de leur demander de les formuler, ou bien de produire des travaux où leurs croyances sont sous-entendues ou implicites. Comme l'explique Borg (2012), on pourrait avoir une approche directe en demandant « quelles sont vos croyances sur tel ou tel thème », mais cela ne serait pas la manière la plus productive pour accéder aux croyances, car les enseignants peuvent être influencés par la question ou alors ne pas savoir répondre directement à cette question, tant il est inhabituel de questionner ses croyances. Borg (2012) suggère donc de se diriger vers des stratégies de questionnement plus indirectes. Par stratégies indirecte, il fait référence à des stratégies qui prennent comme point de départ un stimulus comme base pour l'exploration des croyances enseignantes; cela peut être une ressource utilisée par l'enseignant, un plan de cours ou une activité (Birello, 2012). Dans cette étude, nous avons donc décidé de confronter un enseignant à son plan de cours suivi de l'enregistrement filmé de la réalisation de ce plan de cours.

3.4.2. La verbalisation par entretien d'autoconfrontation

Selon Bigot et Cadet, la verbalisation désigne la « mise en discours d'une pensée par des mots » (cité dans Cicurel, 2014, p. 91). Dans la cadre d'un entretien d'autoconfrontation (dorénavant « EAC »), la verbalisation est un processus rétroactif et dialogal, qui éclaire les adaptations mentales requises face à l'adversité de la salle de classe (Cicurel, 2014). Comme le suggère Cicurel (2014), l'enseignant ne se contente pas de faire des remarques sur sa pratique telle qu'il la découvre dans l'enregistrement : il aborde plus largement son métier, ses habitudes et ses convictions.

Afin de d'appuyer l'utilisation de l'entretien d'autoconfrontation comme outil permettant de circonscrire l'AP, Nicolas (2015) évoque les travaux de 1997 de Vygotsky sur l'extériorisation de la pensée intérieure à travers la médiation de l'autre pour tenter de dépasser le paradoxe de la subjectivité. Comme le note Cahour (dans Nicolas, 2015, p. 13), même si la réflexion de l'enseignant sur sa propre action ne peut être dénuée de son caractère subjectif, on peut considérer le méthode d'EAC de « contenant à l'expérience subjective ».

D'après Rokeach (dans Barcelos, 2014, p. 77), pour explorer les croyances enseignantes, il est nécessaire d'étudier leurs discours, leurs intentions et leurs actions au sein de la classe. Barcelos (2014), conseille l'utilisation d'une variété d'outils dans les recherches ayant comme motif l'élucidation du lien entre croyances et action. C'est pour cette raison que nous avons fait le choix d'effectuer un entretien sur la planification d'un cours, ainsi qu'un entretien d'autoconfrontation du cours en question. Malheureusement, dans le cadre de ce mémoire, il fut impossible d'effectuer une étude longitudinale comme le conseille Borg (2012) et Barcelos (2014).

Comme le souligne Nicolas (2015), l'hétérogénéité des types de verbalisations recueillies en EAC peut constituer un obstacle dans l'analyse, il faut donc dans un premier temps effectuer un tri dans les verbalisations. Au sein de cette recherche, comme le suggère Nicolas (2015), nous effectuerons un premier tri à partir de la classification introduite par Vermersch en 1994. Il existe une première distinction entre « informations procédurales » qui indiquent le déroulement factuel et détaillé d'une action, et les « informations satellites » qui documentent ce qui n'est pas observable dans l'action. Selon Nicolas (2015), les informations satellites peuvent elles-mêmes être décomposées en quatre catégories : « selon qu'elles se rapportent 1) au contexte de l'action (circonstances et environnements), 2) aux savoirs

déclaratifs (savoirs théoriques et procéduraux), 3) aux jugements (évaluations, opinions, commentaires, croyances) et 4) aux motifs (buts et finalités) » (Nicolas, 2015, p. 4).

Nous verrons dans la Partie 2 comment nous avons organisé notre protocole de recherche pour recueillir ces verbalisations tout en présentant le contexte de notre étude de cas.

Partie 2 : Méthodologie de recherche : présentation de recherche et de données

Introduction

Dans cette recherche, nous avons cherché dans un premier temps à voir s'il était possible de mettre en évidence et questionner la mobilisation des croyances dans l'agir professoral d'un enseignant dans le contexte d'un lycée dans la région de Murcie. Comment pouvons-nous tendre vers la mise en évidence des croyances mobilisées par l'enseignant dans son agir professoral ? Comment la mobilisation de ces croyances se manifeste-elle dans l'agir professoral ? Comment la perception du contexte interagit-elle avec les éléments du cadre interprétatif ? D'après notre cadrage théorique (Partie 1), l'enseignant n'est que partiellement conscient des croyances qu'il mobilise. Comme nous souhaitons aborder cette étude de cas avec humilité et justesse, nous ne chercherons qu'à interpréter les croyances identifiées dans les verbalisations de l'enseignant lors des entretiens. En effet, en vue de la quantité importante de données, nous ne nous sentons pas en mesure d'aborder l'interprétation des croyances à partir d'éléments para-verbaux ou à partir d'actions que l'enseignant n'a pas commenté en EAC. L'objectif n'est donc pas de dégager des croyances non-verbalisées à partir des données recueillies. Dès lors, à partir des travaux existants mentionnés dans le cadrage théorique, nous formulons les hypothèses suivantes :

- L'enseignant va mobiliser ses croyances dans la planification et le déploiement d'une séance ;
- Il est possible de faire émerger les croyances de l'enseignant en effectuant un entretien centré sur la planification d'une séance et en effectuant un entretien d'autoconfrontation d'une séance, en se focalisant en particulier sur les séquences où des facteurs du contexte viennent perturber la planification initiale.

Afin d'illustrer notre approche hypothétique et les objets de cette recherche, nous proposons le schéma sur la page suivante. Ce dernier s'appuie sur notre synthétisation et notre interprétation hypothétique de l'ensemble de la littérature évoquée dans le cadrage théorique, et guidera cette étude de cas. Cette synthétisation n'a pas vocation à être exhaustive et s'appuie en grande partie sur notre interprétation du modèle de la pensée enseignante revisité de Woods & Knoerr (2014).

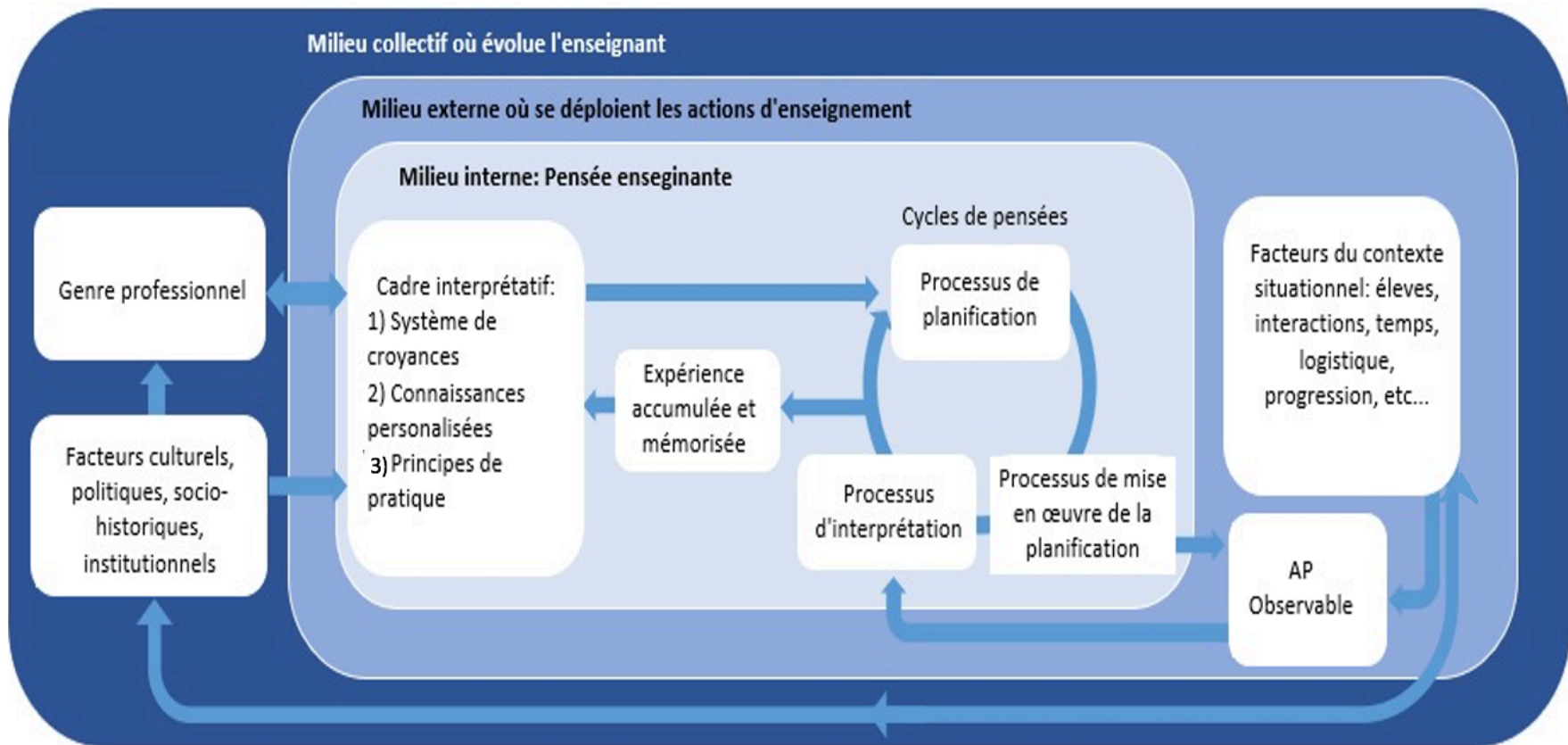


Schéma 2. Illustration synthétique de notre approche de recherche sur l'AP

Dans cette partie, nous présenterons le terrain de recherche, et en particulier l'enseignant qui s'est porté volontaire pour cette étude de cas. Ensuite, nous détaillerons le protocole et la méthodologie sélectionnés pour le recueil de données.

1. Présentation du terrain de l'étude de cas

1.1. Présentation du contexte institutionnel

Cette étude de cas se déroule dans la cadre d'un collège-lycée (en espagnol I.E.S. : Instituto de Educación Secundaria) dans le village d'Alquerías, dans la région de Murcie en Espagne. Cet établissement accueille des classes équivalentes à la 5^{ème} jusqu'à la Terminale en France. Voici un tableau récapitulatif des niveaux espagnols comparées aux niveaux français :

Niveau espagnol	Niveau français	Tranche d'âge générale
1°ESO ¹	5 ^{ème}	12-13 ans
2°ESO	4 ^{ème}	13-14 ans
3°ESO	3 ^{ème}	14-15 ans
4°ESO	2 nd	15-16 ans
1°Bachillerato	1 ^{ère}	16-17 ans
2°Bachillerato	Terminale	17-18 ans

Tableau 1. Niveaux en I.E.S. et équivalents français

Les élèves ont 2h de français et 3h d'anglais par semaine. Le français est une option facultative, l'apprentissage d'une seconde langue étrangère n'étant pas obligatoire. Il s'agit d'un établissement qui propose de suivre un enseignement « bilingue ». Les élèves ayant fait le choix de suivre l'enseignement bilingue, ils suivent en plus des cours d'anglais et de français des matières obligatoires comme les mathématiques ou l'histoire-géographie en anglais ou en français. Les matières en langues étrangères varient en fonction des niveaux. Ces élèves ont également l'opportunité d'effectuer une semaine de voyage scolaire d'échange dans un lycée à Montpellier en 4°ESO.

J'exerce au sein de la structure à raison de 9 heures par semaine en tant qu'assistante de langue, à travers le programme de France Éducation International. Je travaille avec

¹ L'acronyme ESO correspond à Educación Secundaria Obligatoria, donc à l'éducation du secondaire obligatoire en Espagne.

l'enseignant observé dans cette étude de cas environ 2 heures par semaine, avec sa classe de 1°Bachillerato et sa classe de 3°ESO.

1.2. Présentation des classes observées

Nous analyserons l'AP d'un enseignant de français langue étrangère (dorénavant « FLE ») dans deux contextes institutionnels : dans une classe de 2°ESO et dans une classe de 1°Bachillerato. La grande majorité des élèves ont comme langue native l'espagnol. La langue vivante principale étudiée dans les établissements scolaires espagnols depuis la primaire est l'anglais.

1.2.1. Présentation de la classe 2°ESO

La première séance observée se déroule dans une classe de 2°ESO constituée de 24 élèves en présentiel. De manière rotative, 5 élèves restent chez eux chaque semaine, à cause de la pandémie. Ces élèves ne suivent pas le cours en visio-conférence. Le niveau de la classe est hétérogène, mais selon l'enseignant observé il tourne autour des niveaux A1-A2 (« Le niveau tourne autour du niveau A1-A2 »²). Il nous paraît également intéressant d'ajouter que l'enseignant est le professeur principal de cette classe, car selon l'enseignant, cela a son influence sur le comportement des élèves (« il y a une sorte de confiance plus élevée qu'avec d'autres prof »³).

² (1) dans l'entretien de planification (Annexe 6)

³ (4) dans l'entretien de planification (Annexe 6)

Nous proposons également ce schéma représentant la disposition de la salle de classe, avec une indication de la position et du champ de vision de la caméra. Les croix représentent l'absence d'élève. Ce schéma a pour objectif d'indiquer le champ observé par l'enseignant pendant l'EAC.

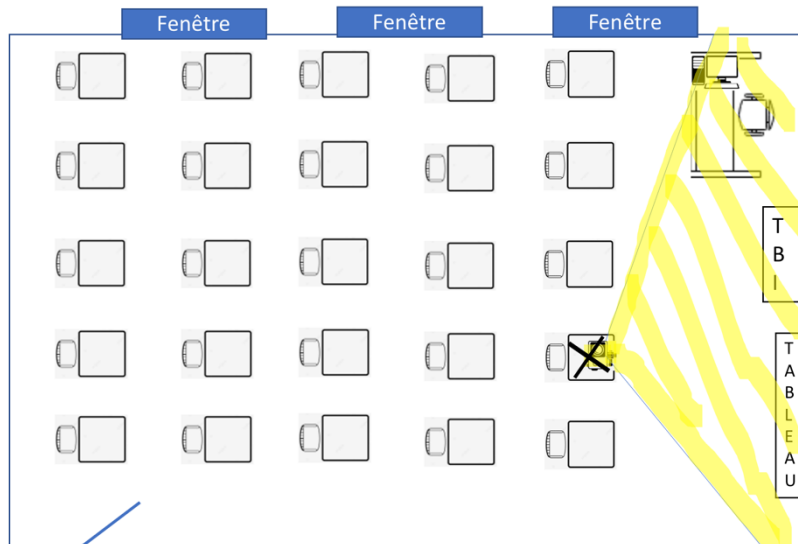


Schéma 3. Disposition de la classe de 2°ESO durant l'année scolaire 2020-2021

1.2.2. Présentation formelle de la planification de la séance de 2°ESO

Nous souhaitons dans cette partie faire une synthèse objective de la planification de la séance observée, à partir des données recueillies en entretien. Nous présenterons cette planification sous la forme d'un tableau indiquant le déroulement chronologique sous forme d'étapes des activités mentionnées, et en présentant les supports et matériels utilisés.

Étape	Activité	Support(s) et matériels
1	Présenter la formation du futur simple	Tableau Livre d'élève p.69 (Annexe 4 ⁴)
2	Présenter des expressions de temps du futur	Tableau
3	Création de phrases au futur simple	Tableau Class Dojo ⁵
4	Lecture de textes avec analyse des temps verbaux	Livre d'élève p.70 (Annexe 4)

⁴ Consultable p. 107.

⁵ Class Dojo est une plateforme en ligne gratuite qui permet aux enseignants de créer un avatar pour chacun de ses élèves. Ces avatars sont présentés sur une page que l'enseignant peut projeter. L'enseignant peut donner ou retirer des points aux avatars individuels des élèves.

Tableau 2. Synthèse de planification du cours de 2°ESO

1.2.3. Présentation de la classe de 1°Bachillerato

La classe de 1° Bachillerato observée est constituée de 15 élèves en présentiel et 12 élèves suivant le cours par visio-conférence en raison du contexte exceptionnel de la pandémie. En effet, la classe est divisée en deux groupes, qui suivent les cours en présentiel une semaine sur deux. Le niveau de cette classe est d'autant plus hétérogène car certains des élèves de la classe sont en section bilingue. Trois des élèves de la classe ont obtenu le niveau B1 du DELF, nous pouvons également trouver des élèves de niveaux A1-A2. Il nous semble intéressant d'ajouter que les notes obtenues en 1°Bachillerato comptent pour les notes de « Selectividad », comparable au Baccalauréat français. Il s'agit d'une note obtenue en faisant la moyenne des deux dernières années de lycée ainsi que celles de l'examen d'EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad), qui permettra l'accès à l'université. Plus la note est élevée, plus l'élève a de chances de rentrer dans la filière de son choix, dans l'université de son choix.

Nous proposons également ce schéma représentant la disposition de la salle de classe, avec une indication de la position et du champ de vision de la caméra. Les croix représentent l'absence d'élève.

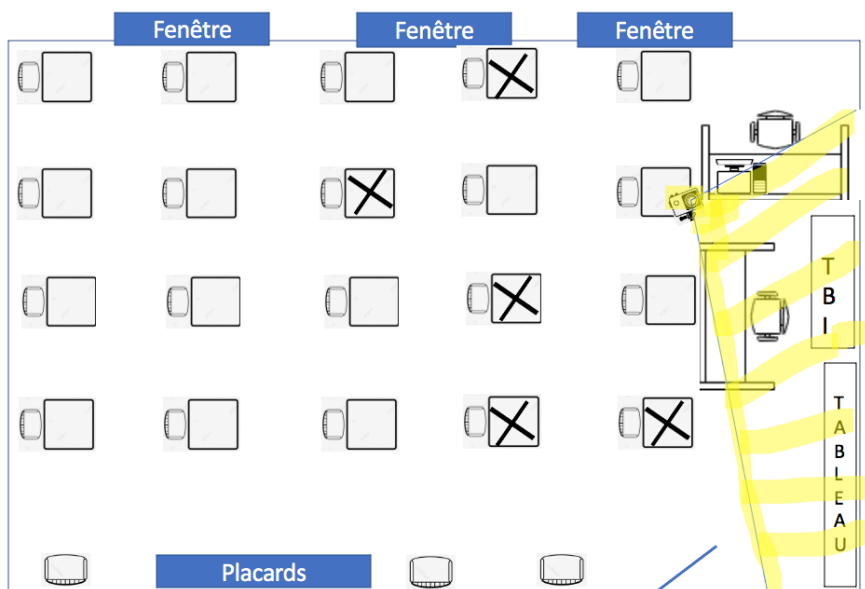


Schéma 4. Disposition de la classe de 1°Bachillerato

1.2.4. Présentation formelle de la planification de la séance

Nous souhaitons dans cette partie faire une synthèse objective de la planification de cette séance, à partir des données recueillies en entretien. Nous présenterons cette planification sous la forme d'un tableau présentant le déroulement chronologique sous forme d'étapes des activités mentionnées, et en présentant les supports et matériels utilisés.

Étape	Activité	Support(s) et matériels
1	Lecture et interaction orale en groupe classe d'un texte sur l'Union Européenne	Livre de l'élève p.68-69 (Annexe 5 ⁶)
2	Réponses aux questions de compréhension écrite du texte, à l'oral en groupe classe	Livre de l'élève p.68-69 (Annexe 5)
3	Visionnage et commentaire en groupe classe d'une vidéo sur l'Union Européenne	TBI Vidéo Youtube : C'EST QUOI L'UNION EUROPÉENNE ? - Les essentiels de Jamy ⁷
4	Lecture de textes avec analyse des temps verbaux	Livre d'élève p.70 (Annexe 4)

Tableau 3. Synthèse de planification du cours de 1^oBachillerato

1.3. Présentation de l'enseignant observé

Comme il s'agit d'une étude de cas s'intéressant à l'AP de cet enseignant en particulier, il nous semble essentiel d'effectuer une présentation détaillée du professeur observé. Il s'appelle Diego⁸, c'est un enseignant de FLE de 42 ans exerçant à temps partiel dans l'I.E.S d'Alquerías depuis la rentrée de septembre 2020 dans le cadre d'un remplacement. Il exerce en tant que remplaçant dans des I.E.S. de la région de Murcia depuis 3 ans. Dans la région de Murcie, il faut passer un concours très sélectif pour être titularisé comme professeur de français (cette année il y a trois places disponibles dans la région pour des centaines de candidats). Les enseignants n'obtenant pas de place titularisée suite au concours sont donc

⁶ Consultable p. 109.

⁷ Lumni. (2018, juillet 23). *C'EST QUOI L'UNION EUROPÉENNE- Les essentiels de Jamy*. [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/channel/UCR9raBqPQisip_qnuCaUL1w

⁸ Tous les prénoms de ce mémoire sont fictifs.

invités à occuper des postes de remplaçants, ce qui est le cas de Diego, qui a donc exercé dans un établissement différent chacune de ces trois dernières années. Il s'agit de postes peu stables, la durée d'affectation est incertaine car tributaire du choix de l'enseignant remplacé de reprendre son poste, et ce quand il le souhaite. Les remplaçants doivent également s'adapter aux localisations des établissements proposés, parfois éloignés de leurs domiciles.

Diego a obtenu à ses 22 ans une licence en langue et littérature espagnole à l'Université de Murcia, dans laquelle il a suivi quelques cours de spécialisation dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère. Il a ensuite obtenu un Master en traduction éditoriale à l'Université de Murcia également. À la fin de ses études, il a occupé le poste d'assistant de langue espagnole pendant deux années consécutives. La première année dans un lycée à Bruxelles puis la deuxième année dans un lycée à Nancy. Après ces deux années d'assistantat, il retourne en Espagne et travaille en tant que professeur dans divers domaines : en espagnol langue étrangère, en langues et littératures et en FLE dans le contexte d'une académie privée avec un public adulte. Il déménage ensuite à Lisbonne pour travailler quelques années en tant que professeur d'espagnol langue étrangère auprès d'adultes en entreprise. Il retourne ensuite en Espagne, à Madrid, pour enseigner le FLE dans un lycée privé pendant 3 ans, où l'établissement fournit quelques formations, notamment sur les TICE. Suite à cette expérience professionnelle, il décide de retourner dans sa région natale, Murcie. Au cours de sa carrière il effectue également la traduction de quelques livres, et de textes pour des entreprises et des établissements culturels tels que des musées.

Lorsque je questionne Diego sur sa motivation à devenir enseignant, il répond qu'il trouve que c'est un métier qui lui correspond bien, et dans lequel il se projetait tout au long de ses études. Il justifie également ce choix de carrière par son goût personnel pour l'apprentissage des langues. Diego a longtemps étudié l'anglais et le français en école officielle de langue (il s'agit d'écoles de langues publiques pour adultes subventionnées par les conseils régionaux, présentes dans toute l'Espagne). Dans ce cadre, il obtiendra une certification du niveau C2 en français et du niveau B2 en anglais. Au sujet de ce qui l'a motivé à exercer comme enseignant de langue, il ajoute également qu'il aime connaître d'autres cultures et que c'est l'occasion pour lui de partager des choses que lui-même apprécie : « Oui je pense ça me va bien, parce que moi j'aime apprendre des langues, j'aime connaître d'autres cultures qui finalement sont plus proches de ce qu'on pense et pour moi c'est partager une chose que

j'aime bien, alors si j'arrive à faire que les élèves aient aussi cette vision, pour moi c'est une victoire »⁹.

2. Données recueillies et protocole de recueil

2.1. Protocoles de recueil de données

Comme nous l'avons mentionné dans le cadrage théorique (partie 3.4), nous souhaitons faire émerger les croyances de notre sujet à partir de l'analyse de ses verbalisations, en prenant comme point de départ un stimulus dans lequel les croyances enseignantes seraient sous-entendues ou implicites. Dans le cadre de cette étude de cas, nous avons souhaité nous appuyer sur deux types de stimulus: la planification d'une séance de cours ainsi que l'autoconfrontation audiovisuelle du déroulement de cette séance.

Nous basons notre analyse sur deux séances de cours différentes : une séance de FLE auprès d'une classe de 2^oESO et une séance de FLE auprès d'une classe de 1^oBachillerato. Nous avons fait le choix d'observer ces deux classes différentes car nous avons considéré que les facteurs du contexte situationnel variaient considérablement au niveau du public, notamment par rapport à l'âge, la motivation et le nombre d'élèves. Nous considérons la variation de contexte intéressante car nous postulons qu'elle peut nous permettre une meilleure appréhension de l'influence du contexte sur l'AP, et en particulier sur les cycles de pensées reliées aux croyances.

Pour les deux séances, nous avons effectué dans un premier temps un entretien semi-directif où nous avons questionné l'enseignant sur la planification de la séance que nous allions filmer. Nos questions avaient comme objectifs :

- De faire un résumé de ce que l'enseignant a planifié pour son cours ;
- De mieux comprendre la réflexion de l'enseignant dans son processus de planification de séance ;
- De comprendre les prises en compte du contexte d'enseignement dans la planification de l'enseignant ;
- De faire les éléments du cadre interprétatif mobilisé par l'enseignant dans son activité de planification ;

⁹ Transcription de l'entretien sur la biographie professionnelle de Diego, résumé dans cette partie mais qui n'a pas été retranscrite dans son intégralité.

- De faire émerger les croyances que l'enseignant mobilise dans la planification d'une séance.

Ces entretiens ont tous deux été effectués pendant l'heure précédant le cours. Le guide d'entretien peut être consulté en annexe (Annexe 3¹⁰). Nous avons enregistré l'audio de ces entretiens, que nous avons retranscrit (Annexe 6¹¹). Nous avons ensuite laissé une caméra dans la salle de classe pour filmer la séance en question, mais nous avons choisi de ne pas rester en tant qu'observatrice. Il nous paraît important de mentionner que trois séances de cours de cet enseignant ont déjà été filmées auparavant avec la présence de l'observateur. Ces séances n'ont pas été utilisées, d'une part à cause d'une modification dans la méthodologie (le souhait d'inclure un entretien sur la planification en amont du cours), et d'autre part car nous avons considéré la présence de l'observateur comme un frein au déroulement naturel du cours. Nous pouvons donc noter que l'enseignant et les élèves sont déjà familiarisés avec la présence de la caméra dans le cours. La caméra est placée sur une table à l'avant de la classe, de telle sorte qu'elle ne filme que les actions de l'enseignant, car il n'est pas autorisé de filmer les élèves. La caméra utilisée est une GoPro, qui englobe un angle de vision assez large pour avoir une vision sur la totalité du devant de la classe, comme nous pouvons le voir sur les schémas 3 & 4 de la partie 1.2.

Pour effectuer les EAC, nous nous sommes appuyés sur un document créé par plusieurs chercheurs du groupe DILTEC (Didactique des Langues des Textes et des Cultures) - IDAP (Interactions Didactiques et Agir Professoral)¹² ayant eu recours à l'EAC. Ce document fait l'inventaire des possibilités de méthodes, de buts et d'analyses de l'EAC. Dans le cadre de la séance de 2^oESO, l'EAC est effectué le jour même du filmage, quelques heures après le cours. Pour la séance de 1^oBachillerato, l'EAC est effectué le jour suivant. Les entretiens sont tous effectués au sein de l'établissement dans une salle de classe vide. Pour l'EAC, nous proposons à l'enseignant de visionner le déploiement des séances. L'enregistrement des séances est visionné par le chercheur et l'enseignant en même temps, et le chercheur est assis

¹⁰ Consultable p. 106.

¹¹ Consultable p. 111.

¹² DILTEC-IDAP. (2014). La fabrique d'un entretien d'autoconfrontation dans le cadre d'une recherche sur l'agir professoral. Méthodes, buts et analyses. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°56. p. 194-200.

perpendiculairement à l'enseignant. Nous donnons à l'enseignant l'instruction suivante : « Nous allons regarder le cours en entier. Je te propose de marquer une pause dans la vidéo lorsque tu identifies un moment qui te semble intéressant à commenter. Ce qui m'intéresse le plus, ce sont les moments où tu as senti que tu t'éloignais de ta planification initiale, ou de cette idée du cours idéal dont nous avons parlé auparavant pour t'adapter au contexte de la classe. ».

L'EAC a comme objectifs :

- De faire verbaliser des éléments du processus d'interprétation de l'enseignant, dans le cadre des contraintes qui émergent dans le déploiement de sa planification ;
- De tendre vers une verbalisation des constituants du cadre interprétatif de l'enseignant.

Suite à ce protocole, nous obtenons donc les données suivants :

	Entretien semi-directif au sujet de la planification et du contexte	Séance de cours filmée	EAC
2°ESO	Enregistrement audio de 28min effectué le 10/05/21 à 8:15	Enregistrement vidéo de 52 min effectué le 10/05/21 à 9:15	Enregistrement vidéo de 1h50 effectué le 10/05/21 à 11:35
1°Bachillerato	Enregistrement audio de 43 min effectué le 11/05/21 à 10 :10	Enregistrement vidéo de 48 min effectué le 11/05/21 à 11 :35	Enregistrement vidéo de 1h25 effectué le 12/05/21 à 10 :20 puis à 12 :30

Tableau 4. Synthèse des données recueillies

2.2. Choix de transcription dans le recueil de données

Dans le cadre des entretiens, nous avons fait le choix d'effectuer une transcription dite « journalistique » (DILTEC-IDAP, 2014) des verbalisations. Il s'agit d'une transcription orthographique, et « lissée » des interactions en entretien. Cela signifie que nous n'avons pas incorporé de codes de transcription pour les interactions en entretien, et nous avons omis de transcrire des hésitations ou des reprises de phrases dans les verbalisations de l'enseignant. Nous nous sommes orientés vers ce choix car dans le cadre de cette recherche, nous ne

souhaitons pas interpréter des éléments qui n'apparaissent pas dans le contenu verbalisé et conscientisé de l'enseignant. Nous renonçons donc à l'analyse des éléments para-verbaux des données recueillies. De plus, nous avons interprété que les hésitations et les reprises dans les verbalisations de l'enseignant étaient en général liées à une recherche de mots et de formulations provoquées par le fait que le français n'est pas la langue première de ce dernier. En effet, comme nous l'a communiqué notre sujet dans un contexte informel¹³, il considère qu'il manque de pratique en ce qui concerne la formulation de pensées complexes. Cela implique le biais de notre interprétation subjective dans notre choix de simplification de transcription. De surcroît, en vue de la grande quantité de verbalisations recueillies, il nous semble que le contenu conscientisé des verbalisations nous donne déjà suffisamment de matière pour apporter des éléments de réponse intéressants à nos questions de recherche.

En revanche, afin de mieux véhiculer le sens des commentaires de l'enseignant en EAC, et de permettre au lecteur de cette recherche d'avoir une meilleure compréhension des interactions de la séance filmée commentées par l'enseignant, nous effectuerons une transcription orthographique plus détaillée de ces dernières à l'aide d'un code de transcription. Nous nous sommes inspirés du code de transcription utilisé par Nicolas (2015, p. 18-19), en ajoutant quelques originalités comme un code pour transcrire les bavardages, que nous considérons comme des discussions entendues entre élèves en bruit de fond.

Enseignant	E
Apprenant identifié	Alicia
Apprenants ensemble	As
Apprenant non identifié	A1, A2, A3...
Événement non attribuable (<i>description entre parenthèses</i>)	(EVT : bruits de chaises)
Bavardages en bruit de fond	Verbalisations soulignées en jaune
Bavardages	(bavardages)
Enchaînement immédiat	=
Action/non verbal à la valeur de tour (<i>description de</i>	(écrit au tableau)

¹³ J'effectue ponctuellement des covoiturages avec l'enseignant en question.

<i>l'action concernée entre parenthèses)</i>	
Structures segmentales incompréhensibles (<i>chaque caractère ayant la valeur d'une syllabe</i>)	Xxxx
+	pause
++	pause de plus de 2 secondes
+++	pause de plus de 5 secondes
Structure segmentale inaudible, nombre de syllabe non identifiable	(inaud.)
Allongement (les « : » sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement)	je ne peu ::x pas
Troncation	je pen-pense
Élision non standard	J'pense
Montée et chute intonatives	tu y crois / non \
Saillance perceptuelle	c'est FAUX
Scansion	Im-po-ssible
Énoncé en langue autre que le français	**bueno

Tableau 5. Code de transcription des séquences de cours observées

Les transcriptions peuvent être retrouvées en annexe. Ci-dessous nous présentons un tableau synthétique des transcriptions effectuées.

	Transcription de l'entretien sur la planification et le contexte	Transcription de l'EAC
Séance de 2°ESO	Annexe 6 (p. 111)	Annexe 8 (p. 127)
Séance de 1°Bachillerato	Annexe 7 (p. 120)	Annexe 9 (p. 146)

Tableau 6. Synthèse des transcriptions en annexe

Dans la partie suivante, nous détaillerons comment nous avons catégorisé les verbalisations recueillies afin de pouvoir effectuer l'analyse.

Partie 3 : Analyse et interprétation des données

1. Objectifs de l'analyse et classification des verbalisations

Nous souhaitons dans un premier temps présenter le questionnement que nous souhaitons explorer dans cette analyse. Nous rappelons que ce questionnement est situé dans notre approche hypothétique de l'AP, schématisée dans l'Introduction de la Partie 2. Ensuite, nous présenterons la méthodologie de classification que nous avons élaborée en nous appuyant sur nos connaissances théoriques et sur nos objets de recherche. Nous postulons que cette classification offre une fenêtre sur la pensée de l'enseignant, nous permettant ainsi de détecter les éléments de son cadre interprétatif dans lequel nous retrouvons les croyances.

1.1. Objectifs de l'analyse et questions de recherche

L'objectif de cette analyse est de faire émerger les croyances mobilisées par l'enseignant observé dans le cadre de son agir professoral dans un lycée public de la région de Murcie. Nous souhaiterons explorer comment les croyances de l'enseignant se manifestent dans son AP. Nous souhaiterons également observer s'il existe une cohérence entre la perception du contexte et les différents constituants du cadre interprétatif de l'enseignant. À travers notre analyse de verbalisations, nous essayerons de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les croyances mobilisées dans le processus de planification ?
 - Est-il possible de les mettre en évidence ?
 - Comment se manifestent-elles dans la planification d'une séance?
 - Sont-elles en cohérence avec la perception du contexte et les autres éléments du cadre interprétatif ?
 - Exercent-elles une influence sur le genre professionnel ?

- Y-a-t-il des croyances que l'enseignant verbalise mais qu'il n'est pas en capacité de mobiliser ?
 - Quels facteurs limitent la mobilisation de ces croyances ?
 - L'enseignant évoque-t-il l'influence de cette limitation sur son travail ?

- Quelles sont les croyances mobilisées quand l'ordre de planification est perturbé ?
 - Est-il possible de les mettre en évidence ?
 - Quels sont leurs impacts dans le déploiement du cours ?

- Sont-elles en accord avec les croyances détectées dans l'entretien précédant le cours ?
- Sont-elles en cohérence avec la perception du contexte et les autres éléments du cadre interprétatif ?
- Exercent-elles une influence sur le genre professionnel ?

1.2. Classification des verbalisations

Afin d'analyser la quantité importante de verbalisations recueillies, il nous a paru essentiel d'effectuer une classification des verbalisations afin de procéder à l'analyse. Pour cela, nous nous sommes basés sur la classification des commentaires obtenus en EAC de Vermersch (dans Nicolas, 2015, p. 4), dont nous avons parlé dans la partie 3.4.2. de notre cadrage théorique. Nous souhaitons également catégoriser les verbalisations de l'entretien semi-directif au sujet de la planification de cette même manière, afin d'avoir à notre disposition un ensemble de données organisées de manière homogène. Voici donc notre interprétation et personnalisation des catégories de Vermersch, que nous avons utilisées pour classer les verbalisations de l'enseignant en vue d'en effectuer une analyse :

- **Procédural** : description du déroulement des actions élémentaires. Nous considérons que ce sont les verbalisations centrées sur l'action de l'enseignant telle que nous pouvons l'observer ; cela peut prendre en compte la planification de la séance et les actions en cours. Nous chercherons à voir quels sont les commentaires satellites de cette action. Les commentaires satellites sont triés dans les 4 catégories suivantes :
 - **Intentionnel** : buts, intentions, et objectifs. Nous mettons dans cette catégorie les buts et objectifs de l'enseignant en rapport avec le déroulement de la séance, le comportement et l'apprentissage des élèves ainsi que par rapport à son enseignement. Ces commentaires sont par exemple caractérisés par l'utilisation des verbes « pouvoir » ou « vouloir » ;
 - **Contexte** : perception des facteurs contextuels situationnels et institutionnels. Il s'agit pour nous de verbalisations en rapport avec les élèves, la logistique, les interactions, les contraintes institutionnelles, l'avancée dans le programme voire même la perception d'états d'esprits de soi ou des élèves. Nous considérons que ces verbalisations offrent une description du contexte filtrée par la perception individuelle de l'enseignant. Cette catégorie peut nous

permettre d'appréhender l'interprétation et l'évaluation de ce que l'enseignant perçoit dans son milieu externe et collectif (nous faisons ici référence aux milieux représentés sur le Schéma 2);

- **Déclaratif** : connaissances personnalisées et principes de pratiques. Ici, en vue de notre cadrage théorique, nous remplaçons les connaissances théoriques de Vermersch par des connaissances personnalisées, de plus, nous décidons de remplacer le terme de savoirs procéduraux par le terme « principes de pratique » employé par Kennedy (dans Vause, 2009, p. 17), que nous avons défini dans la partie théorique (3.3.1.3). Les connaissances personnalisées sont comprises comme des théories étant passées par le cadre interprétatif de l'enseignant avant d'être mémorisées (Woods & Knoerr, 2014). Les principes de pratiques sont considérés comme des théories générales sur la manière d'agir en classe que l'enseignant a construit grâce à ses expériences d'enseignant et d'apprenant cumulées, et qu'il est capable de conscientiser. Ce terme remplace le terme de « savoirs procéduraux » de Vermersch car nous permet de sous-entendre le caractère conscient des savoirs sur l'agir verbalisés. Ces commentaires sont souvent caractérisés par l'utilisation de mots tels que « normalement », « parfois », « souvent », « il faut », « on peut », « toujours », « en général ». Nous considérons donc que les verbalisations de cette catégorie nous offre une fenêtre sur deux des constituants du cadre interprétatif indiqués sur notre illustration synthétique de notre approche de recherche sur l'AP (Schéma 2).
- **Jugements** : croyances et évaluations subjectives. Dans cette catégorie, nous faisons le choix de distinguer uniquement croyances et évaluations subjectives. C'est dans cette catégorie que nous supposons pouvoir dégager les croyances de l'enseignant. Ces dernières sont considérées comme un ensemble de valeurs, d'opinions, de préjugés, d'idées préconçues, voire d'idéologies à propos de concepts abstraits sur lesquels l'enseignant s'appuie pour justifier ou guider son action. Ce qui les différencie des évaluations subjectives, c'est leur caractère stable et préexistant à l'action. Nous considérons les évaluations subjectives comme des commentaires spontanés sur l'action déployée au cours de la séance. Les croyances relèveraient davantage du cadre interprétatif et les

évaluations subjectives du processus d'interprétation en jeu dans le cycle de pensées lorsque l'enseignant déploie son AP et le confronte aux facteurs du contexte. En prenant en compte cette considération, nous ne repèrerons des évaluations subjectives uniquement en EAC. Les commentaires de cette catégorie peuvent être repérés par l'utilisation d'expressions telles que : « je pense », « à mon avis », « je crois », « je préfère », « pour moi », « je trouve que », « c'est important », « c'est mon point de vue », « c'est intéressant de... ».

Les verbalisations dans un premier temps sont classifiées au sein d'une grille qui nous permet de faire le lien entre les aspects observables de l'AP repérés et les commentaires satellites liés à ces aspects. Au cours du processus de classification, il nous semble que nous avons été en capacité de faire émerger des croyances, et que la délimitation des verbalisations suivait une logique pertinente grâce aux définitions proposées ci-dessus. Néanmoins, nous sommes conscients du biais subjectif qu'implique une telle catégorisation. En effet, nous avons nous-même défini les catégories en fonction de notre objet de recherche. De surcroît, bien que la classification se soit déroulée de manière fluide en suivant cette logique, nous avons ponctuellement rencontré des verbalisations que nous avons jugé difficiles à catégoriser. Ces verbalisations sont mises en évidence dans l'analyse qui suit. Nous proposons ci-dessous le tableau de classification des verbalisations, en précisant que l'objectif n'est pas de remplir systématiquement chaque catégorie du tableau :

Aspect de l'AP observable (cette catégorie nous permet de synthétiser l'aspect commenté)	Procédural	Intentionnel	Contexte	Déclaratif (connaissances personnalisées, principes de pratique)	Jugement (croyances, évaluations subjectives)
Action	Commentaire	Commentaire	Commentaire	Commentaire	Commentaire

Tableau 7. Grille de classification des verbalisation en fonction de l'aspect observable de l'AP commenté

Afin de repérer les verbalisations situées dans la grille sur les transcriptions d'entretien, nous avons attribué un numéro à chaque de prise de parole de l'enseignant. Dans la grille de classification, nous avons ajouté entre parenthèses des informations qui permettent de mieux comprendre les verbalisations de l'enseignant afin de faciliter l'analyse. De plus, nous avons

utilisé le code couleur de chaque catégorie afin de faire apparaître les éléments isolés d’une verbalisation qui appartiennent à une autre catégorie mais que nous avons intégrés afin de comprendre les contenus de la grille et de faciliter l’analyse. Les grilles peuvent être retrouvées en annexe.

	Grille d’analyse des verbalisations de l’entretien sur la planification et le contexte	Grille d’analyse des verbalisations de l’EAC
Séance de 2°ESO	Annexe 10 (p. 160)	Annexe 11 (p. 168)
Séance de 1°Bachillerato	Annexe 12 (p. 183)	Annexe 13 (p. 188)

Tableau 8. Annexes correspondants aux grilles d’analyse de verbalisations

2. Analyse de verbalisations pour la séance de 2°ESO

2.1. Analyse des verbalisations dans l’entretien sur la planification de la séance

Globalement, selon notre méthodologie de classification, nous remarquons que les commentaires satellites aux aspects de l’AP commentés se situent davantage dans les catégories « déclaratif » et « contexte ». Dans les 16 aspects sur l’AP commentés dans l’entretien, 14 d’entre eux sont reliés à un ou plusieurs commentaires sur le contexte et 13 d’entre eux à un ou plusieurs commentaires que l’on considère révélateurs de principes de pratiques et de connaissances personnalisées. De plus, dans la catégorie des commentaires déclaratifs, les principes de pratique dominent largement les connaissances personnalisées. Nous retrouvons de nombreuses théories sur l’agir, par exemple : « Il faut toujours compenser, rappeler des choses ... »(3), « il faut toujours les motiver, faire des blagues, faire des jeux » (3). En revanche, nous ne repérons que deux commentaires dans cette catégorie qui relèvent de connaissances personnalisées ; il s’agit à chaque fois de commentaires en lien avec la similitude qui existe dans la formation du futur simple en espagnol et en français. Nous pouvons en déduire, en nous basant sur les verbalisations de l’enseignant, que la planification de la séance repose largement sur les expériences cumulées de l’enseignant ainsi que sur l’interprétation qu’il effectue de son contexte d’enseignement. Nous repérons sur les 16 aspects de l’AP commentés, 8 d’entre eux sont reliés à des croyances. Nous détaillerons les croyances détectées dans la partie suivante.

2.1.1. Analyse des croyances repérées dans les verbalisations de l'enseignant

Dans cette analyse, nous considérons les croyances comme un groupe de verbalisations sur une thématique isolée. On repère dans ce groupe de verbalisations des marques de discours correspondant ainsi qu'aux autres critères développés dans la partie précédente. Dans un premier temps, il nous a semblé nécessaire de catégoriser les croyances en fonction de leur objet. Nous avons pu dégager 4 types de croyances :

- Les croyances sur les élèves et leur rôle dans la classe, avec 2 croyances observées ;
- Les croyances sur le métier d'enseignant, où nous dégageons 2 croyances;
- Les croyances sur l'enseignement de la matière, qui comprennent 3 croyances;
- Les croyances sur le contexte institutionnel ; où une croyance émerge d'un ensemble de verbalisations d'apparence contradictoires.

Afin de répondre à nos hypothèses, nous avons présenté dans nos tableaux d'analyse les croyances détectées ainsi que les principes de pratique, les connaissances personnalisées et les perceptions du contexte qui convergent vers une même thématique. Nous souhaitons voir s'il y a effectivement une cohérence entre les éléments du cadre interprétatif et la perception du contexte. Nous avons également ajouté à notre tableau l'effet des croyances détectées sur la planification de la séance afin de voir comment celles-ci pourraient se manifester de manière effective.

2.1.1.1. *Croyances sur les élèves et leur rôle dans la classe*

N°	Croyance sur les élèves	Principes de pratiques et connaissances liées à la croyance	Perceptions du contexte liés à la croyance	Effets sur la planification
1	-(3) Parfois je pense que c'est plus dur pour eux qu'avoir un « mot dans leur carnet » qu'ils doivent montrer à leurs parents.	-(3) par exemple si quelqu'un se lève ou interrompt, ou parle trop ou dérange la classe, on peut retirer un point et ça aide	-(3) parce qu'après il y a un esprit de compétition qui s'installe entre eux et ils rentrent dans le jeu	Utilisation de Class Dojo pour sanctionner les problèmes de comportement.
2	-(15) Je préfère qu'ils participent activement à la construction de la classe que de les laisser dans un état plus passif.	-(12) ça change toujours dans la classe. -(13) alors je ne ferme pas la porte -(13) C'est-à-dire j'ai un schéma général mais je suis ouvert. -(14) ça aide à la dynamique de la classe.	-(13) parfois même eux demandent de faire quelque chose. Alors parfois ce sont des propositions intéressantes -(14) Parce qu'en fait ils sont assez créatifs quand ils sont motivés dans l'activité. Alors parfois les propositions sont intéressantes	Adopter une planification « souple » (au niveau du temps et des activités à réaliser dans la séance), qui laisse de l'espace pour l'interaction avec les élèves

Tableau 9. *Tableau d'analyse des croyances sur les élèves et leur rôle dans la class*

Ici, nous voyons que les croyances que nous avons détectées dans les verbalisations sont toutes deux articulées avec des principes de pratiques et des perceptions du contexte. Nous notons le caractère subjectif de cette perception avec l'utilisation de l'adjectif « intéressant » à deux reprises. De plus, nous remarquons que ces deux croyances sont mobilisées dans la planification du cours.

Premièrement, par l'utilisation de Class Dojo pour sanctionner les comportements problématiques, qui remplace l'acte traditionnel de punir avec un mot dans le carnet. Ici, nous pourrions interpréter que l'enseignant s'éloigne du genre professionnel des enseignants de l'institution, pour lesquels le mode de sanction collectivement accepté est le mot dans le carnet. Il vient apporter son style individuel à la sanction éducative, en s'appuyant sur la croyance que l'effet n'en est pas moindre, mais aussi en s'appuyant sur son expérience d'utilisation de l'outil en situation et sur sa perception de l'effet que l'outil peut avoir sur le contexte. Nous pouvons noter (par principe de pratique) que les problèmes de comportements au sein d'une classe d'élèves adolescents est un des facteurs contextuels récurrents qui vient perturber le déroulement de la planification. Ici, l'enseignant dévoile assez clairement la stylisation individuelle, liée aux croyances, qu'il effectue dans le mode de punition. Ceci apporte un élément de confirmation à notre hypothèse qui postule que l'enseignant va mobiliser ses croyances dans le déploiement de son cours, en particulier quand les facteurs du contexte vont perturber la planification initiale.

Deuxièmement, par l'adoption d'une planification « souple », c'est-à-dire flexible au niveau des activités à effectuer pendant la séance et le temps qui leur est imparti. Nous pouvons noter le caractère profond de cette croyance, qui vient modeler l'appréhension globale du déploiement de la planification chez l'enseignant. Nous pourrions dire que cette croyance, soutenue par les principes de pratique et la perception du contexte, vient conditionner le processus de planification de l'enseignant. Ici, l'approche situationniste de la pensée enseignante prend tout son sens ; l'action n'est plus déterminée par le processus de planification en amont mais par l'instabilité des situations d'enseignement et l'auto-organisation qui en émerge.

Dans cette catégorie, il semblerait que les croyances prennent largement appui sur la perception du contexte de l'enseignant ainsi que sur l'expérience accumulée dans le milieu de l'enseignement.

2.1.1.2. *Croyances sur le métier d'enseignant*

N°	Croyance sur le métier d'enseignant	Principes de pratiques	Perceptions du contexte liés à la croyance	Effets sur la planification
3	-(8) Parce que finalement je trouve que le cours c'est une chose vivante. C'est-à-dire, on partage un moment avec les élèves	-(8) il faut aussi laisser quelque chose au moment, à l'interaction avec eux.		Adopter une planification « souple » (au niveau du temps et des activités à réaliser dans la séance), qui laisse de l'espace pour l'interaction avec les élèves
4	-(32) Je pense que parfois on parle des élèves comme « oh les nouvelles générations » et on se plaint. Ils sont comme ils doivent être, c'est-à-dire, je pense que ce qu'il faut c'est les attirer vers le monde de la connaissance plutôt que de leur faire tout le temps la morale. C'est mon avis personnel.	-(3)Ce sont des élèves très communicatifs en cours quand tu arrives à faire des activités qu'ils aiment ou que tu arrives à dynamiser le cours, ça marche. -(3)Mais surtout avec ce groupe il faut toujours les motiver, faire des blagues, faire des jeux.	-(3)Mais surtout avec ce groupe	- Utilisation de Class Dojo -Adopter une planification « souple » (au niveau du temps et des activités à réaliser dans la séance), qui laisse de l'espace pour l'interaction avec les élèves

Tableau 10. *Tableau d'analyse des croyances sur le métier d'enseignant*

Nous arrivons également à établir un lien entre les croyances sur le métier d'enseignant et la planification du cours. Pour la croyance n°3, nous n'avons pas noté de verbalisations au sujet du contexte directement liées à cette croyance. Néanmoins, nous considérons que la prise en compte du contexte est omniprésente dans la croyance même ; l'enseignant valorise la spontanéité créée par l'échange et cela se retrouve également en principe de pratique. Nous pourrions postuler que ces deux croyances similaires renforcent l'effet sur la planification et la manière d'appréhender une séance.

C'est également le cas de la croyance n°4 où l'enseignant nous fait part de la nécessité d'accepter la nature des élèves et de mettre en œuvre son agir pour les attirer vers l'enseignement. Nous retrouvons des principes de pratique qui appuient cette croyance au début de l'entretien, quand l'enseignant est questionné sur la motivation et le travail personnel des élèves de la classe. Ces verbalisations nous laissent percevoir une volonté à être disposé à une adaptation de l'agir face à la perception du contexte situationnel. Cette volonté est guidée par des principes de pratiques et une croyance sur le rôle de l'enseignant. Pour l'instant, nous pouvons noter une cohérence dans les éléments du cadres interprétatif qui surgissent dans les verbalisations, et qui se matérialisent dans la planification de l'enseignant. Il nous semble également que l'interaction des principes de pratique, l'interprétation du contexte et les croyances de cet enseignant influencent la planification du cours de façon presque omniprésente. Effectivement, les effets sur la planification ne se caractérisent pas par des actions isolées, mais davantage comme des aspects qui viennent teinter l'intégralité du cours. Cela peut être dû à la nature des croyances, qui portent sur des thèmes qui viennent définir l'AP.

2.1.1.3. *Croyances sur l'enseignement de la matière*

N°	Croyances sur l'enseignement de la matière	Principes de pratiques et connaissances liées à la croyance	Perceptions du contexte liés à la croyance	Effets sur la planification
5	<p>-(10) Parce que pour eux c'est très important je pense qu'ils connaissent bien l'utilisation de chaque temps, c'est-à-dire pourquoi est-ce qu'on utilise ce temps-ci et pas l'autre.</p> <p>-(11) C'est comme faire une carte mentale de tout ce qu'ils ont appris.</p>	<p>-(2) Il faut toujours compenser, rappeler des choses ...</p>	<p>-(10) On vient de voir le futur simple mais on a vu aussi le futur proche par exemple.</p>	<p>Revoir pendant la séance les temps verbaux qui ont déjà été vus</p>
6	<p>-(16) <i>C'est pareil en espagnol</i> alors s'ils comprennent ça pour moi c'est un petite victoire.</p> <p>-(16) Si j'arrive à fixer ça, alors je pense que le cours sera réussi.</p>	<p>-(16) <i>C'est pareil en espagnol</i></p> <p>-(16) <i>On prend l'infinitif du verbe et on ajoute les terminaisons du futur. C'est pareil.</i></p> <p>-(16) Alors, s'ils comprennent ça, ils verront que la construction du futur c'est assez simple</p>		<p>Situer la compréhension de la formation du futur simple, en prenant appui sur l'espagnol, comme objectif central de la séance.</p>

7	-(22) quand ils travaillent en groupe c'est intéressant parce qu'ils partagent leurs connaissances, et parfois c'est plus effectif que toujours le prof qui explique. Et moi je crois que c'est un bon instrument pour renforcer des contenus et en plus ils aiment travailler ensemble. Alors oui c'est un outil assez intéressant		-(22)Et cette année c'est impossible. -(22) mais cette année ça n'a pas été possible.	Absence de travaux de groupes dans la planification à cause du contexte de la pandémie.
---	---	--	--	---

Tableau 11. Tableau des croyances sur la matière à enseigner

Dans les croyances sur la matière à enseigner, la croyance n°7 valorisant les travaux de groupes dans la classe, n'est pas mobilisée à cause du contexte sanitaire. La croyance n°5 est verbalisée dans le cadre du souhait de l'enseignant d'effectuer l'analyse de verbes employés dans des textes courts du livre qui mettent en avant les superlatifs, afin de revoir des éléments de la matière vus précédemment. Ici l'enseignant effectue le choix d'exploiter un support institutionnel en fonction de ses croyances. Cette croyance rejoint un principe de pratique cité en début d'entretien qui admet la nécessité de rappeler constamment des éléments des cours précédents.

La croyance n°6 elle est articulée avec des connaissances personnalisées de l'enseignant, qu'il verbalise pour la première fois dans l'entretien. Il insiste sur la similitude des deux langues et situe la transmission de ces connaissances comme l'enjeu majeur du cours. La croyance se situe dans ce cas dans le domaine de l'évaluation de la potentielle réussite du déploiement de la planification. Nous pouvons imaginer que cette croyance va donc guider l'enseignant dans le déploiement de sa planification.

2.1.1.4. *Croyances sur le contexte institutionnel*

N°	Croyance sur contexte institutionnel	Principes de pratiques et connaissances liées à la croyance	Perceptions du contexte liés à la croyance	Effets sur la planification
8	<p>-(26) je pense que le programme scolaire marque le chemin... C'est-à-dire ... Le contenu au niveau légal est très clair alors si je suis en 2°ESO il y a des choses qu'on doit travailler et dans ce sens-là le programme c'est un peu contraignant mais en même temps on a un peu de liberté pour utiliser des méthodologies que tu peux combiner en travaillant sur ce plan qui est déjà préparé au début. Moi je travaille mon cours avec ça... Pour moi c'est comme s'il y avait un chemin, une ligne et après on sort de ce chemin et on rentre et on sort encore (imite une ligne sinusoïdale avec sa main) et c'est ça la liberté que tu as. Tu dois aller d'un point à un autre, et ça c'est très clair, mais parfois on ne prend pas le chemin le plus direct.</p>	<p>-(27) ces contenus qui sont dans les unités et qui sont très clairs on a la liberté de le travailler de diverses façons. Pour le passé composé par exemple, on peut faire une écoute, des exercices pratiques mais il y a beaucoup de possibilités pour travailler le même contenu. On peut faire des choses complètement différentes</p> <p>-(27) On peut les voir (les contenus du programme) d'une perspective plus... On pourrait parler de style, ou de perspective... Un sujet on</p>	<p>-(26) si je suis en 2°ESO il y a des choses qu'on doit travailler</p> <p>-(27) Alors bien sûr dans le programme il y a des contenus qu'il faut voir</p> <p>-(27) Il y a une programmation avec les standards, qui parfois limite un peu la façon de faire les choses</p>	<p>Utilisation du programme scolaire comme fil conducteur dans la planification, mais se permet de l'adapter en fonction de sa perspective sur le contenu.</p> <p>Le contexte institutionnel ne lui permet pas de mobiliser totalement ses croyances dans sa planification.</p>

<p>-(28) Alors c'est intéressant parce qu'on travaille de divers angles. Et parfois tu arrives à comprendre que c'est même mieux.</p> <p>-(31) Pour moi, je trouve que les programmes sont importants parce qu'il y a des contenus qu'il faut travailler bien sûr. Mais pour moi l'idéal serait d'avoir un peu plus de liberté et de ne pas être trop contraint par le programme : pouvoir faire plus de détours et que ça soit pas trop grave si dans un trimestre par exemple il y a deux ou trois contenus qu'on a pas vu mais qu'on va travailler d'une autre façon. Comme ça je pense qu'on pourrait aller plus loin dans la pratique de l'apprentissage, dans le sens où on pourrait travailler d'autres choses, d'une autre façon. Parfois je me trouve un peu comme si j'avais une chemise trop étroite. Je voudrais pouvoir respirer un peu plus et surtout pouvoir travailler d'autres choses. Ca donnerait aussi la possibilité de faire des cours plus soutenus par la pratique et pas seulement par la grammaire.</p>	<p>peut l'aborder depuis plusieurs plans.</p> <p>-(28): Tu peux combiner parce que normalement on est obligés de suivre le livre mais on peut faire des détours, ou on peut se passer de quelques choses ou on peut tout simplement combiner. Ce que je fais normalement c'est : ok, on suit le livre mais on fait aussi des fiches, on fait aussi d'autres activités qui sont complémentaires avec ce qu'on est en train de voir. Et peut-être la façon de travailler ce contenu est complètement différente au livre.</p>		
--	--	--	--

	<p>Parce que finalement quand on pratique on travaille aussi la grammaire. Et je comprends que la grammaire soit nécessaire, mais quand tu vois un film, quand on travaille les paroles d'une chanson, on travaille aussi la grammaire. Alors oui, je me trouve dans une chemise trop serré. Alors l'idée serait d'avoir un peu plus de liberté, un peu plus de matériel.</p>			
--	---	--	--	--

Tableau 12. Tableau d'analyse sur les croyances en lien avec le contexte institutionnel

Nous pouvons remarquer ici une quantité importante de commentaires considérés comme des croyances au sujet du programme scolaire. Nous avons jugé pertinent de les appréhender dans leur ensemble car selon nous, il s'agit de deux croyances contradictoires que l'enseignant parvient en quelque sorte à négocier entre elles pour déterminer un principe de pratique. D'une part, l'enseignant considère qu'il est important d'avoir un programme scolaire pour définir le contenu à enseigner au cours de l'année scolaire, ce dernier agissant comme une ligne directrice dans son enseignement. Mais d'autre part, l'obligation de suivre le programme l'empêche d'exercer une autre croyance repérée, qui est la nécessité d'aller plus loin dans la pratique du contenu de l'apprentissage, notamment à travers des supports comme des films ou des chansons. L'enseignant exprime une certaine tension ressentie par rapport à l'imposition du programme, qu'il compare à « une chemise trop étroite », et l'envie d'avoir plus de liberté dans le choix de ses supports.

Néanmoins, il semble que Diego négocie ces deux croyances dans la verbalisations suivantes : « Pour moi c'est comme s'il y avait un chemin, une ligne et après on sort de ce chemin et on rentre et on sort encore (imite une ligne sinusoïdale avec sa main) et c'est ça la liberté que tu as. Tu dois aller d'un point à un autre, et ça c'est très clair, mais parfois on ne prend pas le chemin le plus direct. »(26). Cette référence nous rappelle encore la notion de style et de genre de Clot et Faïta (2000) qui décrivent eux-mêmes la stylisation du genre comme un mouvement oscillatoire, l'individu se confondant au genre et s'en éloignant. Le parallèle nous semble vraisemblable dans cette situation, où l'enseignant fait jouer son style personnel dans le déploiement d'un programme institutionnel et même national.

2.1.2. Synthèse de l'analyse des verbalisations de l'entretien de planification

Dans un premier temps, il nous semble qu'à travers notre méthodologie de classification et notre définition des croyances, nous avons pu faire émerger ces dernières dans les verbalisations de l'enseignant. Il semblerait en effet qu'elles se manifestent dans la planification. Il nous paraît également que les croyances soient reliées à des principes de pratique et à la perception du contexte de l'enseignant. Nous pouvons soulever qu'il y a en effet, dans la perception du contexte, une interprétation subjective de l'enseignant, notamment quand il qualifie les propositions de ses élèves d'« intéressantes ». Certaines croyances interagissent entre elles et sont caractérisées par des effets similaires dans le processus de planification et la manière d'appréhender le déploiement du cours.

Ensuite, il nous semble que nous pouvons également mettre en évidence la stylisation du genre d'enseignement qui repose en partie sur ce que nous considérons comme des croyances. C'est notamment le cas de la personnalisation de la punition qui, traditionnellement se caractérise pas un mot dans le carnet, mais que l'enseignant effectue avec Class Dojo. Ceci est guidé par son interprétation du contexte mais aussi par la croyance que cela a un effet plus important.

Nous proposons ici un tableau des effets possibles sur l'AP des croyances identifiées dans cet entretien :

Effets sur l'AP	Gérer le comportement par le jeu	Adopter une planification souple	Prioriser l'interaction	Susciter l'intérêt et la motivation	Revoir éléments du programme	Faciliter la compréhension grâce à l'espagnol	Personnaliser le programme
<i>Croyances mobilisées dans l'entretien de planification (n°)</i>	1	2, 3	2, 3	4	5	6	8

Tableau 13. Effets possibles sur l'AP des croyances détectées dans l'entretien de planification en 2°ESO

2.2. Analyse des verbalisations dans l'EAC

D'un point de vue général, l'enseignant évalue positivement le déroulement de son cours : « Aujourd'hui, je n'ai rien dit mais c'était comme... Qu'est-ce qui se passe ? Parfois j'ai eu la sensation... Ça a l'air d'être un cours parfait, mais ils sont pas tout le temps comme ça. » (1). Il a l'impression d'avoir atteint les objectifs de la séance, même s'il n'a pas pu terminer toutes les activités prévues dans la planification.

À nouveau, nous remarquons que les commentaires satellites aux aspects de l'AP commentés se situent davantage dans les catégories du déclaratif et du contexte. Sur 20 aspects de l'AP commentés, 18 d'entre eux sont reliés à un ou plusieurs commentaires sur le contexte et 16 d'entre eux à un ou plusieurs commentaires se rapportant à la catégorie des commentaires déclaratifs. En revanche, on remarque que les commentaires déclaratifs donnent lieu à davantage de verbalisations, dont la majeure partie correspondant à des principes de pratique. Nous pouvons donc postuler que l'expérience cumulée et la perception du contexte jouent un rôle fondamental dans le déploiement de l'AP. Sur les 20 aspects de l'AP commentés, 9 d'entre eux sont reliés à des croyances. Nous détaillerons les croyances détectées dans la partie suivante.

2.2.1. Analyse des croyances repérées dans les verbalisations de l'enseignant

Pour commencer, nous avons effectué une catégorisation des croyances en fonction de leur objet. Contrairement aux verbalisations de l'entretien sur la planification, nous n'avons pas repéré de croyances sur les élèves. Nous avons identifié les 3 autres types de croyances :

- Les croyances sur le métier d'enseignant, qui comprennent 4 croyances ;
- Les croyances sur la matière à enseigner, qui comprennent 6 croyances ;
- Les croyances sur le contexte institutionnel ; avec 2 croyances.

Comme pour les verbalisations de l'entretien sur la planification, nous allons tenter d'analyser les croyances et leur cohérence avec les autres éléments du cadre interprétatif et les éléments du contexte verbalisés par l'enseignant. Ensuite, nous nous attacherons à observer si les croyances sont effectivement mobilisées dans le déploiement de l'AP et comment celles-ci se manifestent de manière observable.

2.2.1.1. *Croyances sur le métier d'enseignant*

N°	Croyances sur métier d'enseignant	Principes de pratique et connaissances personnalisées	Perception du contexte	Effet sur le déroulement du cours
9	-(6) Oui, pour moi, le plus important, c'est d'atteindre les objectifs.	-(4) C'est toujours... Il faut mettre plus de temps pour y arriver. -(5) C'est-à-dire, sur une session, c'est pas grave, on rattrape toujours.	-(4) Parce que finalement, oui, il y a des détours, il y a des choses ... On fait de la pratique, on parle, et parfois ça prend plus de temps que ce que tu penses au début.	La réalisation de l'objectif principal est prioritaire à la réalisation de la planification initiale.
10	-(14) Alors c'est aussi leur apprendre à faire des hypothèses pour apprendre. C'est intéressant pour leur futur parce qu'ils doivent devenir indépendants, autonomes, dans l'apprentissage. En plus, je préfère me passer de quelques contenus plutôt que	-(14) je pense aussi pour attirer l'attention , même quand tu expliques quelque chose il faut les faire participer à cette explication.. Si tu commences tout simplement à expliquer, ils se déconnectent. Alors il faut leur poser des questions. Pour moi c'est un peu à la manière de Socrate , c'est-à-dire moi je leur pose des questions. Comment est-ce que		L'enseignant pose des questions aux élèves tout au long du cours.

	<p>de ne pas avoir leur attention. C'est-à-dire, on apprend quelque chose quand il nous suscite un intérêt et de l'attention. Si la pensée n'est pas là alors on ne fait rien.</p> <p>Alors je ne veux pas qu'ils apprennent les choses, je veux qu'ils comprennent comment ça fonctionne.</p>	<p>vous croyez que ça fonctionne ? Comment ça fonctionne en espagnol ? Est-ce que c'est pareil ?</p> <p>-(14) Et normalement la plupart des fois, s'ils utilisent la logique et qu'ils font des liaisons avec l'espagnol, alors ça va fonctionner.</p>		
11	<p>-(38) On peut faire des détours mais je pense que ça vaut la peine si ça a un rapport avec une chose qu'on a déjà vues ou avec le cours.</p> <p>Mais parfois ces détours sont plus dans le domaine personnel, qui n'apportent pas trop au cours ...</p>	<p>-(37) Parfois, il y a d'autres jours, si on est plus relaxés, on peut divaguer un peu</p> <p>-(37) Quand ils commencent à faire des blagues après, pour les faire revenir au cours ça peut être compliqué.</p> <p>-(37) Parce que je les connais et sinon ça peut être ... Ils vont commencer à faire des blagues et se déconcentrer.</p>	<p>-(38) Et... il y a des moments où tu sens qu'ils sont fatigués, et là on peut faire une petite parenthèse pour reprendre un peu d'air.</p> <p>-(38) Parfois ils font des blagues eux aussi et je ne relève pas.</p>	<p>L'enseignant ne fait pas d'humour à cette occasion. Il nous semblerait qu'il se base sur l'interprétation de con contexte ainsi que sur ces principes de pratique pour prendre cette décision.</p>

	<p>-(38) On est des êtres humains finalement et parfois je sens que c'est nécessaire.</p> <p>-(38) je pense que c'est même bon pour la classe</p> <p>-(38) Je pense qu'il faut bien choisir son moment.</p>	<p>-(38) Par exemple, après un examen, on peut faire un cours un peu plus décontracté</p> <p>-(38) Mais il faut pas toujours faire comme ça sinon ils pensent que le cours de français c'est n'importe quoi.</p>		
12	<p>-(40): Parce que je pense que c'est plus amusant, ils se sentent plus inclus dans le processus du cours, alors pourquoi pas ?</p> <p>-(41) Oui je pense qu'on arrive à plus de choses s'il y a une bonne ambiance dans la classe, c'est mon avis.</p>			<p>L'enseignant cède à la demande des élèves de créer un avatar pour le chat de l'école sur Class Dojo.</p>

Tableau 14. Tableau d'analyse sur les croyances en lien avec le métier enseignant

La croyance n°9 rejoint la croyance n°6 mentionnée dans l'entretien de planification. L'enseignant base la réussite de son cours sur la compréhension de la formation du futur simple, en prenant comme point d'appui la langue maternelle des élèves. De plus, ce sont des croyances qu'il considère avoir mobilisé avec succès. Ceci semble se manifester par une évaluation positive de la séance et la verbalisation d'un sentiment de satisfaction en début d'entretien : « Je suis content »(3), « Ça à l'air d'être un cours parfait »(1). La croyance n°10 introduit l'idée que l'enseignant considère qu'il a son rôle à jouer dans l'acquisition de stratégies d'apprentissage et rejoint également les éléments du cadre interprétatif n°2 et 4 repérés dans l'entretien précédent. En effet, il nous semble qu'il s'agit ici aussi de prioriser les interactions et de susciter l'intérêt des élèves.

Dans le cadre de la croyance n°11, l'enseignant me fait part d'une pensée humoristique qu'il a eue face à une phrase formée par un élève. Nous abordons donc le thème de « faire des blagues en cours ». Nous voyons à travers les verbalisations que les croyances de l'enseignant sur ce thème sont partagées. D'une part, il considère qu'il s'agit d'un élément positif et nécessaire, mais insiste aussi sur l'évaluation du contexte situationnel pour se permettre de mobiliser cette croyance. Au cours de l'entretien de planification, l'enseignant mentionne dans ses principes de pratique le recours aux blagues pour dynamiser le cours et motiver les élèves. Dans le cadre de ce commentaire, l'occasion n'est pas saisie, mais il nous semble que c'est le cas dans le commentaire qui suit.

En effet, en faisant suite à une demande des élèves, l'enseignant crée un avatar pour le chat de l'école, qui entre régulièrement dans la salle de classe, sur Class Dojo. Il justifie ce geste par un souci d'inclure les élèves dans le cours et d'instaurer une ambiance positive dans la salle de classe. Il nous semble que les croyances formulées ici rejoignent en grande partie les croyances n°2, 3 et 4 mentionnées dans l'entretien de planification. En cédant à cette demande, il nous semble bien que l'enseignant permet aux élèves de participer à la construction de la classe, qui est aussi considérée comme un moment de partage, où l'enseignant cherche à susciter l'intérêt des élèves.

2.2.1.2. Croyance sur l'enseignement de la matière

N°	Croyance sur l'enseignement de la matière	Principes de pratique et connaissances personnalisées	Perception du contexte	Effet sur le déroulement du cours
13	<p>-(32) Mais c'est bien parce que beaucoup de verbes irréguliers en français sont très similaires à l'espagnol, alors c'est presque pareil</p> <p>-(33) parce qu'ils travaillent beaucoup avec des analogies</p> <p>-(33) Et comme on a l'avantage que l'espagnol et le français soient similaires... Par exemple avec l'anglais c'est pas si simple. C'est une facilité d'établir des analogies et de faire des connexions avec les deux langues.</p> <p>-(33) C'est vrai que pas tout le monde fonctionne de la même manière mais j'essaye aussi de remarquer les choses qui</p>	<p>-(16) Alors s'ils comprennent le fonctionnement de ce processus en espagnol, ils vont le comprendre en français.</p> <p>-(17) Parce que là, finalement, le mécanisme c'est le même, alors ce que je veux c'est qu'ils arrivent ... Comme Chomsky disait, à anticiper les structures profondes de la langue. Et dans ce cas-là, c'est la même structure profonde en français qu'en espagnol.</p> <p>-(23) La plupart d'entre eux viennent du latin et comme le français et l'espagnol sont deux langues jumelles (rires).</p> <p>-(32) Mais c'est bien parce que beaucoup de verbes irréguliers en</p>	<p>-(17) Oui (je prends appui sur ce qu'ils savent déjà)</p> <p>-(33) Oui, surtout pour travailler avec des adolescents parce qu'ils travaillent beaucoup avec des analogies.</p>	<p>Comme annoncé dans la planification, l'enseignant s'appuie sur la langue espagnole pour expliquer la formation du futur simple</p>

	ont fonctionné pour moi en tant qu'apprenant de français.	français sont très similaires à l'espagnol, alors c'est presque pareil. -(33) Alors je l'utilise pas mal. Si c'est clair le fonctionnement en espagnol, normalement ça va être plus rapide, normalement ça marche. Et moi-même quand j'ai appris le français, je fonctionnais aussi comme ça.		
14	-(18) Parfois ces détours sont bien pour réviser des choses qu'on a déjà vues, ou pour faire des introductions pour des choses qui vont venir.		-(18) On les a déjà vus	L'enseignant s'éloigne légèrement de la planification initiale pour revoir un contenu déjà vu.
15	-(30) Répéter les choses pour moi ça fonctionne bien.	-(30) Oui, (c'est des choses que moi je décide de leur introduire à ce moment-là) les mêmes expressions et d'autres nouvelles. -(30) Parce que après ils seront déjà familiarisés donc tout va être plus facile et plus rapide. On investit un peu plus de temps maintenant pour voir les		L'enseignant s'éloigne de la trame du livre pour présenter des marqueurs du futur simple en avance. en valorisant encore une fois la répétition.

		éléments mais après, ça y est. Il faut juste apprendre les expressions qu'on a pas vu aujourd'hui, mais au niveau du fonctionnement ça sera déjà fait.		
16	-(31) Et la partie culturelle, je trouve que c'est une partie importante de la matière.		-(31) On a lu un petit texte dessus il y a une semaine. -(31) . Et en plus là je suis content parce que les élèves se rappellent.	Dans l'activité de création de phrases au futur simple en groupe classe, Diego propose le marqueurs de temps « le 14 juillet ».
17	-(44) Mais bon, je pense que dans tous les cas c'est toujours intéressant de rappeler ce qu'on a vu au dernier cours parce que parfois, pour reprendre la concentration sur le sujet au début du cours, ça vaut la peine d'investir un peu de temps là-dedans.	-(44) Normalement après les choses avancent plus vite.	-(44) parce qu'à cause du covid il y a des élèves qui n'étaient pas présents aujourd'hui.	Ici la verbalisation concerne le prochain cours.
18	-(45) Alors pour moi, c'est pas trop intéressant de marquer le temps de	-(45) Parfois il y a des choses où tu imagines que tu vas avoir besoin d'un	-(45) Je laisse aussi une part	On retrouve ici la « souplesse » sous-

chaque activité, de faire un cours programmé. Je préfère plutôt penser qu'on va dans une direction, qu'on va arriver à un point là-bas mais on marchera à notre rythme.	certain temps et puis finalement c'est plus ou moins, ça peut changer.	d'incertitude au moment, à la réceptivité des élèves.	entendue dans la planification du cours de l'enseignant, qui anticipe d'éventuelles adaptations face au contexte.
---	--	---	---

Tableau 15. Tableau d'analyse des croyances sur l'enseignement de la matière

Comme annoncé dans la planification, l'enseignant s'appuie sur la langue espagnole pour expliquer la formation du futur simple ; il reprend et étaye la croyance n°6 en justifiant cette approche (croyance n°13). Dans les commentaires satellites de cette croyance, nous notons une articulation plus prononcée des divers éléments du cadre interprétatif. Ce qui est intéressant dans la formulation de ce commentaire, c'est la référence directe à son expérience en tant qu'apprenant comme fondement de la croyance mobilisée dans la salle de classe. De plus, de la même manière que nous l'avons noté dans l'entretien précédent, cette croyance est appuyée par des connaissances personnalisées. Nous pourrions supposer un lien entre celles-ci et la formation en linguistique de l'enseignant.

Dans cette catégorie, la valorisation de confrontations répétées aux éléments du programme, en accord avec la croyance n°5 de l'entretien de planification, est de nombreuses fois abordées : n°14, 15, et 17. De plus, la croyance n°15 a l'originalité de mobiliser la croyance liée à la personnalisation du programme scolaire dans les principes de pratique.

Nous notons également l'influence de cette croyance dans l'émergence d'une nouvelle croyance qui jusqu'ici n'avait pas été verbalisée. Pour la première fois, nous observons la mobilisation d'une croyance qui émerge spontanément dans le déploiement du cours ; l'importance de l'aspect culturel de la matière. En abordant le début de son prochain cours, l'enseignant a encore recours à l'importance de la répétition et l'adoption d'une planification flexible.

2.2.1.3. *Croyances sur le contexte institutionnel*

N°	Croyances sur le contexte institutionnel	Principes de pratique et connaissances personnalisées	Perception du contexte	Effet sur le déroulement du cours
19	<p>-(9b) Pour moi, je dois dire en plus que c'est un système que je n'aime pas trop. Parce que je pense qu'on essaye de mesurer des choses concrètes mais c'est pas exact pour moi. Je pense que c'est mieux de travailler avec des compétences plus générales.</p> <p>-(9b) Pour moi le problème c'est comment c'est rédigé. Ils essayent de ... Ils ont voulu mettre des situations très concrètes par exemple, un mail.. Mais en même temps c'est un petit peu... L'intention c'est d'être très réaliste, mais en même temps ils excluent d'autres situations. Et pourquoi ça doit être un mail et pas une carte postale ou autre chose ? Moi, à mon avis c'est pas très intelligent.</p> <p>-(10) Moi je parlerais de situations plus générales, et avec le contenu que je présente, je laisserais plus de</p>		<p>-(9a) Parce qu'on travaille avec des standards, alors dans l'examen il y a une note pour chaque standard. C'était 4 notes. Après on fait la moyenne en tout.</p> <p>-(9b) Et ce qu'on évalue ça dépend du trimestre. Il y a des standards qui se répètent et des standards qui sont plus spécifiques.</p>	<p>Il semblerait que l'enseignant ne puisse mobiliser cette croyance qu'à travers la verbalisation. C'est un système imposé par l'institution qui va à l'encontre de ses croyances.</p>

<p>liberté. Parce que ça peut être un mail ou ça peut être les infos dans je journal mais pourquoi pas une page web par exemple ? Si je travaille un texte que je trouve intéressant et qui correspond au contenu, je vois pas l'intérêt d'utiliser un format en particulier. Il y a un manque de cohérence pour moi.</p> <p>-(11) Et la manière dont c'est rédigé, c'est un mélange... C'est ni une chose ni l'autre. Dans certains cas c'est trop spécifique et dans certains cas c'est trop général. Moi je préférerais que ca soit plus général, et qu'on travaille par compétences, comme traditionnellement. Et bien sûr, il y a des contenus concrets à évaluer, il faut qu'ils soient prévus dans le programme mais d'une façon plus... cohérente et moins conditionnée. Parce que les standards pour moi sont trop conditionnant.</p> <p>-(12) C'est conditionnant parce que ce sont des choses que tu dois voir d'une certaine manière très concrète et si tu suis les standard c'est contraignant parce que tu dois le faire exactement comme c'est rédigé, c'est</p>		<p>(9b)- Par exemple, il y a un standard où les élèves doivent écrire des petits messages en parlant des actions futures.</p>	
--	--	---	--

	ça que je n'aime pas. Parce que finalement tu pourrais faire la même chose, mais d'une autre façon, qui serait peut-être plus effective.			
20	<p>-(22) Je n'aime pas beaucoup les examens. Mais pour moi c'est justement les obliger... C'est un peu triste de dire ça... Mais c'est justement les obliger à réviser et à revoir les contenus. C'est la seule utilité. Parce que je pense qu'ils apprennent beaucoup plus quand ils sont par exemple dans un cours participatif et qu'ils pratiquent en classe le contenu du cours. Dans ce cas-là, ils apprennent plus que quand ils essayent d'apprendre chez eux. C'est vrai que parfois il faut faire ça avec les verbes. Alors pour moi le but d'un examen c'est d'aider à assimiler ce qu'on a vu en cours. Voilà, pour moi c'est ça le sens, le seul sens. Mais je pense qu'il y a des moyens plus intéressants d'apprendre, en pratiquant par exemple. Mais je le fais parce qu'on est obligés de le faire.</p>	<p>-(19) Il faut les stresser un peu aussi (rires). Pour renforcer...</p> <p>-(20) Normalement, je leur dit ce qu'il va y avoir sur l'examen, comme maintenant par exemple, et c'est vrai</p> <p>-(20) Donc si je dis que quelque chose peut entrer sur le contrôle, normalement, ils étudient, sinon ils n'étudient pas.</p>		<p>L'enseignant mentionne que le futur simple sera au contrôle, néanmoins il nous semble ici que c'est davantage pour attirer l'attention des élèves..</p>

Tableau 16. Tableau d'analyse des croyances liées au contexte

Nous obtenons ici une quantité importante de verbalisations en lien avec la méthode d'évaluation de l'institution scolaire. L'enseignant déroule son interprétation, basée essentiellement sur un système de croyances, à propos de la méthode d'évaluation par « standards », en proposant une approche qui lui paraîtrait plus cohérente. Nous ne remarquons pas l'articulation de ses pensées avec des connaissances ou principes de pratique. Néanmoins, l'enseignant est dans l'incapacité de mobiliser ces croyances au-delà de la verbalisation car le contexte institutionnel ne le permet pas.

Toujours au sujet de l'évaluation, le sujet de l'étude nous offre également son interprétation sur l'utilité des examens. À travers les verbalisations, nous voyons que selon l'enseignant, l'unique fonction des examens est d'aider les élèves à assimiler ce qu'ils ont vu en cours, et qu'ils sont avant tout déployés par obligation institutionnelle. Mais finalement, nous pourrions remarquer que l'enseignant utilise aussi l'existence de cette évaluation pour maintenir l'attention des élèves, on l'observe dans l'AP (Séquence de cours n°6 de l'EAC), et il le mentionne notamment lors de l'entretien de planification comme un des moyens qu'il utilise pour réagir aux problèmes de comportements : « Il y a des divers moyens... On peut remarquer que c'est un contenu qui entrera dans le prochain contrôle » (19).

2.2.2. Synthèse de l'analyse des verbalisations de l'EAC

À travers l'analyse des verbalisations de l'enseignant, nous estimons avoir mis en évidence des éléments du cadre interprétatif et de la perception du contexte, qui se manifestent de manière cohérente dans le déploiement de l'AP. Nous avons pu voir que certaines croyances identifiées en EAC rejoignent celles de l'entretien précédent et que de nouvelles croyances émergent également. Il nous semble que les croyances de l'enseignant se fondent en grande partie sur son expérience professionnelle ou personnelle comme il a pu le mentionner au cours de l'EAC. Afin d'illustrer comment peuvent se manifester les croyances mentionnées dans les deux entretiens, nous proposons un tableau représentant l'occurrence de ces effets en fonction du nombre de verbalisations identifiées comme des croyances pouvant guider ces effets.

Effets sur l'AP	Gérer le comportement par le jeu	Adopter une planification souple	Prioriser l'interaction	Susciter l'intérêt et la motivation	Revoir éléments du programme	Faciliter la compréhension grâce à l'espagnol	Personnaliser le programme	Élaborer des stratégies d'apprentissage	Valoriser contenu culturel	Atteindre l'objectif comme priorité
<i>Croyances mobilisées dans l'entretien de planification (n°)</i>	1	2, 3	2, 3	4	5	6	8			
<i>Croyances mobilisées dans l'EAC (n°)</i>		11, 12, 18	10, 11, 12	10, 12	14, 15	9, 13		10	16	9

Tableau 17. Effets possibles sur l'AP des croyances détectées dans les entretiens en 2°ESO

En observant ce tableau, nous pourrions postuler que les croyances viennent influencer le déploiement de l'AP de manière continue et non sur des éléments ponctuels. Dans le cas de cet enseignant, celles qui reviennent le plus souvent sont liées à l'adaptation au contexte.

Nous analyserons maintenant les verbalisations dans le contexte des entretiens au sujet de la séance de cours de la classe de 1°Bachillerato.

3. Analyse de verbalisations pour la séance de 1°Bachillerato

3.1. Analyse des verbalisations dans l'entretien sur la planification de la séance

Nous repérons 8 aspects de l'AP commentés dans cet entretien, contre le double dans l'entretien précédent. Ceci pourrait être attribué au fait que certains thèmes avaient déjà été explorés lors du premier entretien. Sept de ces 8 aspects peuvent être reliés à un ou des commentaires satellites des catégories « contexte » et « déclaratif ». À vue d'œil, la répartition des commentaires en fonction des catégories semble davantage homogène que dans les données précédentes. On identifie 6 aspects de l'AP ayant des commentaires satellites liés aux croyances.

3.1.1. Analyse des croyances repérées

À grande échelle, nous remarquons une différence notable dans les types de croyances repérées dans l'entretien de planification de cette séance par rapport au précédent. En effet, à l'exception d'un système de croyance qui se situe dans la catégorie du contexte institutionnel, les croyances nous semblent presque toutes polarisées dans la catégorie liée à l'enseignement de la matière.

De fait, comme nous allons le voir, le thème de la séance planifiée, qui est l'Union Européenne, est relié à 5 des 8 croyances repérées dans l'entretien. Selon nous, ceci n'est pas anodin car comme nous l'avons vu dans sa biographie professionnelle, l'enseignant observé a vécu « l'expérience européenne » en s'expatriant dans plusieurs pays européens pendant de nombreuses années. L'enseignant, au cours de l'EAC de cette séance se qualifie même « d'européiste »(19). Dès lors, nous pouvons postuler que le lien personnel qu'entretient l'enseignant avec le thème enseigné va exercer une influence sur les croyances mobilisées dans la planification et dans le déploiement de la séance.

3.1.1.1. *Croyances sur l'enseignement de la matière*

N°	Croyances sur l'enseignement de la matière	Principes de pratiques et connaissances liées à la croyance	Perceptions du contexte liés à la croyance	Effets sur la planification
21	-(10) Pour moi c'est intéressant parce que c'est aussi une partie culturelle.		-(10) Aujourd'hui on doit avancer dans le livre parce qu'ici, avec 1°BAC, je dirais qu'on a un peu de retard, et ça me pose un peu plus soucis que dans l'ESO.	L'aspect culturel de la langue est abordé dans les supports de cours.
22	-(10) Et ça fait sens avec la matière que je suis en train de leur enseigner, parce que finalement parler français pour des citoyens européens, je pense que c'est essentiel pour créer ou construire une identité européenne. Moi personnellement, dans le plan personnel, je crois que chaque citoyen européen devrait parler plus ou moins trois langues. La			L'enseignant peut être perçu comme un participant actif dans la construction d'un idéal qui lui est propre.

	langue maternelle et au moins deux langues de plus. Ça serait la citoyenneté idéale.			
23	-(12) Surtout ce que je veux voir c'est leur connaissance sur l'Union Européenne. C'est un plan extralinguistique mais je pense que c'est important aussi de les faire réfléchir pourquoi c'est important.	(10) Normalement ça prend du temps parce qu'on va voir le vocabulaire, on va voir des doutes, moi je vais leur poser des questions.	-(14) Si on a le temps on fera des pauses pour faire des commentaires, poser des questions, leur demander ce qu'ils pensent.	Le mobilisation de cette croyance semble reposer sur interactions guidées par l'enseignant.
24	-(16) Alors je pense que c'est une bonne manière de mettre en pratique ce dont on a parlé dans la classe.	-(14) Normalement, ils arrivent à comprendre. -(16) Parce qu'on sera déjà familiarisés avec le vocabulaire et avec les concepts clés alors je pense qu'ils seront beaucoup plus à l'aise. Parce que finalement pour l'écoute il faut toujours être rapide mentalement. Alors c'est	-(15) Il y a des structures intéressantes comme « l'Angleterre est en train de... », « il a fallu », l'environnement. Ce sont des choses qu'ils ont déjà vues, alors on peut faire une petite pause pour rappeler, mais ça dépend du temps, parce que je suis pas certain qu'on aura le temps.	L'enseignant confronte les élèves aux contenus de la séance avec un support audio-visuel.

		toujours mieux d'être familiarisé avec toutes idées, les concepts clés.		
25	<p>-(17) et peut-être qu'il y a parfois des mots qu'on ne comprend pas mais c'est pas grave parce que finalement il y a une chose qu'on doit apprendre aussi, c'est que dans un dialogue, quand on entend parler, il y aura toujours des mots ou des expressions qu'ils ne vont pas comprendre. Ils doivent apprendre à construire des ponts entre les mots et les expressions qu'ils comprennent, pour avoir le sens général. C'est important aussi qu'ils apprennent à faire ça dans une vitesse considérable, parce que finalement on parle à un rythme assez rapide alors ils doivent s'habituer à ça.</p>	<p>-(16) Parce qu'on sera déjà familiarisés avec le vocabulaire et avec les concepts clés alors je pense qu'ils seront beaucoup plus à l'aise. Parce que finalement pour l'écoute il faut toujours être rapide mentalement. Alors c'est toujours mieux d'être familiarisé avec toutes idées, les concepts clés.</p>		<p>L'enseignant projette une vidéo authentique qui reprend les concepts clés du cours.</p>

26	<p>-(19) Bon simplement, pour moi, cette partie qu'on va travailler aujourd'hui c'est important parce que dans 1°BAC, il y a beaucoup de grammaire et parfois on laisse à côté des sujets qui sont plus culturels et que moi je trouve intéressants et importants à travailler</p> <p>-(19) Je pense que c'est une partie importante de notre matière.</p> <p>-(20) Bien sûr on va voir des petits morceaux de grammaire, de vocabulaire, mais c'est important aussi la partie culturelle et même idéologique, on pourrait dire... Parce que finalement l'UE c'est une idéologie aussi.</p>		<p>-(19) parce que dans 1°BAC, il y a beaucoup de grammaire et parfois on laisse à côté des sujets qui sont plus culturels</p>	<p>L'objectif du cours semble centré sur une réflexion sur l'UE.</p>
27	<p>-(26) Finalement, c'est aussi activer leur curiosité pour les choses.</p>	<p>-(26) Parce que normalement le texte s'explique de soi-même alors normalement si il y a quelque chose à ajouter on</p>	<p>-(26) Alors pour moi, le problème... Ça serait qu'ils ne soient pas très motivés ou que le sujet ne soit pas trop attirant pour eux, alors on va essayer de</p>	<p>Le seul indice de l'effet de cette croyance et l'utilisation d'internet.</p>

		<p>le fait, ou s'il y a un doute concret, normalement, on va le résoudre. On peut même utiliser internet pour leur montrer quelque chose de concret. Par exemple, c'est pas le cas, mais parfois dans un texte on parle d'un artiste, ou quelque chose, on peut utiliser internet pour enrichir.</p>	<p>rompre cette résistance si elle existe.</p> <p>-(26) Alors c'est peut-être le problème dont je me soucis le plus.</p>	
--	--	--	--	--

Tableau 18. Tableau d'analyse des croyances liées à l'enseignement de la matière

Dans la planification de ce cours, l'enseignant « dévie » de la programmation scolaire matérialisée par le livre de l'élève, pour montrer une vidéo authentique de son choix en lien avec le contenu. Cette prise de décision dans la planification vient matérialiser le processus de personnalisation que l'enseignant a précédemment verbalisé dans le système de croyances n°8. Ici, l'enseignant mobilise deux croyances : la nécessité de mettre en pratique le contenu du cours (n°24), mais aussi celle d'élaborer des stratégies d'apprentissage qui dans ce cas concernent la compréhension orale de documents authentiques (n°25).

Les croyances n°21 et 26 nous permettent de retrouver l'importance de la valorisation du contenu culturel, que nous avons identifiée dans le précédent contexte institutionnel. Toutefois, d'une manière générale, nous voyons émerger des croyances assez différentes de celles repérées dans le contexte de 2°ESO. Nous considérons que leur influence sur l'agir est plus abstraite. Par exemple, la croyance n°22 nous paraît intéressante à commenter. En effet, il semblerait dans ce cas que l'acte même d'enseigner le FLE serait une mobilisation du système de croyances verbalisé. Nous pourrions même aller jusqu'à dire que l'action d'enseignement des langues lui offrirait l'opportunité de concrétiser cette croyance dans son milieu extérieur. Si tel est le cas, cette croyance est donc non seulement mobilisée, elle est aussi actualisée par le déploiement du thème de la séance.

La croyance n°23, reliée à ce qui semble être un objectif fort du cours, valorise l'impulsion d'une réflexion abstraite chez les élèves. Cependant, sa mise en pratique n'est pas clairement repérable dans les verbalisations ; on comprend que l'enseignant souhaite poser des questions mais nous n'avons pas de détails plus spécifiques sur comment cela se matérialise dans le déploiement de la séance. La verbalisation de la croyance n°27 qui, de notre point de vue, rejoint cette idée avec l'utilisation du mot « curiosité », n'offre pas non plus d'idée claire quant à son influence observable dans la planification, mise à part l'utilisation d'internet qui apparaît ici comme un principe de pratique.

Dans un commentaire satellite, l'enseignant nous fait part à deux reprises de son inquiétude face à l'attitude des élèves par rapport au sujet. Nous pouvons postuler que finalement, pour l'enseignant, la mobilisation de ces croyances ne repose pas seulement sur sa planification mais aussi sur la disposition des élèves à accueillir le sujet. Cette perspective rejoindrait certaines croyances repérées dans le précédent contexte, caractérisées par le désir de co-construire des séances avec les apprenants en donnant priorité à l'interaction en classe.

3.1.1.2. *Croyances sur le contexte institutionnel*

N°	Croyance sur contexte institutionnel	Principes de pratiques et connaissances liées à la croyance	Perceptions du contexte liés à la croyance	Effets sur la planification
28	<p>-(8) Sincèrement, je crois que la présence de l'élève en cours est nécessaire, c'est pas la même chose.</p> <p>-(9) Parce que finalement, pour moi notre métier c'est un métier de communication, et c'est pas la même chose d'être là, juste en face d'une personne, de la voir, de voir ses gestes que dans un écran c'est pas la même chose.</p>	<p>-(8) Bon, quand je leur pose des questions, il y a des gens qui répondent, et alors j'imagine qu'ils sont là et qu'ils écoutent, mais c'est pas du tout la même chose.</p>	<p>-(6) Oui, à cause du COVID, on a divisé le cours en deux groupes, et il viennent une semaine sur deux. Alors on aura une partie de la classe. Ils seront autour de 15.</p> <p>-(8) Peut-être qu'il y a des élèves qui sont plus motivés mais normalement en réalité ils déconnectent le son alors vraiment tu ne sais pas ce qu'ils sont en train de faire. Ca dépend d'eux, de suivre le cours.</p>	<p>Le contexte sanitaire ne permet pas mobiliser les croyances.</p>

Tableau 19. *Tableau d'analyse des croyances liées au contexte institutionnel*

Face au contexte actuel, qui impose aux élèves d’alterner en demi-groupes entre enseignement en ligne et en présentiel, l’enseignant nous fait part d’une certaine incompatibilité de ce contexte avec le principe même du métier d’enseignant. Néanmoins, il n’a pas le choix que de s’adapter au contexte, et, comme nous le verrons de s’adapter à gérer la classe physique mais aussi la classe virtuelle.

3.1.2. Synthèse de l’analyse des verbalisations de l’entretien de planification

Dans cet entretien, les croyances viennent appuyer l’engagement de l’enseignant dans le thème de la séance déployée, mais nous interprétons les effets de ces croyances comme moins concrets au niveau des actions que l’enseignant souhaitera entreprendre. On remarque également que les croyances viennent guider la personnalisation de l’exploitation des contenus de livre de l’élève. Nous proposons à nouveau un tableau indiquant les effets possibles des croyances détectées dans les verbalisations.

Effets sur l'AP	Valoriser les contenus culturels	Valoriser l'apprentissage des langues	Valoriser l'identité européenne	Provoquer une réflexion	Personnaliser le programme	Utiliser des outils audiovisuels	Élaborer des stratégies d'apprentissage	Prioriser l'interaction
<i>Croyances mobilisées (n°)</i>	21, 26	22	22, 23, 26	23, 27	24	24	25	28

Tableau 20. Effets possibles des croyances détectées dans l’entretien de planification sur l’AP en 1°Bachillerato

3.2. Analyse des verbalisations dans l'EAC

Dans le cas de cette séance, l'enseignant effectue d'emblée un retour moins positif sur le déroulement de son cours. Il nous fait savoir avant même l'entretien qu'il n'est pas tout à fait satisfait du déroulement du cours. Au cours de cet EAC, il marquera 10 pauses pour commenter son AP, contre 17 dans le dernier entretien. Nous pourrions attribuer cela à une émotion négative provoquée par la visualisation ou à une certaine fatigue qui aurait pu s'installer suite aux entretiens répétés, et que l'enseignant aurait alors moins développé ses propos.

Finalement, au cours de notre analyse, nous avons remarqué qu'un certain nombre des verbalisations tournaient autour de cet succès mitigé perçue par l'enseignant, qui cherche à identifier les choses qui fonctionnaient et les choses qui ne fonctionnaient pas dans le cours, tout en justifiant son intérêt et son implication par rapport au thème de la séance. Nous obtenons donc un certain nombre de commentaires qui n'ont pas de liens évidents avec l'AP déployé par l'enseignant pendant la séance. Nous pensons que ceci a également un lien avec l'absence totale de principes de pratique dans les commentaires satellites des croyances identifiées (c'est pour cette raison, et par soucis d'espace que cette colonne n'apparaît pas dans cette partie). En ce qui concerne les croyances identifiées, les verbalisations se centrent sur la pensée de l'enseignant en omettant parfois totalement le lien avec l'agir déployé dans la séance ou anticipé dans la planification.

3.2.1. Analyse des croyances repérées

Nous avons identifié les 3 autres types de croyances, dont des croyances portant sur les élèves que nous n'avons pas repéré dans l'entretien de planification :

- 3 croyances sur les élèves ;
- Une croyance sur le métier d'enseignant ;
- 3 croyances sur la matière enseignée.

3.2.1.1. Analyse des croyances sur les élèves

N°	Croyance sur les élèves	Perceptions du contexte liés à la croyance	Effets sur le déroulement du cours
29	<p>-(12) Quand tu voyages, tu arrives à t'intégrer dans un espace, tu vois des différences, mais tu vois que finalement, en dehors des différences, tu vois que les choses sont pareilles... Je pense qu'elle est plus mûre dans ce sens-là.</p> <p>-(15) Je les avais perdus. Et sinon, Alicia c'est toujours un appui sauf que je trouve que c'est un peu injuste pour elle parce qu'elle travaille à un autre rythme</p>	<p>-(12) Oui, parce que la plupart d'entre eux n'ont pas encore eu l'expérience européenne... Mais pas pour Alicia, par exemple, Alicia elle a fait un échange et sa perspective est différente parce qu'elle a déjà eu l'expérience de l'échange en France et ça change beaucoup.</p> <p>-(12) Et il y a d'autres élèves qui ne sont pas sortis d'ici, de ce petit coin de l'univers.</p> <p>-(2) Par contre comme tu vois, Alicia elle est toujours très concentrée, c'est une élève vraiment exceptionnelle. Elle est très motivée, très intelligente, elle a toujours des questions intelligentes. Elle dynamise beaucoup la classe.</p>	<p>L'élève Alicia, est l'élève qui interagit le plus avec l'enseignant. Quand l'ensemble de la classe reste silencieuse face aux questions de l'enseignant, il se tourne vers Alicia (exemple dans la transcription de la séquence n°6).</p>

<p>30</p>	<p>-(22) Mais tu vois, toutes ces institutions sont très éloignées géographiquement et émotionnellement, aussi.</p> <p>-(19) C'est le problème avec l'Union Européenne... Parfois c'est trop éloigné. Surtout, je pense que dans le sud de l'Europe en plus, on a la perception que l'Europe c'est très loin. Bruxelles, Strasbourg... tout ça c'est très éloigné de nous. C'est aussi parce que moi, on peut dire que je suis un « européen » mais en même [...] Et après il y a les lobbies... Mais bon je divague.</p>	<p>-(12) Alors c'est très loin, très abstrait pour eux ce dont parle ce prof trop idéaliste et trop éloigné de nous.</p>	<p>L'enseignant marque une pause sur la vidéo au moment où une carte légendée affiche les institutions européennes principales.</p>
<p>31</p>	<p>-(34) Oui, avec les élèves pour moi c'est toujours comme faire de la plongée. Quand tu rentres dans une salle de classe avec un groupe, c'est comme avec la plongée. Tu ne sais pas si tu vas voir des coraux ou des poulpes, ou des requins. Tu sais jamais mais tu dois te plonger, aller jusqu'au fond et après voir ce que tu sors de là. C'est vrai que les adultes ce sont toujours eux qui viennent à ta rencontre, il y a pas le problème de la motivation. Mais pour les élèves c'est toi qui dois les convaincre. Tu dois aller les chercher. Parce que les adolescents ils ne savent pas encore différencier ce qui est purement académique de ce qui est personnel. Pour eux c'est</p>		<p>Il n'est pas possible d'identifier un effet de manière objective, par rapport à une séquence de cours car la verbalisation n'est pas articulée avec un aspect de l'AP observable.</p>

	tout mélangé. Alors pour aller les chercher il faut aussi ajouter un certain plan personnel, à un certain niveau.		
--	---	--	--

Tableau 21. Tableau d'analyse des croyances sur les élèves

Dans l'ensemble des perceptions du contexte liées à la croyance n°29, l'élève est présentée en contraste du reste du groupe, par rapport à son comportement et surtout par rapport à son expérience d'échange en France. L'enseignant attribue à cet échange l'implication plus importante de l'élève dans le cours et sa plus grande maturité par rapport au reste du groupe. On peut supposer que l'enseignant interprète le comportement de l'élève à partir de ses croyances ; selon lui c'est grâce à son expérience d'échange qu'elle adopte un comportement plus impliqué que le reste de la classe. Nous pourrions interpréter que les croyances de l'enseignant viennent ici influencer sa perception du contexte.

À travers les commentaires que nous apparentons à des croyances (n°30), l'enseignant attribue une explication au manque d'attention de ses élèves face au sujet. En même temps, il signifie la distance qu'il a lui-même ressentie par rapport à ses élèves lors de cette séance, en se qualifiant « d'euro péiste », « trop idéaliste et trop éloigné ». En effet, nous pouvons discerner l'implication particulière de l'enseignant dans ce sujet, et possiblement la charge émotionnelle que cela implique. Nous pourrions supposer que l'enseignant marque une pause dans la vidéo au moment précis où les institutions sont représentées sur une carte pour remédier à cette impression.

Dans la croyance n°31, l'enseignant semble remettre en scène, dans le cadre d'une métaphore, la part d'incertitude perçue dans le déploiement de l'agir professoral. On retrouve également cette croyance en lien avec le rôle de l'enseignant, qui doit venir susciter l'intérêt des élèves. Il nous semble également intéressant de relever le caractère immersif de la plongée, qui peut nous ramener à l'immersion du professeur dans son contexte situationnel, emplit d'incertitudes. L'enseignant communique également la nécessité d'ajouter un plan personnel, ce qui nous semble rejoindre les verbalisations liées à la personnalisation et la stylisation du genre.

3.2.1.2. *Croyances sur le métier d'enseignant*

N°	Croyance sur le métier d'enseignant	Perceptions du contexte liés à la croyance	Effets sur le déroulement du cours
32	<p>--(27) Le rythme c'est important dans un cours et là je pense que je l'ai raté, sincèrement. Parfois, tu le sais, tu as l'expérience mais il y a d'autres facteurs.</p> <p>-(32) pour moi un bon prof doit savoir passer au-dessus de ça, analyser la situation et dire : c'est bon, on change de rythme. Et normalement ça fonctionne. Sauf que hier, j'ai pas réussi à le faire. Il y a d'autres fois où je le vois clairement et j'agis. Mais hier, c'était comme... Bon, ok on va continuer d'avancer... Alors vous me parlez ? C'est moi qui parle... Quand on rentre dans cette dynamique, je pense qu'il faut lâcher.</p>	<p>-(28) Là je pense que peut être c'était le fait que je n'avais pas mon ordinateur sur moi, juste ce jour-là je l'ai oublié à la maison. C'est la première fois que ça m'arrive mais c'est un outil que tu as et...</p> <p>-(28) Il y a aussi le fait que la classe n'était pas...</p> <p>-(29) Oui... Par l'attitude du groupe, peut-être par le fait qu'on était enregistrés aussi. Ça m'a aussi affecté un peu parce que finalement, tu commences à faire les choses et puis tu sais tout le temps qu'il y a la caméra. Comme le cours ne marchait pas comme ça devrait, ça m'a donné un peu plus de tension.</p>	<p>L'enseignant identifie le rythme du cours comme un facteur majeur ayant influencé négativement le déroulement de son cours, mais il nous est impossible de confirmer ou d'infirmer cette affirmation de manière objective.</p>

Tableau 22. *Tableau d'analyse des croyances sur le métier d'enseignant*

Encore une fois, il semble que l'enseignant soit à la recherche de l'élément de son AP qu'il aurait pu mieux maîtriser pour atteindre ses objectifs de manière plus satisfaisante à ses yeux. Il reprend ici un thème évoqué dans l'EAC de 2°ESO, qui concerne l'importance du rythme dans le déploiement de son AP. C'est l'élément majeur que l'enseignant remet en question en ce qui concerne son AP dans cadre des deux EAC effectués. Ici, l'enseignant attribue la réussite mitigée de son cours essentiellement au contexte et par le rythme de déploiement de son AP. Dans ce cas, il nous a paru difficile de différencier les croyances des principes de pratique ; nous avons catégorisé ce discours comme une croyance en nous basant sur l'utilisation de l'utilisation de « pour moi » et « je pense ». Néanmoins, nous pourrions également le voir comme une théorie sur la manière d'agir que l'enseignant n'a pas su mobiliser face au contexte situationnel.

3.2.1.3. Croyances sur l'enseignement de la matière

N°	Croyances sur l'enseignement de la matière	Perceptions du contexte liés à la croyance	Effets sur la planification
33	<p>-(4) alors je pense que c'est pratique et que c'est intéressant de savoir rédiger une lettre de motivation</p> <p>-(4) Je pense que ce sont des situations où ils peuvent se voir dans quelques années, alors c'est bien de le travailler en cours.</p> <p>-(4) Oui oui. (pour moi c'est important de mélanger FLE et choses pratiques de la vie quotidienne)</p> <p>-(4) Ils commencent à avoir la possibilité d'être plus créatifs alors je trouve que c'est bien qu'ils se familiarisent avec des contenus qui sont très proches du réel.</p>	<p>-(4) Ça, cette année, avec ce groupe on a travaillé les CV, lettres de motivation. On l'a travaillé pour l'expression écrite, le trimestre dernier parce que vraiment ça les intéresse parce qu'ils sont déjà dans un moment où ils voient leur futur professionnel approcher. Alors ils commencent à avoir ce genre d'inquiétudes</p> <p>-(4) On a travaillé aussi les candidatures pour demander des bourses d'étude ou de stage.</p>	<p>Parmi les mots du texte que l'enseignant note au tableau, il sélectionne le mot « CV » et effectue un rappel de la définition.</p>
34	<p>-(13) Une langue peut te changer la vie. Tu peux habiter dans un autre pays, tu peux même... former une famille, te marier, quoi que ce soit... avoir un travail, voyager, ça peut tout changer. Surtout sur le plan personnel parce que finalement ce sont des choses qui vont affecter ta vie</p>	<p>-(13). Ils sont en 1°Bachillerato, si quand ils arrivent à l'université ils parlent à peu près trois langues à un certain niveau... Ils peuvent bouger presque partout dans le monde avec ces trois langues. C'est vraiment une richesse.</p>	<p>Il nous semble à nouveau que la mobilisation de ce système de croyances existe dans l'acte d'enseigner une langue en soi.</p>

	<p>pour toujours... Tes amis, ton copain... Alors... ils ont cette chance. Ils ont cette opportunité et pas tout le monde l'a. Peut-être que grâce au français ils pourront avoir l'option d'une bourse dans un endroit où connaître la langue fait toute la différence. Je sais pas, c'est l'hasard de la vie mais c'est important qu'ils arrivent à avoir et maîtriser ses outils. C'est mon point de vue.</p> <p>-(14) Voilà. Pour moi ce sont en général des outils que tu intègres dans ta vie et qui te font devenir plus conscient, plus mûr... Ça fait partie de ta construction comme personne, de ton identité. Et je pense que c'est crucial pour devenir plus complet. Voilà. C'est ça</p>		-
35	<p>-(21) Alors c'est vrai qu'il faut employer les moyens audio-visuels je pense c'est un outil avantageux qui permet de compléter des parties du livres, surtout pour des cours qui ne sont pas en train de fonctionner comme ça devrait. Il y a clairement un changement d'attitude.</p>		L'enseignant projette la vidéo introduite dans l'entretien de planification.

Tableau 23. Tableau d'analyse des croyances sur l'enseignement de la matière

Nous interprétons à travers les verbalisations n°33 que l'enseignant se soucie d'adapter son enseignement à son public. Dans cette adaptation, l'enseignant est guidé par la croyance qu'il est intéressant d'apporter un aspect pratique à l'enseignement, en préparant les élèves à certains éléments de la vie adulte. Le rappel du mot « CV » est donc guidé par ces croyances, qui ne sont pas mentionnées dans l'entretien de planification mais qui émergent dans le déploiement du cours.

À travers les verbalisations de la croyance n°34, l'enseignant revient sur son objectif de cours, qui était de souligner auprès des élèves la chance qu'être européen pouvait représenter pour eux. Nous pourrions dire que cette croyance motive l'enseignant dans l'acte même d'enseigner une langue. Cependant, nous postulons aussi que le sentiment de réussite mitigée de l'enseignant pourrait s'expliquer par le fait qu'il n'ait pas eu la sensation de transmettre cette croyance face à l'implication mitigée de ses apprenants au cours de la séance. Cette implication mitigée remet en cause la réflexion et participation attendues des élèves dans la planification de l'enseignant. Finalement, au cours de l'entretien, l'enseignant sent qu'il n'a pas totalement atteint cet objectif : « Pour moi c'est ça l'échec du cours. Je n'ai pas réussi à les faire rentrer dans le sujet. Et ... bon. Quels sont les causes de ça ? Je suis pas certain » (11). Il lui est difficile d'identifier la raison de son échec. Les éléments du contexte situationnel sont souvent sollicités (la saison, la fatigue des élèves, la vidéo-conférence à gérer). Il identifie en fin d'entretien un aspect de son agir professoral qu'il considère comme un facteur majeur de l'évaluation négative qu'il effectue de son cours.

Enfin, l'enseignant justifie la personnalisation de l'enseignement du contenu du livre en utilisant le support audiovisuel (35). Il note que cette personnalisation a permis de provoquer un changement positif dans l'attitude des élèves.

3.2.2. Synthèse de l'analyse des verbalisations en EAC

Dans le cadre de nos observations il nous a paru que la croyance générale liée à l'importance du thème de cette séance ait largement teinté les verbalisations de l'enseignant. Nous interprétons que le fondement de cette croyance se situe dans l'histoire personnelle de l'enseignant qui a lui-même su tirer profit d'un point de vue personnel et professionnel de son identité européenne. Nous avons donc un certain nombre de verbalisation qui n'ont pas de lien direct avec l'AP déployé par l'enseignant. Le cours a suivi les éléments concrets de la planification, cependant l'enseignant n'a pas l'impression d'avoir totalement atteint son objectif, qui était de susciter de l'intérêt et de l'identification autour du thème. Dans ce contexte, il nous a semblé moins aisé d'analyser la manifestation des croyances dans l'AP. De plus, nous avons remarqué l'absence de l'articulation des croyances avec les autres éléments du cadre interprétatif dans cette analyse. Ci-dessous, nous proposons un tableau des effets possibles des croyances mobilisées sur l'AP.

Effets sur l'AP	Valoriser les contenus culturels	Valoriser l'apprentissage des langues	Valoriser l'identité européenne	Provoquer une réflexion	Personnaliser le programme	Utiliser des outils audiovisuels	Élaborer des stratégies d'apprentissage	Prioriser l'interaction	Valoriser l'expérience à l'étranger	Revoir éléments du programme	Préparer les élèves à la vie adulte
<i>Croyances mobilisées dans l'entretien de planification (n°)</i>	21, 26	22	22, 23, 26	23, 27	24	24	25	28			
<i>Croyances mobilisées dans l'EAC (n°)</i>		34			35	35			29	33	33

Tableau 24. Effets possibles sur l'AP des croyances détectées dans les entretiens en 1°Bachillerato

Ce tableau permet de rendre compte que seulement 4 croyances ont été mobilisées dans parmi les 7 repérées dans les verbalisations de l'EAC. Nous pourrions postuler qu'au-delà de la thématique de la séance déployées, les croyances verbalisées en lien avec l'identité européenne n'ont pas réellement été déployées dans les interactions non-planifiées de la séance.

Conclusion

Au cours de ce travail, nous avons tenté de mettre en évidence et d'analyser la mobilisation des croyances dans l'agir professoral d'un enseignant, au sein du contexte d'un lycée dans la région de Murcie. À travers notre cadrage théorique, nous avons parcouru les concepts qui nous ont paru essentiels pour élaborer une approche et une méthodologie de mise en évidence des croyances. Dans un premier temps, l'AP, qui offre une vision globale de l'action enseignante et des processus sous-jacents qui la caractérisent. Dans un deuxième temps, nous nous sommes penchée sur l'étude de la pensée enseignante, ce qui nous a permis d'identifier le modèle revisité de Woods (Woods & Knoerr, 2014) comme un modèle pertinent pour construire notre approche de recherche. Nous situant dans cette approche herméneutique des croyances, nous avons ensuite défini et caractérisé les croyances enseignantes ainsi que les relations qu'elles peuvent entretenir avec les pratiques d'enseignement, en nous basant sur les travaux existants.

Nous avons ensuite jugé pertinent de nous approprier l'ensemble des lectures effectuées dans notre cadrage théorique pour proposer une approche hypothétique de recherche. Nous avons illustré cette approche en Introduction dans la Partie 2. Cette schématisation, que nous rappelons ci-dessous, n'a pas comme objectif de synthétiser nos lectures de manière exhaustive. Elle tente plutôt d'illustrer notre compréhension des interactions en jeu dans la mobilisation des croyances dans l'AP, nous guidant ainsi dans la construction d'un protocole d'exploration des croyances mobilisées dans l'AP.

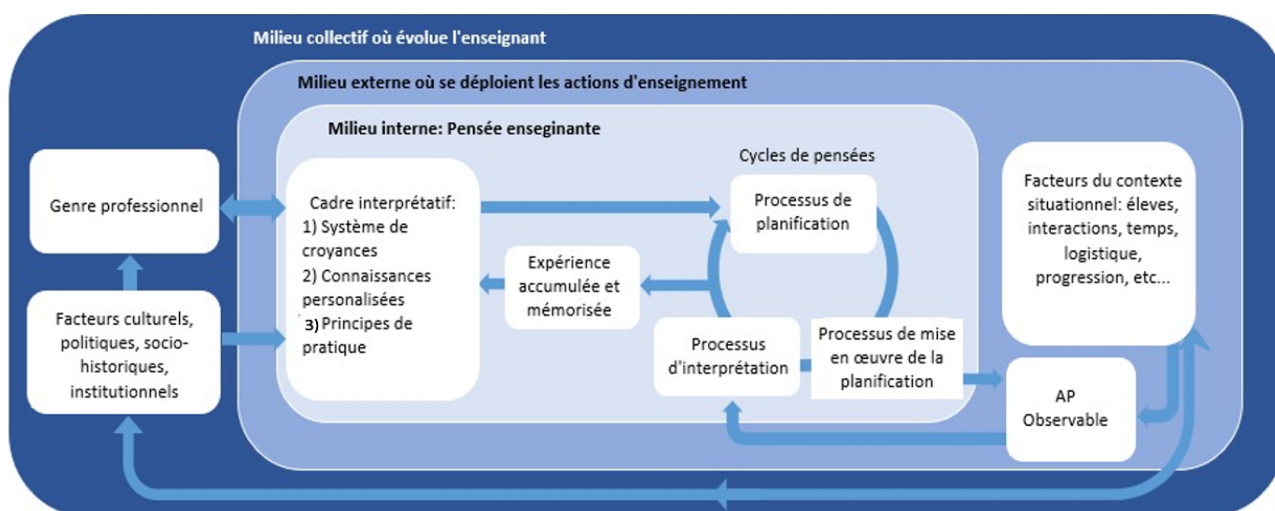


Schéma 2. Illustration synthétique de notre approche de recherche sur l'AP

En maintenant l'objectif d'adopter un protocole de recueil de données le plus fidèle possible, pour un objet d'étude de nature complexe et difficile à identifier et à délimiter, nous sommes appuyée sur les recommandations d'auteurs ayant étudié les croyances tels que Borg (2012) et Nicolas (2015). Nous avons donc choisi d'analyser les verbalisations d'un enseignant en prenant comme stimulus ce que nous avons considéré comme des produits de son action : la planification et l'autoconfrontation d'une séance. Souhaitant répondre à notre questionnement initial où la perception du contexte occupe une place importante, nous avons choisi de reproduire ce protocole dans deux situations d'interactions didactiques distinctes. Ceci a donné lieu à une grande quantité de données, qui, avec du recul, ont rendu l'analyse très dense et difficilement synthétisable tant il est difficile de les résumer sans les dénaturer par notre propre subjectivité.

Dans un premier temps, il nous semble important de noter que le caractère interprétatif et hypothétique de notre approche nous amène d'ors et déjà à relativiser les résultats discutés dans notre analyse. Ceci étant dit, nous considérons néanmoins que cette approche ait exercé avec succès la fonction de ligne directrice tout au long de notre étude de cas. De plus, de nombreux éléments mentionnés dans notre analyse semblent confirmer les interactions des éléments illustrées dans cette approche. Il nous semble bien avoir distingué une influence des éléments du cadre interprétatif et de la perception du contexte sur le cycle de pensée et l'AP de l'enseignant. De plus, nous avons à plusieurs reprises noté la stylisation du genre en accord avec des verbalisations attribuées à des croyances.

Ensuite, nous considérons que notre méthode de classification, élaborée en prolongement de cette approche, nous a permis d'offrir une fenêtre sur les croyances mobilisées dans l'AP de l'enseignant. Cependant le caractère interprétatif du processus de catégorisation s'est parfois montré gênant. En effet, bien que la classification ait été dans l'ensemble fluide, mais nous avons ressenti certaines hésitations quant à la catégorisation de certaines verbalisations. Nous estimons que ce travail de catégorisation aurait été plus réaliste s'il avait fait l'objet d'une harmonisation en l'effectuant avec une personne supplémentaire. Pendant le travail d'analyse, nous avons notamment à plusieurs reprises pensé que l'implication de l'enseignant dans cette étape aurait pu être bénéfique. D'une part, nous estimons que cela aurait permis de dégager une vision plus fidèle des croyances mobilisées par l'enseignant. D'autre part, cela aurait sans doute amplifié le bénéfice réflexif de la participation de l'enseignant à cette étude de cas.

Cette recherche apporte certains éléments de réponse à notre questionnement initial. Nous pouvons dire que cette analyse offre un aperçu sur l'individualité mobilisée par l'enseignant dans la planification et le déploiement des séances observées, dont les croyances feraient partie intégrante. Notre étude de cas semble venir confirmer nos deux hypothèses de départ :

- L'enseignant va mobiliser ses croyances dans la planification et le déploiement d'une séance ;
- Il est possible de faire émerger les croyances mobilisées dans l'AP de l'enseignant en effectuant un entretien centré sur la planification d'une séance et en effectuant un entretien d'autoconfrontation de cette séance, en se focalisant en particulier sur les séquences où des facteurs du contexte viennent perturber la planification initiale.

Néanmoins nous n'omettons pas que l'étude de la mobilisation des croyances enseignantes est une tâche délicate ; d'une part à cause de l'interprétation individuelle impliquée, et d'autre part car il y a des croyances sous-jacentes à l'AP que nous estimons inaccessibles par le biais d'entretiens. En effet, le déroulement de l'EAC de la séance de 1^oBachillerato semble par moments remettre en question notre hypothèse considérant que le commentaire de la perturbation d'une planification initiale permettrait de mettre en évidence les croyances mobilisées dans l'AP. En effet, il nous semble que l'enseignant a bien mentionné des croyances, mais que celles-ci étaient finalement rarement en lien avec l'action déployée au moment de la séquence commentée. Nous avons donc obtenu des données qui n'étaient pas nécessairement pertinentes dans le cadre de notre étude.

Par introspection, nous considérons que pour mettre en valeur l'utilité de cette étude de cas, il aurait été intéressant d'axer cette recherche sur l'étude de croyances portant sur un objet spécifique (l'utilisation de l'humour, par exemple). Selon nous, cela nous aurait permis d'effectuer une analyse plus précise et concluante, car dans le cadre de cette recherche nous nous sommes parfois senti submergés par la grande quantité d'informations, que nous avons difficilement réussi à résumer. Nous pensons également qu'il aurait été bénéfique de confronter l'enseignant aux croyances identifiées pour remettre en question notre méthodologie et obtenir le point de vue réflexif de l'enseignant au sujet de l'impact de ces croyances sur son AP.

Finalement, nous considérons toujours que l'analyse des croyances enseignantes est digne de susciter notre intérêt. En effet, en déployant notre agir professoral, nous cherchons

à créer un effet sur nos apprenants et à atteindre certains objectifs. Il nous semble intéressant de rester curieux à propos de ce qui nous guide dans le choix de ces objectifs. Nous jugeons que d'un point de vue éthique et professionnel, il est nécessaire de mener une réflexion sur les facteurs qui viennent conditionner notre agir. Pour poursuivre ce questionnement, nous estimons que notre protocole aurait pu inclure et accompagner l'enseignant davantage dans ce processus de réflexivité. L'utilisation d'un journal de bord pourrait être un outil réflexif pertinent pour identifier la mobilisation de nos croyances dans le déploiement de l'AP. D'une part, cela nous apparaît comme un outil moins intrusif que l'entretien avec un chercheur. D'autre part, il pourrait s'agir d'un outil de prise de conscience intéressant impliquant l'analyse de notre propre pratique.

Bibliographie

- Aguilar Río, J.I. (2012). L'étude de la cognition enseignante à travers l'autoconfrontation : Problématiques de recherche et précautions méthodologiques. *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Riveneuve éditions, p. 61-73. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00761010/document>
- Aguilar, J. & Cicurel, F. (dir.) (2014). Pensée enseignante et didactique des langues. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 56.
- Azaoui, B. (2014). Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité de traitement. *Réflexions méthodologiques, Lidil* 49. <http://journals.openedition.org/lidil/3419> ; DOI : 10.4000/lidil.3419
- Barcelos, A.M. (2014). Les croyances des enseignants de langue : une clé pour comprendre leurs pratiques. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 56. p.64-79.
- Bigot, V. & Cadet, L. (2011). "Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ?". In Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe*. Paris : Riveneuve. p. 11-29.
- Birello, M. (2012). Teacher cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol.5(2). p. 88-94. <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v5-n2-birello/526>
- Cadet, L. (2005). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, n°2, 36-51. http://acedle.org/old/IMG/pdf/Cadet-L_cah2.pdf
- Cicurel, F. (2011). Les interactions dans l'enseignement des langues. *Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, n°8 p. 19-33. <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf>
- Cicurel, F. (2014). Pensée en action/pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral ? *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°56. p.86-103.
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). "Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes". *Travailler*, n° 4. p. 7-42.
- DILTEC-IDAP. (2014). La fabrique d'un entretien d'autoconfrontation dans le cadre d'une recherche sur l'agir professoral. Méthodes, buts et analyses. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°56. p. 194-200.
- Laurens, V. (2015). L'autoconfrontation : outil d'observation du développement de l'agir d'enseignants novices. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, volume 12 , numéro 2. <http://journals.openedition.org/rdlc/773>
- Maciu-Pierret, D. (2018). La Culture Éducative, Élément Clé Dans L'enseignement Du Français Langue Étrangère. *Analele Universității de Vest din Timișoara. Seria științe filologice* 56 : 221-232. https://analefilologie.uvt.ro/wp-content/uploads/2014/07/23_Maciu-Pierret-Diana.pdf
- Nicolas, L. (2014). La disposition enseignante à un « agir collectif » Analyse de la réception enseignante des négociations apprenantes en classe de FLE. [Thèse de doctorat, Université Paris III Sorbonne Nouvelle]. <http://www.theses.fr/2014PA030099>
- Nicolas, L. (2015). La méthode d'entretien "combinée" comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2. <http://journals.openedition.org/rdlc/645>
- Nicolas, L. (2019). Chapitre 6 : Croyances enseignantes et relations interpersonnelles. Dans *Dynamiques langagières et logiques professorales en classe de langue*. p. 93-102. Presses universitaires du Septentrion. <https://books.google.es/books?id=U121DwAAQBAJ&pg=PA95&lpg=PA95&dq=croyances+agir+professoral&source=bl&ots=P17K8QFfwf&sig=ACfU3U1jGT1aMHacleVDWIJ6EEZJRxwdsQ&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKewji4KnszpbwAhUi8->

[AKHVVtBhoQ6AEwCXoECAUQAw#v=onepage&q=croyances%20agir%20professoral&f=false](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561620)

- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 66. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561620/document>
- Woods D. (2003) The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom. In: Kalaja P., Barcelos A.M.F. (eds) *Beliefs about SLA. Educational Linguistics*, vol 2. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_9
- Woods, D., Knoerr, H. (2014). Repenser la pensée enseignante. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 56. p. 15-31.

Index des sigles et des notions

AP : Agir professoral

EAC : Entretien d'autoconfrontation

Table des tableaux

Tableau 1. Niveaux en I.E.S. et équivalents français.....	44
Tableau 2. Synthèse de planification du cours de 2°ESO	47
Tableau 3. Synthèse de planification du cours de 1°Bachillerato.....	48
Tableau 4. Synthèse des données recueillies	52
Tableau 5. Code de transcription des séquences de cours observées	54
Tableau 6. Synthèse des transcriptions en annexe	54
Tableau 7. Grille de classification des verbalisation en fonction de l'aspect observable de l'AP commenté	59
Tableau 8. Annexes correspondants aux grilles d'analyse de verbalisations	60
Tableau 9. Tableau d'analyse des croyances sur les élèves et leur rôle dans la classe	62
Tableau 10. Tableau d'analyse des croyances sur le métier d'enseignant	64
Tableau 11. Tableau des croyances sur la matière à enseigner	67
Tableau 12. Tableau d'analyse sur les croyances en lien avec le contexte institutionnel	70
Tableau 13. Effets possibles sur l'AP des croyances détectées dans l'entretien de planification en 2°ESO	72
Tableau 14. Tableau d'analyse sur les croyances en lien avec le métier enseignant	76
Tableau 15. Tableau d'analyse des croyances sur l'enseignement de la matière	81
Tableau 16. Tableau d'analyse des croyances liées au contexte	84
Tableau 17. Effets possibles sur l'AP des croyances détectées dans les entretiens en 2°ESO	86
Tableau 18. Tableau d'analyse des croyances liées à l'enseignement de la matière	92
Tableau 19. Tableau d'analyse des croyances liées au contexte institutionnel	94
Tableau 20. Effets possibles des croyances détectées dans l'entretien de planification sur l'AP en 1°Bachillerato	95
Tableau 21. Tableau d'analyse des croyances sur les élèves.....	99
Tableau 22. Tableau d'analyse des croyances sur le métier d'enseignant	100
Tableau 23. Tableau d'analyse des croyances sur l'enseignement de la matière	103

Table des schémas

Schéma 1. Représentation schématique du cycle expérientiel de Woods & Knoerr (2014) ...	32
Schéma 2. Illustration synthétique de notre approche de recherche sur l'AP	43
Schéma 3. Disposition de la classe de 2°ESO durant l'année scolaire 2020-2021	46
Schéma 4. Disposition de la classe de 1°Bachillerato	47

Table des annexes

Annexe 1. Déclaration sur l'honneur	118
Annexe 2. Affectation d'assistantat	119
Annexe 3. Guide d'entretien	121
Annexe 4. Pages 69 et 68 du livre d'élève de 2°ESO	122
Annexe 5. Pages 58 et 59 du livre de l'élève de 1°Bachillerato	124
Annexe 6. Transcription de l'entretien sur la planification et le contexte de la séance de 2°ESO	126
Annexe 7. Transcription de l'entretien sur la planification et le contexte de la séance de 1°Bachillerato	135
Annexe 8. Transcription de l'EAC de la séance de 2°ESO	142
Annexe 9. Transcription de l'EAC de la séance de 1°Bachillerato.....	161
Annexe 10. Classification des verbalisations de l'entretien sur la planification et le contexte de la séance de 2°ESO	175
Annexe 11. Classification des verbalisations de l'EAC de la séance de 2°ESO.....	183
Annexe 12. Classification des verbalisations de l'entretien sur la planification et le contexte de la séance de 1°Bachillerato.....	198
Annexe 13. Classification des verbalisations de l'EAC de la séance de 1°Bachillerato	203

Annexe 1. Déclaration sur l'honneur

Document sous droits non diffusables.



Región de Murcia
Consejería de Educación y Cultura

Dirección General de Innovación Educativa
y Atención a la Diversidad



D. CARLOS ALBALADEJO ALARCÓN

Director General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia – España

CERTIFICA,

Que **JOHANNA BUVRY**, originario/a de FRANCIA, y con número de pasaporte Y6508491B ha sido seleccionado/a para participar en el programa “**Auxiliares de Conversación de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia**”.

El/la candidato/a ha sido seleccionado/a mediante el convenio entre la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y COMUNIDAD.

1. Que una vez haya acreditado que cumple los requisitos para ser beneficiario/a de la subvención, mediante Orden de la Consejería de Educación y Cultura se le concederá una ayuda económica y podrá ejercer, a partir de su fecha de aprobación, las funciones de Auxiliar de Conversación en Colegios de Educación Infantil y Primaria, Institutos de Educación Secundaria, Escuelas Oficiales de Idiomas y Centros Integrados de Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (todos ellos incluidos en el Registro Estatal de centros docentes no universitarios del Ministerio de Educación).
2. El/la beneficiario/a, de conformidad con lo dispuesto en el Decreto por el que se regula la concesión directa de esta subvención, ha de cumplir los compromisos y condiciones siguientes:
 - A. Realizar la finalidad para la que se han concedido las subvenciones y presentar la justificación correspondiente en la forma prevista en el presente Decreto.
 - B. Someterse a la normativa de supervisión, seguimiento y control de subvenciones, así como facilitar toda la información requerida por los órganos competentes.
 - C. Confirmar la participación en el programa de auxiliares de conversación, aceptando las condiciones del mismo establecidas en este documento, en el plazo comprendido entre el 20 de julio de 2020 y el 31 de julio de 2020. Para la confirmación, el interesado ha de contestar al siguiente formulario (<https://forms.gle/NAmXvh8C4tL638RTA>), indicando sus datos personales y su confirmación de participar en el programa de auxiliares durante el curso 2020/2021. La no confirmación de la participación en el programa dentro del plazo indicado implicara la exclusión del auxiliar del programa, dejando sin efecto este documento.
 - D. Los beneficiarios quedarán, en todo caso, sujetos a las obligaciones impuestas por el artículo 14 y concordantes de la Ley 38/2003, de 17 de

20/07/2020 11:04:50
ALBALADEJO ALARCÓN, CARLOS
Este es una copia no oficial imprimible de un documento descargado administrativamente archivado por la Comunidad Autónoma de Murcia, según artículo 27.1.c) de la Ley 39/2015, de 10 de septiembre, y los textos de las leyes se muestran en los recuadros.
Su veracidad puede ser contrastada accediendo a la siguiente dirección: <https://sede.carm.es/verificardocumentos> e introduciendo el código seguro de verificación (CSV) L18M-362467-ae66-670b-e412-805958933467





noviembre, General de Subvenciones, así como a lo regulado en el artículo 11 de la Ley 7/2005, de 18 de noviembre, de Subvenciones de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

3. La cuantía mensual de la ayuda es de **875 €** y se le abonará desde la fecha de incorporación efectiva a los centros educativos hasta el cese de la actividad. El/la participante ejercerá sus funciones durante un mínimo de **15** horas a la semana en los centros educativos asignados, entre 1 de octubre de 2020 y el 31 de mayo de 2021.
4. Los auxiliares procedentes de países de la Unión Europea deberán disponer de la Tarjeta Sanitaria Europea (European Health Insurance Card). En el caso de no tenerla, y solo por causa justificada, la Consejería de Educación y Cultura suscribirá una póliza de cobertura sanitaria a favor del auxiliar de conversación, desde la incorporación efectiva del auxiliar a los centros docentes hasta el cese de su actividad.
5. La Consejería de Educación y Cultura suscribirá una póliza de seguros con cobertura sanitaria y repatriación por defunción a favor de los auxiliares de conversación extranjeros de países no pertenecientes a la Unión Europea, desde la incorporación efectiva del auxiliar a los centros educativos hasta el cese de su actividad.

Y, para que conste a los efectos oportunos, se expide la siguiente certificación.

(Documento firmado electrónicamente)

Centros de destino:

NOMBRE CENTRO	MUNICIPIO	LOCALIDAD	EMAIL	HORAS
IES ALQUERÍAS	Murcia	Alquerias	30004929@murciaeduca.es	9
IES RAMÓN Y CAJAL	Murcia	Murcia	30008558@murciaeduca.es	6

Este es una copia imprimible de un documento electrónico administrativo archivado por la Comunidad Autónoma de Murcia, según artículo 273.4) de la Ley 39/2015. Los firmantes y los fechas de firma se muestran en los recuadros. La autenticidad puede ser contrastada accediendo a la siguiente dirección: <http://sede.carm.es/verificadores> e introduciendo el código según de verificación (CV) (CAAM-84621627-4664976-e12-0030569346)



Guide d'entretiens pré-cours

Autobiographie professionnelle à réaliser au premier entretien :

- Quel âge as-tu ?
- Quel est ton poste actuel ? Depuis combien de temps es-tu dans l'établissement ?
Quel type de contrat as-tu ?
- Quelle est ta formation ?
- Peux-tu me parler de tes expériences professionnelles, par ordre chronologique, en commençant par la plus ancienne ?
- Au total, combien d'années d'expérience as-tu dans le monde de l'enseignement du français ?
- Qu'est-ce qui t'as donné envie de travailler dans l'enseignement du français langue étrangère ?


Présentation de la planification du cours

- Est-ce que tu peux me décrire cette classe ? D'abord de manière objective : Quel est le nombre d'élèves, leur âge, leur niveau de français. Ensuite de manière plus subjective : Comment perçois-tu leurs comportements ? Les perçois-tu motivés par l'apprentissage du français ?
- Qu'est-ce que tu as planifié pour ce cours ? Quelles activités ? As-tu anticipé le temps de déroulement de chaque activité ? Qu'est-ce que tu aimerais avoir terminé à la fin du cours ? Quel serait le déroulement idéal du cours ? Quels sont tes objectifs pour ce cours ?
- Quels aspects du contexte as-tu pris en compte pour la planification de ce cours ? Quels sont les problèmes que tu as anticipés ?

Guide d'entretien post-cours

Nous allons regarder le cours en entier. Je te propose de marquer une pause dans la vidéo lorsque tu identifies un moment qui te semble intéressant à commenter. Ce qui m'intéresse le plus, ce sont les moments où tu as senti que tu t'éloignais de ta planification initiale, ou de cette idée du cours idéal dont on a parlé auparavant pour t'adapter au contexte de la classe.

DANS LE FUTUR, TOUT SERA POSSIBLE ?



1 TA MAISON, TU L'IMAGINES...
 a) dans une ville verticale de 15 millions d'habitants.
 b) au milieu de l'océan.
 c) dans une ville souterraine dans le désert.

2 POUR TE DÉPLACER DANS TA VILLE, TU UTILISERAS...
 a) des tramways souterrains sans conducteur.
 b) des capsules aériennes à pédales.
 c) des avions solaires.

3 TON REPAS DE MIDI, TU LE PRENDRAS...
 a) au self-service « Le bœuf cloné ».
 b) n'importe où, tu auras toujours tes pilules aux parfums de légumes avec toi.
 c) avec les copains, dans ta cuisine automatique.

4 TES VÊTEMENTS, TU LES CHOISIRAS...
 a) autonettoyants.
 b) utiles : ils transformeront tes mouvements en énergie.
 c) connectés : ils communiqueront avec ton agenda.

5 TU TE LAVERAS...
 a) une fois par mois, car l'eau sera devenue très rare.
 b) tous les jours, à l'aide d'une serviette antibactérienne.
 c) jamais ! Les ondes aseptiques du hall de ton immeuble suffiront.

6 TES VACANCES, TU LES PASSERAS...
 a) sur un vaisseau de croisière, dans l'espace.
 b) sur la planète Mars.
 c) sur la plage de la terrasse de ton gratte-ciel.

J'observe et j'analyse

Pour parler de l'avenir

LE FUTUR SIMPLE

Je	montrerai
Tu	serviras
Il / Elle / On	cherchera
Nous	parlerons
Vous	sortirez
Ils / Elles	mangeront

🔊 Écoute et observe ces verbes, puis explique comment se forme le futur.

⚠️ Quelques verbes irréguliers...

avoir → j'**aurai** aller → j'**irai**

être → je **serai** faire → je **ferai**

Relève dans le test tous les verbes au futur et indique leur infinitif.

Pour parler de quelque chose sans dire son nom

LES PRONOMS COD

Ta maison ?	Je la construirai dans l'eau.
Ton moyen de transport ?	Je le choisirai écologique.
L'eau ?	Je l' économiserai.
Tes repas ?	Je les préparerai seul.
Tes vacances ?	Je les passerai sur Mars.



Où se place le pronom COD ?
C'est pareil dans ta langue ?

🔊 Grammaire en rythme !

Nous parlerons avec Marion, c'est bon ?
Vous parlerez avec André, ok ? ...

🔊 **5** Écoute et lis, puis réponds au test !

🗣️ **6** Interroge tes camarades et comparez vos réponses.

🔊 **7** Écoute et réponds avec un pronom.

À toi, donne d'autres idées !

LEÇON 3 JE LIS ET JE DÉCOUVRE

LA FRANCE AU SUPERLATIF

Voici un tour d'horizon présentant des sites en France qui surprennent ou battent parfois des records !

Le Louvre, un des musées les plus importants du monde



Situé au cœur de Paris, c'est le musée le plus visité au monde. Parmi les pièces les plus célèbres du musée se trouvent *La Vénus de Milo*, *La Joconde* de Léonard de Vinci, et *La Liberté guidant le peuple* d'Eugène Delacroix.



Le tunnel sous la Manche :

le plus long tunnel ferroviaire d'Europe



Creusé sous la mer à 40 mètres de profondeur, il a une longueur de 50,5 km ! Tous les jours, près de 400 trains circulent dans le « Shuttle ». Certains peuvent transporter des véhicules (voitures, bus ou camion) et assurent une liaison France-Angleterre en seulement 35 minutes.



Le Viaduc de Millau :

le pont le plus haut du monde !



Construit par le célèbre architecte Norman Foster, il traverse la vallée du Tarn à près de 270 m de hauteur !

La dune du Pilat : la plus haute dune d'Europe



Située dans le sud-ouest de la France, elle contient environ 60 millions de m³ de sable. Son altitude varie constamment, de 100 à 117 mètres au-dessus du niveau de la mer.

Le mont Blanc :

le plus haut sommet d'Europe occidentale



Situé entre la France et l'Italie, avec une altitude de 4 810 mètres, c'est le point culminant de la chaîne des Alpes.

Carcassonne : la plus grande cité médiévale d'Europe



Avec ses deux gigantesques remparts, ses 52 tours et ses 3 km de murailles, Carcassonne est la plus grande ville fortifiée d'Europe.



3

CULTURE

L'Union Européenne

1957 Les six membres fondateurs

1973 Irlande, Royaume-Uni, Danemark

1981 Grèce

1986 Espagne, Portugal (CEE à 12)

1990 La République Démocratique Allemande rejoint l'Union

1995 Autriche, Finlande, Suède (Union à 15)

2004 Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Pologne, République tchèque, Slovaquie, Slovaquie (Union à 25)

2007 Roumanie, Bulgarie (Union à 27)

2013 2013 Croatie (Union à 28)

/// Pays de la zone euro, au 1^{er} janvier 2013

Curiosité

L'Orchestre des Jeunes de l'Union Européenne (EUYO)
 Depuis 1976, tous les ans, des jeunes musiciens âgés de 14 à 20 ans et provenant des 27 pays de l'Union Européenne posent leur candidature pour jouer pendant une année, dans cet orchestre qui représente l'esprit de coopération et l'idéal européen.

Génération Erasmus

Camille est une jeune fille française qui vient d'obtenir son diplôme d'études supérieures en soins infirmiers. Pendant sa deuxième année, elle a eu la possibilité d'étudier six mois à Madrid ; donc, comme elle parle bien l'espagnol, elle envoie son CV un peu partout, y compris en Espagne, à travers un site de recherche d'emploi financé par l'UE.

Après un premier entretien via Skype et un autre à Salamanca, elle décroche un CDI (contrat à durée indéterminée) et maintenant, elle partage une jolie petite maison avec trois de ses collègues, deux italiennes et une polonaise, dans cette ville d'Espagne.

Camille est une représentante de la « génération Erasmus » : ce sont tous les citoyens européens qui, au fil des années, sont partis pour se former et pouvoir ensuite travailler dans un pays européen.

Avec le projet Erasmus, construire son propre futur à l'étranger, c'est une belle aventure !

58
cinquante-huit

Les principales étapes de la construction de l'Union Européenne

- 1957** À Rome, six pays signent des traités instituant la Communauté économique européenne (CEE) et la Communauté européenne de l'énergie atomique (Euratom). Ce sont les « **traités de Rome** ».
- 1979** Entrée en vigueur du système monétaire européen (SME).
- 1992** Signature du traité de l'Union Européenne à **Maastricht**. C'est la naissance officielle de « l'**Union européenne** ».
- 1993** Mise en place du **marché unique** et de ses quatre libertés : la libre circulation des marchandises, des services, des personnes et des capitaux est devenue réalité.
- 1995** Entrée en vigueur des accords de **Schengen** sur l'élimination des contrôles aux frontières.
- 1998** Naissance de la Banque Centrale Européenne (BCE).
- 2002** L'**euro** remplace les monnaies nationales.
- 2007** Les 27 États membres de l'UE signent le **traité de Lisbonne** qui modifie les traités précédents et qui a été rédigé pour renforcer la démocratie, l'efficacité et la transparence de l'UE.
- 2012** L'Union européenne reçoit à Oslo le prix Nobel de la paix 2012. Ce prix récompense sa contribution à la paix et à la réconciliation, à la démocratie et aux droits de l'homme au cours des soixante années précédentes.
- 2016** Le Royaume-Uni sort de l'Union européenne (Union à 27).

Les symboles de l'Union Européenne

Le drapeau européen

Les étoiles symbolisent les idéaux d'unité, de solidarité et d'harmonie entre les peuples d'Europe.



L'hymne européen

Depuis 1985, le thème musical de l'*Ode à la joie* est l'hymne officiel de l'Union européenne. Cette mélodie a été écrite en 1823 par le compositeur allemand Ludwig van Beethoven sur les paroles d'un poème écrit en 1785 par l'écrivain, allemand lui aussi, Friedrich von Schiller. Cet hymne évoque, grâce au langage universel de la musique, les idéaux de liberté, de paix et de solidarité incarnés par l'Europe.

La devise de l'Europe

Depuis 2000, l'Europe a sa devise officielle : « Unie dans la diversité ». Elle représente l'idéal européen qui voit dans les différentes cultures et traditions qui forment l'Europe une vraie richesse et une grande force.



1 Répondez par vrai ou faux.

1. Les premiers traités européens ont été signés en Italie.
2. Avant l'introduction de l'euro, il n'y avait jamais eu de système monétaire commun en Europe.
3. L'Union européenne naît officiellement avec le traité de Schengen.
4. La Banque Centrale Européenne est née avant l'introduction de l'euro.
5. Depuis 2016, les Pays membres de l'Union européenne sont 27.

2 Répondez aux questions.

1. Observez la carte de l'Europe et la légende, puis dites quels sont les pays fondateurs de l'UE.
2. Pourquoi Camille a-t-elle pu obtenir un poste en Espagne ?
3. Quels sont les points importants qui caractérisent le marché unique européen ?
4. Que prévoient les accords de Schengen ?
5. Qu'est-ce qui s'est passé en 2012 ?
6. Quel message veut-on transmettre avec la devise de l'Europe ?
7. **Cherchez sur Internet.** Quels pays ont demandé officiellement de faire partie de l'UE ?

3 Et aujourd'hui ? Répondez aux questions.

1. Qui est le Président de l'UE et de quelle nationalité est-il ?
2. Quel pays a la présidence du Conseil de l'UE ?
3. Qui est le Président de la BCE et quelle est sa nationalité ?

J : Intervieweur

S : Enseignant interviewé

J : Est-ce que tu peux me décrire de manière objective la classe dans laquelle tu vas donner ce cours ? Leurs niveaux, combien ils sont, leur âge...

(1) S : Ils sont 22 élèves, en 2°ESO, équivalent à la 4^{ème} en France. Le niveau tourne autour du niveau A1-A2.

J : Pour certains élèves c'est la 1^{ère} année de français ?

(2)S : Non, c'est la 2^{ème}, quelques-uns d'entre eux ont eu des cours de français en primaire, mais la différence de niveaux entre les élèves est parfois considérable. Il y a des élèves qui sont plus à l'aise que d'autres. Le niveau théorique des élèves c'est une chose, mais en pratique ça change beaucoup. Il faut toujours compenser, rappeler des choses ...

J : Est-ce que tu penses que ce sont des élèves qui sont motivés par le français , qui effectuent un travail personnel à la maison en lien avec la matière ?

(3)S : Mmm, pas trop ! Ce sont des élèves très communicatifs en cours, quand tu arrives à faire des activités qu'ils aiment ou que tu arrives à dynamiser le cours, ça marche. Mais après à la maison ils ne font presque rien. Bon, il y en a quelques-uns qui sont plus responsables et ils font plus de travail personnel. Mais surtout avec ce groupe il faut toujours les motiver, faire des blagues, faire des jeux. Par exemple j'utilise Class Dojo, qui est une page sur internet pour gérer des cours. Alors, par exemple on corrige des exercices, des activités sur le livre par exemple, en corrigeant on peut attribuer des points si un élève donne des bonnes réponses. Moi je fais la projection de la page, alors chaque élève a un avatar ; c'est une sorte de monstre. Alors ils le voient, ils voient les points qu'ils ont et ça m'aide à les motiver parce qu'après il y a un esprit de compétition qui s'installe entre eux et ils rentrent dans le jeu. Et en plus, on peut gérer aussi le comportement : par exemple si quelqu'un se lève ou interrompt, ou parle

trop ou dérange la classe, on peut retirer un point et ça aide. Parfois je pense que c'est plus dur pour eux qu'avoir un « mot dans leur carnet » qu'ils doivent montrer à leurs parents.

J : Tu dirais qu'il est comment le comportement des élèves dans cette classe en général ?

(4)S : Il est pas mauvais mais c'est un cours assez agité, ils parlent trop, parfois ils ont besoin de dire tout le temps ce qu'ils pensent, ce qu'ils sentent... En plus moi je suis leur prof principal alors il y a une sorte de confiance plus élevée qu'avec d'autres prof.

J : Tu les vois combien de temps en dehors du cours de français en tant que prof principal ?

(5)S : Il y a une heure par semaine où on parle des choses dans la programmation et des problèmes qu'il y a dans la classe.

J : Est-ce que parfois ça déborde sur le cours de français aussi ?

(6)S : Parfois, oui. Il y a des moments où il y a 5 ou 10 minutes, parfois où il faut parler de quelque chose, mais c'est pas le plus habituel.

J : Très bien... Maintenant, on va parler un peu plus sur ce que tu as planifié pour le cours. Alors, déjà, est-ce que tu as l'habitude de noter ce que tu planifies ?

(7)S : Avant, je notais des choses dans mon agenda. Maintenant, j'y pense et je le garde dans ma tête. Il y a des choses qui te frappent au début, et qui, en fait, se répètent chaque année. Alors tu intériorises la plupart de ses choses et après c'est déjà là.

J : Qu'est-ce que tu penses qui a changé dans ta pratique au début de ta carrière et maintenant ?

(8)S : Je dirais que je me trouve plus à l'aise et ça a donné un ton plus décontracté. Quand j'ai commencé tout était plus calculé, plus au millimètre près. Parce que j'avais peur de rater quelque chose ou que cela ne soit pas bien organisé. Maintenant, je laisse plus d'espace au

cours. Parce que finalement je trouve que le cours c'est une chose vivante. C'est-à-dire, on partage un moment avec les élèves, et moi je ne veux pas que la communication soit unidirectionnelle, je veux un échange. Et pour cela il faut aussi laisser quelque chose au moment, à l'interaction avec eux. C'est peut-être une des choses qui petit à petit, en tant que prof, a changé en moi.

J : Qu'est-ce que tu as préparé du coup pour cette séance ?

(9)S : Alors, on est en train de continuer l'unité 6. Aujourd'hui je vais rentrer surtout dans la construction du futur. Alors on va voir le futur, comment ça marche, et après on va construire des phrases, enfin je vais faire qu'ils construisent des phrases avec des expressions que je vais leur donner comme « dans un mois », « l'année prochaine », etc... Alors on va combiner la formation du futur avec les expressions.

J : Est-ce que tu as des activités précises que tu aimerais faire pendant ce cours ?

(10)S : Oui, on va faire ... Je vais leur faire aussi copier le schéma de la formation du futur et après quand on fera la partie plus théorique et les exemples avec les phrases qu'on va construire, alors on passera à lire le texte de la page 70. Et comme ça je vais leur demander de trouver les temps verbaux qui sont dans le texte. On va les analyser et comme ça on va voir le présent. Parce que pour moi ce qui est intéressant aussi c'est de mettre en rapport les divers temps pour voir quels sont les temps qu'on connaît déjà. On vient de voir le futur simple mais on a vu aussi le futur proche par exemple. Alors ça serait intéressant de faire une confrontation avec le futur et simple et d'autres temps comme le futur proche, le présent ou même le passé. Parce que pour eux c'est très important je pense qu'ils connaissent bien l'utilisation de chaque temps, c'est-à-dire pourquoi est-ce qu'on utilise ce temps-ci est pas l'autre.

J : Pourquoi c'est important pour toi de revoir ce que tu as fait avant ?

(11)S : Bon, on va juste comparer les temps. Je vais pas entrer dans les règles, ça serait trop long. On va comparer... C'est comme faire une carte mentale de tout ce qu'ils ont appris. Pour

voir les directions de chaque temps verbal, c'est un peu l'idée. Et avec le texte, je pense que le temps sera épuisé.

J : Est-ce que dans ta tête tu visualises un peu combien de temps chaque activité va prendre, ou tu vois plutôt en fonction du déroulement du cours ?

(12)S : Bon, j'ai une idée générale mais après ça change toujours dans la classe.

J : Tu dirais que ça change en fonction de quoi ?

(13)S : Je dirais par exemple en fonction des doutes qu'il y aura ou des choses qui arrivent, ou ... parfois même eux demandent de faire quelque chose. Alors parfois ce sont des propositions intéressantes, alors je ne ferme pas la porte... C'est-à-dire j'ai un schéma général mais je suis ouvert.

J : Et qu'est-ce qu'ils proposent par exemple comme autres choses ?

(14)S : Parfois de faire un jeu, parfois ils demandent de faire un Kahoot. Ça je ne veux pas le faire aujourd'hui parce que je veux centrer sur le futur. Mais il y a des fois où ils demandent, je ne sais pas ... dans la façon de construire les phrases. Parce qu'en fait ils sont assez créatifs quand ils sont motivés dans l'activité Alors parfois les propositions sont intéressantes et ça aide à la dynamique de la classe..

J : Donc tu préfères rester ouvert parce que tu privilégies plutôt la dynamique de la classe plutôt que rester fixé sur ton plan.

(15)S : Tout à fait, parce que finalement les contenus seront toujours là. C'est justement le style qui change. Je préfère qu'ils participent activement à la construction de la classe que de les laisser dans un état plus passif.

J : Donc toi, qu'est-ce que tu aimerais avoir accompli à la fin de ce cours ?

(16)S : Moi je voudrais qu'ils soient conscients que le futur pour les verbes réguliers fonctionne comme en espagnol en fait. On prend l'infinitif du verbe et on ajoute les terminaisons du futur. C'est pareil. Alors, s'ils comprennent ça, ils verront que la construction du futur c'est assez simple, et après ça on verra aussi quelques cas particuliers, des verbes irréguliers. Mais on verra que la plupart ou au moins quelques-uns sont en fait très similaires en espagnol. Par exemple, le verbe aller : j'irai, tu iras... C'est pareil en espagnol alors s'ils comprennent ça pour moi c'est une petite victoire. Et après, faire la confrontation entre l'utilisation du futur simple par rapport à d'autres temps verbaux. Si j'arrive à fixer ça, alors je pense que le cours sera réussi.

J : Donc pour toi ça serait surtout comprendre la formation du futur et peut être leur faire comprendre aussi qu'ils peuvent utiliser leurs ressources en espagnol pour le français.

(17)S : Oui.

J : Est-ce qu'il y a des problèmes que tu as anticipé avant le cours qui pourraient surgir pendant la classe ?

(18)S : Bon des problèmes ... Bon ... On verra aujourd'hui s'ils ont envie de participer. Pour moi le problème c'est surtout l'attitude. Dans le sens où... s'ils sont un peu ... démotivés ou endormis ou... je ne sais pas... pas concentrés. Parfois ça arrive, alors il faut être plus présent.

J : Et toi tu fais comment pour être plus présent par exemple ?

(19)S : (Inspiration) ... Bon (rires). Il y a des divers moyens... On peut remarquer que c'est un contenu qui entrera dans le prochain contrôle, que c'est important, que en plus c'est facile, c'est très facile si on prête attention, c'est facile à comprendre. Et on peut aussi rendre le cours plus actifs en les faisant participer, en leur posant des questions. En faisant tout ça j'essaye de les attirer vers ce qu'on est en train d'expliquer.

J : Est-ce qu'il y a des difficultés aussi par rapport au contenu que tu enseignes que tu prends en compte avant le cours ?

(20)S : Oui, parfois ça arrive, mais parfois c'est au contraire... Il y a des questions où tu penses que tout est en ordre, et après ce que tu pensais qui serait plus difficile, ils le voient, très clair.

J : Est-ce que tu anticipes des problèmes mais par rapport au contexte, mais logistique. C'est-à-dire par rapport au matériel mais aussi par rapport aux mesures avec le COVID.

(21)S : Oui, ou les projecteurs, ou l'ordinateur. Bon, vraiment, je compte sur le fonctionnement correct de tout (rires). Mais en fait parfois ça arrive que quelque chose ne marche pas bien. Par exemple l'autre jour dans une classe de 1^{er}ESO, le son ne marchait pas, alors je ne pouvais pas mettre une écoute que je voulais faire et que je trouvais importante de faire. Et j'ai essayé de toutes les manières, c'était pas possible de gérer et on est passés à une autre activité et on a laissé l'écoute pour le jour suivant. Parfois, ce sont des choses qui arrivent mais bon je pense que si vraiment tu ne peux pas te passer de le faire, il vaut mieux le laisser pour un autre jour et ne pas perdre de temps, et faire autre chose qui est en rapport.

J : Est-ce que tu sens que ta façon d'enseigner et ta préparation a changé depuis les mesures du COVID ?

(22)S : Mmm... Oui parce qu'avant... je ... bon. Ces derniers temps j'ai commencé à faire plus de travail en coopération, par groupe ou en paire. Et cette année c'est impossible. Par exemple quand ils travaillent en groupe c'est intéressant parce qu'ils partagent leurs connaissances, et parfois c'est plus effectif que toujours le prof qui explique. Et moi je crois que c'est un bon instrument pour renforcer des contenus et en plus ils aiment travailler ensemble. Alors oui c'est un outil assez intéressant mais cette année ça n'a pas été possible.

J : Tu planifies combien de temps en avance ton cours ?

(23)S : Normalement 1 ou 2 jours avant parce que ça dépend ... Normalement quand je commence une unité, je vois les différentes parties et après je vois les activités et je vois ce qu'on peut faire. Après je fais le calcul de combien de sessions ça va prendre et après on avance : un jour on avance plus vite et il y a d'autres jours où on avance moins que prévu. Le

dernier cours on est arrivés jusqu'ici, le prochain on va essayer d'arriver à cet autre point, ou on va connecter avec une autre chose qu'on a déjà vu et on la rappelle.

J : Et tu fais comment quand tu sens que tu as pris du retard par rapport au retard scolaire ?

(24)S : Hm ! Alors si c'est un peu de retard normalement il n'y a pas trop de problème. Mais comme dans un cours il y a quelques circonstances qui font qu'il y a un peu de retard alors normalement j'essaye pour ne pas perdre du contenu, d'accélérer un peu les explications ou me passer des activités que je trouve moins importantes que d'autres. Mais normalement ça suffit un peu de vitesse en cours.

J : Et tu suis en général la progression du livre.

(25)S : Normalement, oui mais en même temps il y a des jours où on ne travaille même pas le livre, où on fait des fiches ou on travaille même sur internet directement sur des pages qui ont du contenu et des activités interactives qu'ils aiment assez. Et alors on peut le faire avec Class Dojo, et ça ils aiment. Ou parfois on travaille un peu le livre et on fait autre chose.

J : Est-ce que tu sens que le programme scolaire parfois c'est un frein à la manière dont tu aimerais enseigner ?

(26)S : Oui bien sûr, je pense que le programme scolaire marque le chemin... C'est-à-dire ... Le contenu au niveau légal est très clair alors si je suis en 2°ESO il y a des choses qu'on doit travailler et dans ce sens-là le programme c'est un peu contraignant mais en même temps on a un peu de liberté pour utiliser des méthodologies que tu peux combiner en travaillant sur ce plan qui est déjà préparé au début. Moi je travaille mon cours avec ça... Pour moi si comme si il y avait un chemin, une ligne et après on sort de ce chemin et on rentre et on sort encore (imite une ligne sinusoïdale avec sa main) et c'est ça la liberté que tu as. Tu dois aller d'un point à un autre, et ça c'est très clair, mais parfois on ne prend pas le chemin le plus direct.

J : Qu'est-ce que tu entends par méthodologie ?

(27)S : Bon... euh... Plutôt que des méthodologies, je parlais plutôt de la façon de voir ces contenus. On peut les voir d'une perspective plus... On pourrait parler de style, ou de perspective... Un sujet on peut l'aborder depuis plusieurs plans. Alors bien sûr dans le programme il y a des contenus qu'il faut voir mais on peut le faire... Je t'ai parlé des standards ? Il y a une programmation avec les standards, qui parfois limite un peu la façon de faire les choses, alors je crois que quand je parle de méthodologie je veux dire que ces contenus qui sont dans les unités et qui sont très clairs on a la liberté de le travailler de diverses façons. Pour le passé composé par exemple, on peut faire une écoute, des exercices pratiques mais il y a beaucoup de possibilités pour travailler le même contenu. On peut faire des choses complètement différentes.

J : Donc tu veux dire qu'il y a la méthodologie proposée par le programme et toi tu peux la modifier à ta façon.

(28)S : Tu peux combiner parce que normalement on est obligés de suivre le livre mais on peut faire des détours, où on peut se passer de quelque chose ou on peut tout simplement combiner. Ce que je fais normalement c'est : ok, on suit le livre mais on fait aussi des fiches, on fait aussi d'autres activités qui sont complémentaires avec ce qu'on est en train de voir. Et peut-être la façon de travailler ce contenu est complètement différente au livre. Alors c'est intéressant parce que on travaille de divers angles. Et parfois tu arrives à comprendre que c'est même mieux.

J : D'accord. Est-ce que tu as des souvenirs dans tes études qu'on t'aie donné une méthodologie pour enseigner les langues ?

(29)S : C'est vrai que les méthodologies quand j'étudiais, c'était trop théorique et c'était trop classique je pense. Ce que j'ai appris des méthodologies c'est surtout après, surtout quand j'ai travaillé à Madrid, on a fait quelques cours sur la méthodologie et c'est ce qui m'intéressait le plus. Parce que dans mes études c'était trop formel.

J : Est-ce que tu te souviens du nom de la méthodologie que tu as étudié pendant tes études ?

(30)S : Non pas trop, c'était des méthodologies classiques, d'apprendre par cœur, étudier. Moi je trouve que c'est mieux la pratique que d'apprendre par cœur.

J : Pour toi qu'est-ce qui serait un contexte idéal pour enseigner, et qu'est-ce que ça changerait à ta pratique actuelle ?

(31)S : Pour moi, je trouve que les programmes sont importants parce qu'il y a des contenus qu'il faut travailler bien sûr. Mais pour moi l'idéal serait d'avoir un peu plus de liberté et de ne pas être trop contraint par le programme : pouvoir faire plus de détours et que ça soit pas trop grave si dans un trimestre par exemple il y a deux ou trois contenus qu'on a pas vu mais qu'on va travailler d'une autre façon. Comme ça je pense qu'on pourrait aller plus loin dans la pratique de l'apprentissage, dans le sens où on pourrait travailler d'autres choses, d'une autre façon. Parfois je me trouve un peu comme si j'avais une chemise trop étroite. Je voudrais pouvoir respirer un peu plus et surtout pouvoir travailler d'autres choses. Ça donnerait aussi la possibilité de faire des cours plus soutenus par la pratique et pas seulement par la grammaire. Parce que finalement quand on pratique on travaille aussi la grammaire. Et je comprends que la grammaire soit nécessaire, mais quand tu vois un film, quand on travaille les paroles d'une chanson, on travaille aussi la grammaire. Alors oui, je me trouve dans une chemise trop serrée. Alors l'idée serait d'avoir un peu plus de liberté, un peu plus de matériel. Les salles de classe parfois sont pas très bien préparées, parfois les ordinateurs ne fonctionnent pas. C'est compréhensible mais contraignant.

J : Et les élèves si tu pouvais les changer tu les changerais ?

(32)S : (Rires). Non. Les élèves je ne les changerais pas. Je pense que parfois on parle des élèves comme « oh les nouvelles générations » et on se plaint. Ils sont comme ils doivent être, c'est-à-dire, je pense que ce qu'il faut c'est les attirer vers le monde de la connaissance plutôt que de leur faire tout le temps la morale. C'est mon avis personnel.

Annexe 7. Transcription de l'entretien sur la planification et le contexte de la séance de 1°Bachillerato

J : Comme la dernière fois, est-ce que tu peux me décrire la classe dans laquelle tu vas donner ce cours de manière objective ?

(1)S : Ce sont des élèves de 1°BAC, ils ont autour de 16 ans et leur niveau de français...bon...quelques un d'entre eux se sont présentés à l'examen de B1 à l'école de langue et à l'alliance française cette année. Alors le niveau est autour d'A2-B1.

J : Eux c'est la classe bilingue, non ?

(2)S : En fait il y a un mélange, il y a des bilingues et d'autres non. Alors les niveaux sont comme d'habitude en décalage les uns par rapport aux autres. Il y en a quelques un d'entre eux qui sont très très bon, très motivés, et il y en a d'autres qui ne sont pas très motivés, qui n'ont pas un très bon niveau.

J : Pour ceux qui sont en bilingue, ils ont d'autres matières en français, c'est ça ?

(3)S : Oui, je pense que c'est la biologie et les maths.

J : Comment tu vois leurs comportements ?

(4)S : Parfois ils parlent un peu, ils se distraient un peu mais normalement avec le bachillerato, le comportement, normalement, comme ils sont plus matures, ils réagissent si je leur dis quelque chose. Même avec une phrase ironique, ils comprennent et normalement il n'y a pas de problème dans ce sens-là.

J : Tu vois une grosse différence de comportement entre 2°ESO et 1°BAC ?

(5)S : Oui, surtout à cause de l'âge. En plus en bachilleratp, toutes les notes des matières comptent sur la moyenne pour rentrer à l'université alors ils y a un plus grand soucis pour avoir de bonnes notes et tout, en général.

J : Donc les 1^oBAC ils sont en demi groupe c'est ça ?

(6)S : Oui, à cause du COVID, on a divisé le cours en deux groupes, et il viennent une semaine sur deux. Alors on aura une partie de la classe. Ils seront autour de 15.

J : Et toi tu partages le cours sur Meet pour l'autre moitié c'est ça ?

(7)S : Oui, sauf qu'aujourd'hui je viens de voir que j'ai pas pris l'ordinateur, alors j'irai un peu en avance pour utiliser l'ordinateur de la salle de classe.

J : Est-ce que tu penses que c'est effectif pour ceux qui regardent à la maison les cours en ligne ?

(8)S : Sincèrement, je crois que la présence de l'élève en cours est nécessaire, c'est pas la même chose. Peut-être qu'il y a des élèves qui sont plus motivés mais normalement en réalité ils déconnectent le son alors vraiment tu ne sais pas ce qu'ils sont en train de faire. Ca dépend d'eux, de suivre le cours. Bon, quand je leur pose des questions, il y a des gens qui répondent, et alors j'imagine qu'ils sont là et qu'ils écoutent, mais c'est pas du tout la même chose.

J : Oui c'est sûr.

(9)S : Parce que finalement, pour moi notre métier c'est un métier de communication, et c'est pas la même chose d'être là, juste en face d'une personne, de la voir, de voir ses gestes que dans un écran c'est pas la même chose.

J : Bien sûr. Donc qu'est-ce tu as planifié dans le cours d'aujourd'hui ?

(10)S : Aujourd'hui on doit avancer dans le livre parce qu'ici, avec 1^oBAC, je dirais qu'on a un peu de retard, et ça me pose un peu plus soucis que dans l'ESO. Alors aujourd'hui on va travailler sur la dernière partie de l'unité 3, normalement on devrait aller jusqu'à l'unité 4 parce que dans ce livre, les 4 premières unités sont pour 1^oBAC et les 4 autres pour 2^oBAC on

fera jusqu'à l'unité 8. Pour l'unité 4 je ferai quelques points de grammaire important mais je n'aurais pas le temps d'avancer plus mais bon, avec ça, on aura vu les contenus importants des 4 premières unités. Alors aujourd'hui on va finir l'unité 3 et on va travailler sur un petit texte de l'Union Européenne. C'est un peu l'histoire, les moments clé de la construction européenne. On va lire ça, je vais leur faire lire, on va voir le vocabulaire et après on va faire ces trois activités sur la compréhension écrite du texte. Normalement ça prend du temps parce qu'on va voir le vocabulaire, on va voir des doutes, moi je vais leur poser des questions. Pour moi c'est intéressant parce que c'est aussi une partie culturelle. Et ça fait sens avec la matière que je suis en train de leur enseigner, parce que finalement parler français pour des citoyens européens, je pense que c'est essentiel pour créer ou construire une identité européenne. Moi personnellement, dans le plan personnel, je crois que chaque citoyen européen devrait parler plus ou moins trois langues. La langue maternelle et au moins deux langues de plus. Ça serait la citoyenneté idéale. Et ... bon... alors on fera ça, ça prendra du temps. J'espère avoir le temps de finir, et après je vais leur mettre une petite vidéo pendant les 5 dernières minutes qui est une explication, je vais te montrer... Et c'est justement aussi une introduction à l'Union Européenne : c'est quoi l'Union Européenne. Et comme ça on complète l'unité et on travaille aussi l'écoute. Normalement on aura pas vraiment le temps de leur poser des questions sur la vidéo mais c'est justement pour renforcer les contenus ici.

J : Est-ce que tu as l'habitude de rajouter des choses en dehors du livre comme ça ?

(11)S : Mm, parfois. Si on a le temps, c'est bien. Et en plus les vidéos, tous les matériels audiovisuels, ça marche.

J : Et là pour le vocabulaire, tu as en tête les mots que tu veux expliquer ?

(12)S : Oui, voilà, c'est ça. Et bon, on va aussi commenter aussi. Surtout ce que je veux voir c'est leur connaissance sur l'Union Européenne. C'est un plan extralinguistique mais je pense que c'est important aussi de les faire réfléchir pourquoi c'est important.

(montre la vidéo)

(13)S : Je pense qu'on va mettre les sous-titres.

(14)S : Normalement, ils arrivent à comprendre. Si on a le temps on fera des pauses pour faire des commentaires, poser des questions, leur demander ce qu'ils pensent.

J : Tu as déjà en tête les moment où tu aimerais faire des pauses ?

(15)S : Ça dépend du temps qu'on a. Si on a du temps, alors je vais faire plus de pauses, sinon je les laisserai regarder et peut être qu'à la fin je poserai des questions. Il y a des structures intéressantes comme « l'Angleterre *est en train* de... », « il a fallu », l'environnement. Ce sont des choses qu'ils ont déjà vues, alors on peut faire une petite pause pour rappeler, mais ça dépend du temps, parce que je suis pas certain qu'on aura le temps.

J : Et pourquoi mettre à la fin du cours la vidéo ?

(16)S : Parce que... Parce qu'on sera déjà familiarisés avec le vocabulaire et avec les concepts clés alors je pense qu'ils seront beaucoup plus à l'aise. Parce que finalement pour l'écoute il faut toujours être rapide mentalement. Alors c'est toujours mieux d'être familiarisé avec toutes idées, les concepts clés. Alors je pense que c'est une bonne manière de mettre en pratique ce dont on a parlé dans la classe.

J : Donc tu vas mettre les sous-titres c'est ça ?

(17)S : Oui, parce que comme ça, ils écoutent mais ils lisent en même temps et peut-être qu'il y a parfois des mots qu'on ne comprend pas mais c'est pas grave parce que finalement il y a une chose qu'on doit apprendre aussi, c'est que dans un dialogue, quand on entend parler, il y aura toujours des mots ou des expressions qu'ils ne vont pas comprendre. Ils doivent apprendre à construire des ponts entre les mots et les expressions qu'ils comprennent, pour avoir le sens général. C'est important aussi qu'ils apprennent à faire ça dans une vitesse considérable, parce que finalement on parle à un rythme assez rapide alors ils doivent s'habituer à ça.

J : Est-ce que tu te bases sur ton expérience personnelle ?

(18)S : Ouai ! Ouai ouai ouai, bien sûr, encore une fois.

J : Ok. Est-ce que tu voulais rajouter quelque chose ?

(19)S : Bon simplement, pour moi, cette partie qu'on va travailler aujourd'hui c'est important parce que dans 1^oBAC, il y a beaucoup de grammaire et parfois on laisse à côté des sujets qui sont plus culturels et que moi je trouve intéressants et importants à travailler. Alors on travaille aussi le vocabulaire, la grammaire et tout, mais dans un plan plus culturel. Je pense que c'est une partie importante de notre matière.

J : Donc pour résumer, tu dirais que c'est quoi ton objectif pour ce cours ?

(20)S : Mon objectif c'est de travailler le vocabulaire, mais surtout la partie culturelle. Bien sûr on va voir des petits morceaux de grammaire, de vocabulaire, mais c'est important aussi la partie culturelle et même idéologique, on pourrait dire... Parce que finalement l'UE c'est une idéologie aussi.

J : Donc d'un point de vue pratique, tu aimerais au moins terminer de lire le texte, c'est ça ?

(21)S : Oui, et la vidéo. Mais surtout, je veux que ce soit une chose interactive, c'est-à-dire je veux qu'ils participent, qu'ils donnent leur opinions, leur avis, leurs idées... Je voudrais qu'ils participent. Bon... On verra s'ils sont réceptifs aujourd'hui, s'ils sont disposés à participer. Parce que parfois, ça dépend du jour, il y a des fois où ils sont plus partants, plus participatifs et d'autres où ils sont dans les nuages (Rires).

J : Donc dans l'idéal pour toi c'est un cours où il y a de l'échange et en même temps, tu fais découvrir un peu de la culture et du vocabulaire.

(22)S : Voilà, c'est ça.

J : Ok ! Et quels aspects du contexte tu as pris en compte dans la planification de ce cours ?
Donc le matériel, les élèves, la salle de classe ...

(23)S : Oui, donc bien sûr, j'ai pensé aux élèves, et cette partie du groupe normalement est plus motivée que l'autre, alors j'espère que je vais les attirer (gestes avec main qui saisie vers soi). Si ça ne marche pas... Parfois les choses peuvent s'en sortir d'une manière très naturelle parce qu'ils sont partants, mais sinon je vais essayer d'autres techniques comme l'ironie ou même le sarcasme, parfois ça fonctionne. Et sinon, aussi, bien sûr, le livre c'est la base de la classe d'aujourd'hui et après, normalement pour la partie audiovisuelle, cette salle de classe là, le matériel fonctionne bien. De toute façon j'irai quelques minutes en avance pour voir si tout va bien.

J : Oui. Tu as dit « cette partie en général elle participe plus que l'autre ». Est-ce que parfois ça t'arrive de planifier différemment selon la partie du groupe avec laquelle tu travailles ?

(24)S : Oui, surtout dans le sens du style de classe. Parce qu'avec l'autre moitié, je dois leur montrer que c'est important ce qu'on est en train de faire parce que sinon ils commencent à parler parfois... c'est-à-dire, ils réagissent quand je leur dis quelque chose, mais ils sont un peu plus dans la lune que les autres, alors bien sûr il faut tenir compte de ça.

J : Donc tu varies plus dans le style que dans le contenu.

(25)S : Le contenu est le même, parce que finalement c'est le même groupe. Mais peut être quand on est en train de faire une activité, on le fait d'une façon différente. Parfois je leur demande d'autres choses, on met en relation d'autres choses, ils demandent plus, il y a plus de richesse qui sort du même contenu.

J : Très bien. Est-ce que tu as anticipé des problèmes pour ce cours ?

(26)S : Mmmm... Alors pour moi, le problème... Ça serait qu'ils ne soient pas très motivés ou que le sujet ne soit pas trop attirant pour eux, alors on va essayer de rompre cette résistance si elle existe. Alors c'est peut-être le problème dont je me soucis le plus. Sinon si ce sont des choses concrètes de vocabulaire ou par exemple ... Parce que normalement le texte s'explique de soi-même alors normalement si il y a quelque chose à ajouter on le fait, ou s'il y a un doute

concret, normalement, on va le résoudre. On peut même utiliser internet pour leur montrer quelque chose de concret. Par exemple, c'est pas le cas, mais parfois dans un texte on parle d'un artiste, ou quelque chose, on peut utiliser internet pour enrichir. Finalement, c'est aussi activer leur curiosité pour les choses. Mais finalement comme soucis, c'est justement leur attitude vers le sujet. C'est la seule chose qui me rend un peu inquiet.

Annexe 8. Transcription de l'EAC de la séance de 2°ESO

Commentaires avant de regarder la vidéo (Temps de parole : 6min17)

J : On va regarder le cours en entier, je te propose de marquer une pause quand tu identifies un moment qui te semble intéressant à commenter, quand tu identifies une action et que tu as envie de dire pourquoi tu as décidé de réagir de cette manière. Pour que tu aies une idée un petit peu de ce qui m'intéresse : c'est les moments où tu as senti un petit peu que tu t'éloignais de ta planification pour t'adapter au contexte, aux élèves ...

(1)S : D'accord, quand on faisait un détour... ok, j'ai compris. Mais il faut dire, je ne sais pas exactement pourquoi mais aujourd'hui, il y a eu moins de détours que d'habitude. Je pense, par le fait qu'il y ait une caméra, ils ont été plus... Aujourd'hui, je n'ai rien dit mais c'était comme... Qu'est-ce qui se passe ? Parfois j'ai eu la sensation... Ça à l'air d'être un cours parfait, mais ils sont pas tout le temps comme ça.

J : Tant mieux ! Mais dans tous les cas, si tu vois des choses qui sont intéressantes pour toi à commenter... Ce qui m'intéresse dans cette étude c'est les croyances, donc si tu vois que tu as eu des actions qui touchent à tes croyances, ou au contraire quelque chose qui va à l'opposé de tes propres croyances, ça peut être intéressant de le commenter.

(2)S : D'accord, dans le sujet par exemple... dans le programme ?

J : Voilà, ce que tu juges intéressant de commenter.

(3)S : Bon, par rapport au temps, on a pas réussi à faire tout ce dont je t'avais parlé, la page avec les petits textes, on les a pas fini complètement, on continuera mercredi, c'est le prochain cours. Mais pour moi, ça m'est égal parce que on est déjà dans la dernière unité, on va bien en ce qui concerne le temps et tout, donc, il n'y a pas de problème. Et surtout, mes objectifs c'était de leur faire comprendre le fonctionnement du futur, et je pense qu'on y est arrivés. Je suis content.

J : Du coup, pourquoi tu penses que t'as pas eu la possibilité de terminer les textes que tu avais prévus ?

(4)S: Parce que finalement, oui, il y a des détours, il y a des choses ... On fait de la pratique, on parle, et parfois ça prend plus de temps que ce que tu penses au début. C'est toujours... Il faut mettre plus de temps pour y arriver.

J : Ça t'arrive fréquemment de faire moins que ce que tu avais prévu ?

(5)S : Oui, pour moi c'est pas un problème, sauf si on est vraiment décalés du programme, alors on doit être plus attentif au temps. Mais sinon, ça marche. C'est-à-dire, sur une session, c'est pas grave, on rattrape toujours.

J : Le plus important c'est d'avoir atteint ton objectif.

(6)S : Oui, pour moi, le plus important, c'est d'atteindre les objectifs.

J : Ok. Alors, on va commencer la vidéo.

- Début du visionnement –

- 1^{ère} pause à 1'00 du cours. (Temps de parole : 3min)

Séquence de cours commentée n°1 (Temps de la séquence transcrite : 0'00 à 1'00)

1 As	(bavardages)
2 S	(entre dans la salle et installe ses affaires) bonjour à tous / ça va / + ça va ou pas / +++ aujourd'hui on a Johanna avec nous + elle va enregistrer + elle va laisser ça (pointe la caméra) + pour enregistrer ++ mais elle ne reste pas \ ++ je vous demande un peu de collaboration- + on va faire un cours euh- + assez dynamique pour que:: ça marche + d'accord / (salue de la main) + à toute à l'heure Johanna \ euh :::
3 A1	Xxxx
4 S	Oui +++ OK/ ++

5 A2	Xxxx
6 S	**Un momentito (<i>s'installe au bureau, en face de l'ordinateur</i>)
7 As	(bavardages)

(7)S : Il faut toujours quelques minutes pour que les élèves se concentrent. Tu vois, au début, mentalement, ils sont encore un peu dans une autre matière. En plus, quand on travaille avec l'informatique, avec les pages qu'il faut ouvrir, ça prend du temps aussi, parce qu'on doit faire l'appel, ouvrir l'unité du livre numérique pour les écoutes. Aujourd'hui il n'y avait pas d'écoutes mais parfois il y a des écoutes ou des exercices interactifs. Il faut ouvrir aussi la page de Class Dojo, alors c'est toujours quelques minutes alors parfois je parle en même temps pour ne pas perdre beaucoup de temps mais il y a toujours une phase de transition de 2-3-5 minutes. Mais après ça on rentre en plein dans le cours. Parfois à ce moment-là, tu dois avoir 3 ou 4 choses en tête et si l'ordinateur ce jour-là est lent, alors c'est encore pire. Mais bon, ça fait partie du 21^{ème} siècle.

J : Toi tu focalises ton attention sur quoi pendant ce moment de transition ?

(8)S : Alors souvent je leur dis d'ouvrir le livre, sinon ils peuvent rester assis tranquilles sur leur siège sans rien faire et attendre que ça passe. En général, je leur dis ce qu'on va voir ce jour-là, et en même temps, moi je suis en train d'ouvrir les pages sur l'ordinateur.

- **2^{ème} pause à 2'19. (Temps de parole : 4min55)**

Séquence de cours commentée n°2 (Temps de la séquence transcrite : 1'25-2'25)

1 E	la première chose \ + les examens ++ euh::: + 2 minutes et on commence (<i>distribue les examens</i>) +++ **ya sabeis que son varias notas + vale (<i>distribue les examens</i>)
2 As	(bavardages)
3 A1	**como se dice monosilabo en francés/
4 E	on LÈVE la main s'il vous plaît
5 A1	**como se dice monosilabo en francés/
6 E	Monosyllabe ++ donc ce sont deux standards différents

(9a)S : Parce qu'on travaille avec des standards, alors dans l'examen il y a une note pour chaque standard. C'était 4 notes. Après on fait la moyenne en tout.

J : Les standards ça correspond à des compétences particulières ?

(9b)S : Oui, voilà. Et ce qu'on évalue ça dépend du trimestre. Il y a des standards qui se répètent et des standards qui sont plus spécifiques. Pour moi, je dois dire en plus que c'est un système que je n'aime pas trop. Parce que je pense qu'on essaye de mesurer des choses concrètes mais c'est pas exact pour moi. Je pense que c'est mieux de travailler avec des compétences plus générales. Par exemple, il y a un standard où les élèves doivent écrire des petits messages en parlant des actions futures. Et... qu'est-ce que ça veut dire ? Pour moi le problème c'est comment c'est rédigé. Ils essayent de ... Ils ont voulu mettre des situations très concrètes par exemple, un mail.. Mais en même temps c'est un petit peu... L'intention c'est d'être très réaliste, mais en même temps ils excluent d'autres situations. Et pourquoi ça doit être un mail et pas une carte postale ou autre chose ? Moi, à mon avis c'est pas très intelligent.

J : Qu'est-ce qui serait plus adapté pour toi ?

(10)S : Moi je parlerais de situations plus générales, et avec le contenu que je présente, je laisserais plus de liberté. Parce que ça peut être un mail ou ça peut être les infos dans un journal mais pourquoi pas une page web par exemple ? Si je travaille un texte que je trouve intéressant et qui correspond au contenu, je vois pas l'intérêt d'utiliser un format en particulier. Il y a un manque de cohérence pour moi.

J : Donc si j'ai bien compris, tu préférerais évaluer des points de langue plus précis qui puissent être appliqués dans des situations variées ?

(11)S : Voilà... Et la manière dont c'est rédigé, c'est un mélange... C'est ni une chose ni l'autre. Dans certains cas c'est trop spécifique et dans certains cas c'est trop général. Moi je préférerais que ça soit plus général, et qu'on travaille par compétences, comme

traditionnellement. Et bien sûr, il y a des contenus concrets à évaluer, il faut qu'ils soient prévus dans le programme mais d'une façon plus... cohérente et moins conditionnée. Parce que les standards pour moi sont trop conditionnant.

J : Conditionnée par quoi ?

(12)S : C'est conditionnant parce que ce sont des choses que tu dois voir d'une certaine manière très concrète et si tu suis les standard c'est contraignant parce que tu dois le faire exactement comme c'est rédigé, c'est ça que je n'aime pas. Parce que finalement tu pourrais faire la même chose, mais d'une autre façon, qui serait peut-être plus effective. Si on avait la chance de pouvoir développer les compétences dans des contextes qui sont plus motivants pour les élèves.

- 3^{ème} pause à 2'41. (Temps de parole : 1min45)

Séquence de cours commentée n°3 (Temps de la séquence transcrite : 2'35-3'25)

1 E	(prend son livre) D'ACCORD + vous avez finis/ +++ alors on va tous à la page 69 du livre de l'élève – PAGE 69 ++ ** Os acordeis que empezamos a ver el futuro, pues + vamos a verlo (retourne vers l'ordinateur pour faire des manipulations) ++ y a analizar como se forma + d'accord/ ++ (efface ce qui est écrit sur le tableau) on va voir comment le futur est formé + ok/
-----	---

(13)S : Tu vois, ils commencent déjà à entrer peu à peu dans le cours, on commence à les voir un peu plus attentifs.

J : Ça tu le fais en leur posant des questions non ?

(14)S : Oui, et je pense aussi pour attirer l'attention, même quand tu expliques quelque chose il faut les faire participer à cette explication. Si tu commences tout simplement à expliquer, ils se déconnectent. Alors il faut leur poser des questions. Pour moi c'est un peu à la manière de Socrate, c'est-à-dire moi je leur pose des questions. Comment est-ce que vous croyez que ça fonctionne ? Comment ça fonctionne en espagnol ? Est-ce que c'est pareil ? Je ne veux pas tout simplement leur dire comment ça fonctionne mais qu'ils imaginent comment ça peut

fonctionner. Et normalement la plupart des fois, s'ils utilisent la logique et qu'ils font des liaisons avec l'espagnol, alors ça va fonctionner. Alors c'est aussi leur apprendre à faire des hypothèses pour apprendre. C'est intéressant pour leur futur parce qu'ils doivent devenir indépendants, autonomes, dans l'apprentissage. En plus, je préfère me passer de quelques contenus plutôt que de ne pas avoir leur attention. C'est-à-dire, on apprend quelque chose quand il nous suscite un intérêt et de l'attention. Si la pensée n'est pas là alors on ne fait rien. Alors je ne veux pas qu'ils apprennent les choses, je veux qu'ils comprennent comment ça fonctionne.

- **4^{ème} pause à 5'55. (Temps de parole : 1min32)**

Séquence de cours commentée n°4 (4'15-6'30)

1 E	comment est-ce qu'on forme le futur en espagnol/ mmm/ Alejandro /par exemple avec **comer
2 Alejandro	**yo comeré
3 E	voilà (<i>note au tableau</i>) yo comeré, tu comerás, él comerá ++ et alors comment ça marche / on prend + **vale/ cogemos el infinitivo + on prend l'infinitif du verbe et + on ajoute (<i>encercle les terminaisons des verbes au tableau</i>) la terminaison ++ on va faire la même chose avec saltar \ Natalia/ par exemple
4 Natalia	** yo saltaré + tu saltarás + él saltará
5 E	(<i>note les verbes au tableau</i>) **vale :: + aquí tenemos lo mismo ++l'infinitif qui est ici (<i>pointe le verbe au tableau</i>) et on ajoute la terminaison (<i>encercle la terminaison</i>) d'accord / ** se añade la terminación

(15)S : C'est un peu long ce processus, mais, bon, il faut qu'ils voient...

J : Pourquoi exactement tu décides de commencer avec l'espagnol ?

(16)S : Parce qu'après on va voir que le français fonctionne exactement pareil qu'en espagnol. Alors s'ils comprennent le fonctionnement de ce processus en espagnol, ils vont le comprendre en français.

J : Tu prends appui sur ce qu'ils savent déjà.

(17)S : Oui. Et tu verras que maintenant, quand on le fera en français, ça ira plus vite que ce qui est en train de se passer là avec l'espagnol. Parce que là, finalement, le mécanisme c'est le même, alors ce que je veux c'est qu'ils arrivent ... Comme Chomsky disait, d'anticiper les structures profondes de la langue. Et dans ce cas-là, c'est la même structure profonde en français qu'en espagnol.

- **5^{ème} pause à 7'18. (Temps de parole : 42s)**

Séquence de cours commentée n°5 (Temps de la séquence transcrite : 6'00 -6'30)

1 E	c'est pareil en français+ tu prends toujours l'infinitif + puis/ la terminaison ++mmm Jose Luis + par exemple + tu peux me dire un verbe en français
2 Jose Luis	laver
3 E	comment/
4 Jose Luis	eeee + se laver
5 E	oui + d'accord :: (<i>note le verbe sur le tableau</i>)

(18)S : Voilà, ça c'est un premier petit détour. Il a choisi un verbe pronominal. On les a déjà vu, alors on en profite pour réviser un peu comment ça fonctionnait, alors c'était bien. Parfois ces détours sont bien pour réviser des choses qu'on a déjà vues, ou pour faire des introductions pour des choses qui vont venir.

- **6^{ème} pause à: 13'20. (Temps de parole 5min10)**

Séquence de cours commentée n°6 (Temps de la séquence transcrite 13'06-13'35)

1 E	<p>** vale\ entonces este es el++ vamos a ponerlos así +++ (<i>encercle les terminaisons du futur du verbe « chanter » conjugué au futur simple sur le tableau</i>) + estas son las terminaciones que teneís que aprender\ + sabiendo estas terminaciones podeís hacer el futuro de cualquier verbo + C'EST IMPORTANT parce que ça va entrer au:: contrôle ++ d'accord/ mais- c'est facile + si on connaît la façon de le faire + c'est assez facile\</p>
-----	---

(19)S : Il faut les stresser un peu aussi (rires). Pour renforcer...

J : Quand tu enseignes des choses et qu'ils savent que ça va pas être sur un contrôle, tu sens que leur niveau d'attention diminue ?

(20)S : Oui, en fait, ils m'ont reproché le fait qu'au dernier contrôle j'avais dit qu'il y avait une partie de vocabulaire de l'unité 5 au contrôle. Sauf qu'ils croyaient qu'il y avait une activité spécifique de vocabulaire où j'allais demander des mots ou des expressions et je n'ai rien fait de tel, alors ils m'ont dit « fallait mettre un exercice de vocabulaire, sinon on aurait pas étudié ». Donc si je dis que quelque chose peut entrer sur le contrôle, normalement, ils étudient, sinon ils n'étudient pas. Normalement, je leur dit ce qu'il va y avoir sur l'examen, comme maintenant par exemple, et c'est vrai. Mais parfois je n'ai pas le temps de tout mettre sur l'examen. Mais normalement pour les choses que je considère les plus importantes, je leur dit que c'est sur l'examen. Après je vois ce que je peux mettre sur l'examen en fonction du temps.

J : Parfois tu leur dis que c'est sur le contrôle juste pour qu'ils apprennent ?

(21)S : Non, non. Le mystère pour moi c'est pas intéressant, j'essaye de leur fait remarquer que c'est important. Mais quand on planifie le contrôle il faut prendre en considération le temps. Parfois ils sont très lents pour faire les exercices et je préfère un examen pas trop long et qu'ils aient le temps suffisant pour terminer et réfléchir.

J : Donc pour toi c'est quoi la fonction de l'examen ?

(22)S : C'est justement pour moi.. Je n'aime pas beaucoup les examens. Mais pour moi c'est justement les obliger... C'est un peu triste de dire ça... Mais c'est justement les obliger à réviser et à revoir les contenus. C'est la seule utilité. Parce que je pense qu'ils apprennent beaucoup plus quand ils sont par exemple dans un cours participatif et qu'ils pratiquent en classe le contenu du cours. Dans ce cas-là, ils apprennent plus que quand ils essayent d'apprendre chez eux. C'est vrai que parfois il faut faire ça avec les verbes. Alors pour moi le but d'un examen c'est d'aider à assimiler ce qu'on a vu en cours. Voilà, pour moi c'est ça le sens, le seul sens. Mais je pense qu'il y a des moyens plus intéressants d'apprendre, en pratiquant par exemple. Mais je le fais parce qu'on est obligés de le faire. Alors je fais examen d'unité, mais il y a aussi d'autres notes, d'autres standards qui sont ajoutés par d'autres moyens.

J : Ok.

- **7^{ème} pause à: 14'14. (Temps de parole : 40s)**

Séquence de cours commentée n°7 (Temps de la séquence transcrite : 13'43-14'14)

1 E	MAIS- il y a des verbes irréguliers + qu'est-ce que c'est les verbes irréguliers /
2 A1	**irregular /
3 E	**los verbos irregulares + estan allí haciendo la puñeta ++ hay verbos irregulares + claro ++ yo os acabo de explicar el proceso + general + ça c'est le processus général mais il y a quelques verbes qui sont irréguliers + et qu'il faut apprendre ++ vale\ entonces vamos a ver algunos ejemplos de verbos irregulares ++ alors pour l'instant on va voir + être ++ on va voir qu'au futur + être c'est complètement différent de l'infinitif- MAIS c'est pareil en espagnol aussi +** vale/ no tiene nada que ver con el infinitivo pero se parece al español

(23)S : Maintenant il y aura un autre détour pour voir les irréguliers. La plupart d'entre eux viennent du latin et comme le français et l'espagnol sont deux langues jumelles (rires). On va voir que quelques irrégularités sont très similaires.

- **8^{ème} pause à : 17'35. (Temps de parole : 2min12)**

Séquence de cours commentée n°8 (Temps de la séquence transcrite : 17'27 -17'5)

1 E	(se dirige vers l'ordinateur) très bien + alors + on va entrer sur Class Dojo + en on va pratiquer un peu ça + d'accord / **venga vamos a practicar eso + incluso con:: (<i>allume le TBI</i>) + vamos a hacer frases
-----	---

(24)S : Donc là ils vont construire des phrases. Et quand ils participent, je leur met un point sur Class Dojo. Tu verras comme ça fonctionne bien.

J : Donc au moment où tu veux qu'ils participent, tu utilises Class Dojo ?

(25)S : Oui.

J : Ça fait combien de temps que tu utilises Class Dojo ?

(26)S : Ça fait déjà 4 ans. J'ai connu ça quand j'étais à Madrid dans un lycée et on travaillait beaucoup avec des nouvelles technologies, il y avait d'autres profs qui l'utilisaient aussi et j'ai vu que ça marchait très bien. Et les élèves là, étaient un peu compliqués. C'était un lycée... Moi je pense que les lycées privés, c'est plus compliqué, parce que les parents payent et ça se sent. C'est un peu spécial. Le comportement n'est pas très bon.

J : Et toi tu as senti que grâce à ça tu obtenais un changement de comportement.

(27)S : Oui, grâce à ça je les ai fait rentrer dans le cours et la différence était assez grande. Et après j'ai commencé à gérer l'attitude par exemple à travers Class Dojo. Ils le voient, projeté et... On peut penser que c'est stupide mais la différence entre le voir et ne pas le voir, est immense. Ils voient leurs avatars, ceux de leur copain donc ils se comparent, ils entrent en compétition. Et alors pour eux ça transforme le cours en sorte de jeu, et ça change complètement.

- 9^{ème} pause à : 18'45. (Temps de parole : 23s)

Séquence de cours commentée n°9 (Temps de la séquence transcrite : 18'39 -19'04)

1 E	OK alors + on va faire des::: (<i>efface les verbes conjugués au tableau</i>) on va faire des::: -
-----	--

2 Natalia	NON
3 E	(rire) ++ mais:: **vale Natalia + d'accord
4 Natalia	**lo copio del libro y ya esta
5 E	non mais tu sais comment tu peux le construire/
6 Natalia	oui
7 E	**venga pues hazlo entonces + ahora te lo reviso yo vale/

(28)S : C'est Natalia qui était en train de copier, mais tu vas voir, je vais lui demander de construire le futur elle-même, et après je vais le vérifier, et finalement, elle l'a bien fait. C'est-à-dire elle avait compris comment ça fonctionnait.

- **10^{ème} pause à : 21'05. (Temps de parole : 1min47)**

Séquence de cours commentée n°10 (Temps de la séquence transcrite : 19'06 -21'35)

1 E	alors on va construire des phrases\ + alors je vais vous écrire ici quelques expressions de temps\ + quand on utilise le futur + normalement on utilise aussi des expressions de temps + **si os daís cuenta cuando utilizamos un tiempo + normalmente hay expresiones de tiempo que van también:: en esa frase+ por ejemplo si yo digo em::: me iré de vacaciones + allí estoy usando el futuro + me IRÉ + sí /
2 A1	**si
3 E	** vale\ pues es normal en esa frase que aparezca una expresión de tiempo que te indique que también es futuro + por ejemplo\ + el verano que viene me iré de vacaciones + pues en francés pasa lo mismo + vamos a usar expresiones de tiempo que resforzan la idea:: + de que esto está en futuro + díme Jesus /
4 Jesus	**mañana
5 E	**exacto + como mañana- vale entonces + (<i>se dirige vers le tableau</i>) on va écrire ici quelques expressions de::: (<i>écrit au tableau</i>) non- du futur ++ (<i>écrit au tableau</i>) TRÈS BIEN + par exemple + l'année prochaine (<i>écrit au tableau</i>) +++ la semaine prochaine aussi (<i>écrit au tableau</i>)+++ ou::: sinon par exemple on peut dire demain **mañana (<i>écrit au tableau</i>)

(29)S : Je leur ai demandé quelques expressions pour construire les phrases mais après dans l'unité on va en travailler d'autres expressions, on va compléter ça.

J : Donc c'est des choses que toi tu as décidé d'introduire à ce moment-là.

(30)S : Oui, les mêmes expressions et d'autres nouvelles. C'était pour leur faire comprendre que normalement dans une phrase du future, il y aura aussi des marqueurs qui vont renforcer l'idée. Alors c'est plus facile si on arrive à avoir toutes ces pistes-là. Parce que après quand on le verra, on l'aura déjà vu, ils seront déjà familiarisés donc tout va être plus facile et plus rapide. On investit un peu plus de temps maintenant pour voir les éléments mais après, ça y est. Il faut juste apprendre les expressions qu'on a pas vu aujourd'hui, mais au niveau du fonctionnement ça sera déjà fait. Répéter les choses pour moi ça fonctionne bien.

- **11^{ème} pause à : 24'00. (Temps de parole : 57s)**

Séquence de cours commentée n°11 (Temps de la séquence transcrite : 23'46 -25'17)

1 E	on peut dire aussi une date ++ euh::: par exemple le 14 juillet (<i>écrit au tableau</i>) +++ on va dire une date très française ** sabeís que pasó- sabeís que fecha es esta/
2 Natalia	**me suena
3 E	le 14 juillet on l'a déjà vu + qu'est-ce qui se passe/ + vous vous rappelez / (<i>pointe son doigt vers sa tempe en faisant des mouvements circulaires</i>) ++ c'est le jour de la fête nationale en France
4 A1	Xxxx
5 E	**eso es + os acordáis el día que lo vimos / se hace fuegos artificiales + es un día de fiesta-
6 Jose Luis	ES EL DIA DE LA REVOLUCION
7 E	TRÈS bien Jose Luis + (<i>se dirige vers l'ordinateur</i>) + je te mets un point

(31)S : On va faire un autre petit détour pour revoir une partie culturelle. On a lu un petit texte dessus il y a une semaine. Et la partie culturelle, je trouve que c'est une partie importante de

la matière. Et en plus là je suis content parce que les élèves se rappellent. Alors je donne un point à Jose Luis parce qu'il l'a dit sans rien regarder. Normalement c'est un élève qui est pas trop bon. C'est-à-dire... Pas trop attentif, il a plus de difficultés. C'est pour ça que je voulais renforcer son comportement positif.

- **12^{ème} pause à : 27'57. (Temps de parole : 42s)**

Séquence de cours commentée n°12 (Temps de la séquence transcrite : 27'46 -28'04)

1 Natalia	le 14 juillet sera mon anniversaire
2 E	D'ACCORD\ (<i>écrit au tableau</i>) le + 14 + juillet + sera ++ mon + anniversaire

(32)S : Mais c'est bien parce que beaucoup de verbes irréguliers en français sont très similaires à l'espagnol, alors c'est presque pareil.

J : L'espagnol c'est une ressource que tu utilises souvent ?

(33)S : Oui, surtout pour travailler avec des adolescents parce qu'ils travaillent beaucoup avec des analogies. Et comme on a l'avantage que l'espagnol et le français soient similaires... Par exemple avec l'anglais c'est pas si simple. C'est une facilité d'établir des analogies et de faire des connexions avec les deux langues. Alors je l'utilise pas mal. Si c'est clair le fonctionnement en espagnol, normalement ça va être plus rapide, normalement ça marche. Et moi-même quand j'ai appris le français, je fonctionnais aussi comme ça. Peut-être... C'est vrai que pas tout le monde fonctionne de la même manière mais j'essaie aussi de remarquer les choses qui ont fonctionné pour moi en tant qu'apprenant de français.

- **13^{ème} pause à : 31'04 (Temps de parole : 35s)**

Séquence de cours commentée n°13 (Temps de la séquence transcrite : 31'01 -31'27)

1 E	**venga una otra frase
2 Lucia	**profesor te imaginas si se caiga la camara
3 E	**bueno no va a pasar

4 As	<i>(bavardages sur la caméra)</i>
5 E	D'ACCORD alors plus de phrases

(34)S : Donc là ils commencent à s'imaginer que la caméra peut tomber et ils commencent à polémiquer sur le commentaire de Lucia.

J : Ils ont beaucoup senti la présence de la caméra tu penses ?

(35)S : Mmoui... Oui peut être. Surtout Lucia c'est une élève assez inquiète, et ... oui, elle imagine le pire.

- **14^{ème} pause à : 34'13. (Temps de parole : 57s)**

Séquence de cours commentée n°14 (Temps de la séquence transcrite : 33'47 -34'13)

1 A1	Il + se + lèvera
2 E	<i>(écrit au tableau)</i> il se lèvera + d'accord \
3 A1	avec + Jose Luis + le + samedi
4 E	<i>(écrit au tableau)</i>

(36)S : Là on a une phrase qui est assez romantique (rires). J'ai rien dit.

J : Et pourquoi t'as décidé de rien dire ?

(37)S : Parce que je les connais et sinon ça peut être ... Ils vont commencer à faire des blagues et se déconcentrer. Parfois, il y a d'autres jours, si on est plus relaxés, on peut divaguer un peu, mais là je ne voulais pas y mettre plus de temps. Quand ils commencent à faire des blagues après, pour les faire revenir au cours ça peut être compliqué. Alors je ris intérieurement.

J : Mais alors tu te le permets parfois ?

(38)S : Parfois oui, je pense que c'est même bon pour la classe. Pour se décontracter un peu. Ca dépend du moment. Je pense qu'il faut bien choisir son moment. Parfois ils font des blagues eux aussi et je ne relève pas. On peut faire des détours mais je pense que ça vaut la peine si ça a un rapport avec une chose qu'on a déjà vue ou avec le cours. Mais parfois ces détours sont plus dans le domaine personnel, qui n'apportent pas trop au cours ... Et... il y a des moments où tu sens qu'ils sont fatigués, et là on peut faire une petite parenthèse pour reprendre un peu d'air. On est des êtres humains finalement et parfois je sens que c'est nécessaire. Par exemple, après un examen, on peut faire un cours un peu plus décontracté. Mais il faut pas toujours faire comme ça sinon ils pensent que le cours de français c'est n'importe quoi.

- 15^{ème} pause à : 43 :54 (Temps de parole : 1min35)

Séquence de cours commentée n°15 (Temps de la séquence transcrite : 42'48 -44'06)

1 E	<i>(attribue des points sur Class Dojo aux élèves qui ont participé)</i>
2 A1	**profe:: tienes que hacer un usuario para el gato/
3 As	(bavardages)
4 E	**vale vale como se llama
5 A2	Espeto
6 As	(débat sur le nom du chat)
7 A3	Espeto ANDALOU
8 E	Espeto Felipe
9 As	**no:: profe
10 A3	**Espeto ANDALOU con h
11 E	<i>(crée le compte du chat, qui apparait sur le TBI)</i>
12 As	(applaudissements)
13 A4	**dale un punto de bienvenida
14 E	<i>(donne le point puis se lève du bureau et se dirige vers le tableau) D'ACCORD + ALORS + maintenant + on va + **chicos + vamos/ + (montre le livre aux élèves) eso que os acabo de explicar + lo tenemos aquí + en esta parte + en este cuadro</i>

(39)S : Tu sais qu'il y a un chat sauvage dans l'école qui rentre dans les cours et tout. Alors avant ils m'avaient demandé de créer un avatar sur Class Dojo pour le chat, alors je le fais là. Ils parlent du chat. Ruben dit que c'est un chat andalou parce qu'il fait la sieste en cours.

J : Ahh, oui ! Pourquoi tu acceptes de le faire ?

(40)S : Parce que je pense que c'est plus amusant, ils se sentent plus inclus dans le processus du cours, alors pourquoi pas ? Si le chat rentre dans la classe alors on lui donne un point de bienvenue, les élèves ils sont heureux.

J : Alors pour toi c'est important de leur faire plaisir.

(41)S : Oui je pense qu'on arrive à plus de choses s'il y a une bonne ambiance dans la classe, c'est mon avis. Mais bon tu vas voir quand on fait des blagues après il faut faire un effort supplémentaire pour les ramener dans le cours. Sinon ils peuvent rester là à parler du chat pendant longtemps.

- 16^{ème} pause à : 45 :23 (Temps de parole : 43s)

Séquence de cours commentée n°16 (Temps de la séquence transcrite : 45'12 -47'26)

1 E	**hoy + el objetivo es el future + si eso lo temenos claro ++ hemos conseguido que la clase funcione-
2 A1	**puedo preguntar- la matricula/ se puede entregar por la tarde hoy/
3 E	**creo que si:::+ pero cuanto antes mejor \
4 A2	**teniamos que entregarlo la semana pasada
5 E	**si+ pero si alguien no lo ha hecho+ que lo haga lo cuanto antes
6 As	(bavardages)
7 E	OK + on passe + on passe à la page 70 + on va lire ce petit texte + on va- **Lucia basta
8 As	(bavardages et cris)
9 E	LUCIA + LUCIA + tu peux- (croise les bras) +++ **chicos:::
10 A3	**hola::

11 E	Lucia tu peux commencer à lire + ici + la France au superlatif
------	--

(42)S : Tu me demandais avant s'il y a avait parfois des questions sur la partie de la classe où j'interviens comme prof principal, donc voilà là par exemple une élève me demande la date limite pour l'inscription de l'année prochaine. Et après Lucia elle commence à parler de sa cousine et... Et tu vois quand il y a des interruptions après pour les ramener au cours là c'est pas si simple, ils se dispersent.

- 17^{ème} pause à : 45 :23 (Temps de parole : 35s)

Séquence de cours commentée n°17 (Temps de la séquence transcrite : 47'28 -48'44)

1 E	qu'est-ce que ça veut dire superlatif/ + superlativo \ + et qu'est-ce que ça signifie/
2 Natalia	**mas que + mejor que
3 E	c'est-à-dire + le superlatif ++ c'est euh:: + une qualité + qui est::: + bon + qui::: ++ ehm:::
4 A2	ehm:::
5 E	c'est-à-dire + on parle d'une qualité mais ++ par euh:: par + par comparaison:: mais::: ++
6 Natalia	**si si si
7 E	mais par rapport à un groupe + d'accord/
8 Natalia	**no-no-no + te cuesta explicarlo en frances entonces imagnate como lo entendemos nosotros
9 A3	**igual en español eres incapaz de decir lo que acabas de decir
10 E	** vale \ que hemos dicho +el superlativo + mas que comparar + es destacar una:: + una cualidad + pero respecto al grupo + por eso se dice el mas o la mas ++ pero bueno- lo que vamos a ver ahora son estos textos

(43)S : Bon alors là j'ai eu un blanc et j'ai cherché à trouver les mots, les expressions pour que ça soit compréhensible pour eux et je n'y arrivais pas. Bon finalement on s'en sort toujours parce qu'il y a toujours une façon de le faire comprendre mais parfois ça prend tu temps ou

tu ne te sens pas trop concentré, ou tu es en train de penser aussi à d'autres choses. Mais en tout cas finalement on trouve une autre manière d'expliquer qui est plus efficace. Mais Natalia me reproche quand même mon explication tu vois, la mon explication n'est pas claire. C'est vrai que quand tu expliques quelque chose pour ce niveau il faut être très clair, très simple, et là je n'y arrivais pas. Alors après je le répète en espagnol et de toute façon les superlatifs c'est quelque chose qu'ils connaissent déjà alors le problème c'était plutôt ma façon de le dire sur le moment.

Commentaires après avoir regardé la vidéo (Temps de parole : 3min20)

(44)S : Finalement j'ai pas pu terminer de lire les textes de faire une petite analyse des verbes dedans, mais on le fera la prochaine fois. En plus on devra revoir rapidement ce qu'on a vu aujourd'hui au prochain cours parce qu'à cause du covid il y a des élèves qui n'étaient pas présents aujourd'hui. Mais bon, je pense que dans tous les cas c'est toujours intéressant de rappeler ce qu'on a vu au dernier cours parce que parfois, pour reprendre la concentration sur le sujet au début du cours, ça vaut la peine d'investir un peu de temps là-dedans. Normalement après les choses avancent plus vite.

J : Tu définis pas à l'avance le temps que tu veux passer sur chaque activité ?

(45)S : Non pas tellement parce que tu peux planifier mais après la réalité est toute autre. Je laisse aussi une part d'incertitude au moment, à la réceptivité des élèves. Parfois il y a des choses où tu imagines que tu vas avoir besoin d'un certain temps et puis finalement c'est plus ou moins, ça peut changer. Alors pour moi, c'est pas trop intéressant de marquer le temps de chaque activité, de faire un cours programmé. Je préfère plutôt penser qu'on va dans une direction, qu'on va arriver à un point là-bas mais on marchera à notre rythme.

J : Et alors qu'est-ce que tu as ressenti en t'observant en cours comme ça ?

(46)S : C'est vrai qu'avec ce groupe on est pas pressés parce qu'on est bien dans la dernière unité, alors ça marche avec le programme. Mais en même temps, j'étais en train de me voir

et j'ai eu la sensation que parfois, j'étais plus lent et que le cours se développait plus lentement que ce que j'avais pensé. Mais bon, les objectifs sont là finalement, alors ..

J : Pour toi c'est un cours réussi.

(47)S : Je pense que les objectifs principaux sont là. Mes objectifs grammaticaux sont là-dedans. Mais... C'est vrai que pour quelques parties du cours j'étais un peu lent. Je pourrais m'avoir mis plus de pression pour que ça soit encore plus dynamique. Parce que parfois, si on est sur la limite, peut-être que les élèves peuvent perdre leur attention, alors moi je pense que j'étais un peu sur la limite.

Annexe 9. Transcription de l'EAC de la séance de 1^oBachillerato

Commentaires avant de regarder la vidéo (Temps de parole : 1min12)

J : Donc tu m'as dit avant de commencer que tu as senti que ce cours c'était pas une super réussite, de ton point de vue.

(1)S : Oui parce que ... C'est vrai que c'est déjà le mois de mai, et comme je te disais dans le premier entretien, ils ont plus de pression avec les notes, les examens et tout, et je pense qu'ils commencent déjà à être assez fatigués. Et en plus c'est le printemps (rires). Tu sais... Ils sont déjà à un âge où ils aiment ... être en groupe, faire des choses ensemble. Alors, hier, je les ai trouvé spécialement fatigués, ils étaient pas trop concentrés. J'ai dû leur demander de se recentrer... On va le voir.

- Début du visionnement –

- 1^{ère} pause à 0'57 du cours. (Temps de parole : 13s)

Séquence de cours commentée n°1 (Temps de la séquence transcrite : 0'09 à 1'21)

1 E	(<i>frappe des mains</i>) ALORS + est-ce que ++ on peut commencer/
2 As	(bavardages, qui diminuent) +++
3 E	alors + aujourd'hui + on va::- (son de nouveaux participants au Google Meet) (<i>ajoute des participants au Google Meet avec le TBI</i>)+++ voii::là ++ alors aujourd'hui on va travailler + très vite + le texte qu'il y a sur l'Union Européenne qu'il y a sur la page 58 + PAGE 58 + s'il vous plait/ on y va/page 58 du livre de texte

(2)S : Tu vois... ça m'a vraiment pris du temps pour qu'ils commencent à se concentrer. Et en plus gérer la visioconférence ça n'aide pas non plus. Ça divise mon attention et la leur aussi. Par contre comme tu vois, Alicia elle est toujours très concentrée, c'est une élève vraiment exceptionnelle. Elle est très motivée, très intelligente, elle a toujours des questions intelligentes. Elle dynamise beaucoup la classe. J'aime qu'elle soit là.

- 2^{ème} pause à 2'09. (Temps de parole : 31s)

Séquence de cours commentée n°2 (Temps de la séquence transcrite : 1'49-2'13)

1 E	je vous demande silence s'il vous plait (se gratte la tête) ++
2 A1	**PROFESOR no tenemos clase con + como se llama/
3 As	Johanna
4 E	non- pas aujourd'hui
5 As	(bavardages)
6 A2	**no viene/
7 E	non- oubliez + c'est pas grave + BON

(3)S : Oui, ils ont demandé. Ils croyaient que tu resterais. Je pense que ça a eu un effet sur la classe aussi parce qu'ils t'ont vu et ils croyaient que tu allais donner cours. Ils préfèrent toujours quand tu es là parce que c'est plus amusant, c'est différent... Ça les sort de la routine. Et je pense qu'ils étaient un peu déçus (rires).

J : (rires) Oui c'est vrai qu'ils m'ont vu et après j'ai disparu (rires).

- 3^{ème} pause à 2'59. (Temps de parole : 2 min10s)

Séquence de cours commentée n°3 (Temps de la séquence transcrite : 2'22-3'00)

1 Alicia	(lis le texte) Camille est une fille française qui vient d'obtenir son diplôme d'études supérieures en soins infirmiers + pendant sa deuxième année elle a eu l'opportunité d'étudier 6 mois à Madrid donc comme elle parle bien l'espagnol elle envoie son **curriculum
2 E	son CV + on peut dire son CV (écrit CV sur le tableau alors que des élèves entrent en classe)
3 Alicia	(lis le texte) CV un peu partout y compris en Espagne à travers un site de recherche d'emploi financé par l'EU
4 E	qu'est-ce que c'est l'EU/
5 A1	l'Union Européenne
6 E	l'Union Européenne\ ++ et:: ATTENTION+ qu'est-ce que ça veut dire + donc (écrit donc au tableau) et qu'est-ce que c'est un CV/
7 Alicia	**entonces
8 E	**entonces + por lo tanto + en consecuencia ++ et qu'est-ce que c'est un CV/

(4)S : Ça, cette année, avec ce groupe on a travaillé les CV, lettres de motivation. On l'a travaillé pour l'expression écrite, le trimestre dernier, parce que vraiment ça les intéresse parce qu'ils sont déjà dans un moment où ils voient leur futur professionnel approcher. Alors ils commencent à avoir ce genre d'inquiétudes, alors je pense que c'est pratique et que c'est intéressant de savoir rédiger une lettre de motivation et alors ils sont déjà à peu près familiarisés avec ça. On a travaillé aussi les candidatures pour demander des bourses d'étude ou de stage. Je pense que ce sont des situations où ils peuvent se voir dans quelques années, alors c'est bien de le travailler en cours.

J : Donc pour toi c'est important de mélanger le français et des choses pratiques qui peuvent les aider dans leurs vies quotidiennes.

(5)S : Oui oui. Avec 1°Bachillerato en plus ils ont déjà le niveau pour commencer à s'exprimer d'une façon un peu plus originale. Pas toujours avec des modèles ou avec des expressions déjà préparées. Ils commencent à avoir la possibilité d'être plus créatifs alors je trouve que c'est bien qu'ils se familiarisent avec contenus qui sont très proches du réel. C'est pour ça qu'on en reparle ici.

J : C'est pas le sujet mais je remarque aussi que ton regard est souvent focalisé sur le fond de la classe non ?

(6)S : Oui... Peut-être moi aussi j'étais un peu ... inquiet... Je sais pas... Il y avait quelque chose... Il y avait des élèves qui entraient encore, il y avait des élèves qui étaient en train de parler, il y avait aussi le Google Meet qui est un peu dérangent, on va être réaliste. Dans ce moment on était pas encore dans l'esprit de travailler. Alors j'étais un peu inquiet, c'était comme ... pleins de choses à la fois ... Oui.

- **4^{ème} pause à 6'58. (Temps de parole : 28s)**

Séquence de cours commentée n°4 (Temps de la séquence transcrite : 5'26-7'00)

1 E	continue Ivan, très bien
2 Alicia	nous avons l'euro\ + nous avons l'euro pour + pour acheter des choses
3 E	pour/
4 Alicia	acheter des choses
5 E	pour acheter des choses\ + alors pour toi l'Union Européenne c'est surtout::
6 Alicia	avoir la même- la même ++ **la moneda/
7 E	la monnaie + d'accord/ +++ (<i>écrit « monnaie » au tableau</i>) une monnaie:: + quoi encore/ +++ c'est-à-dire-
8 Alicia	on peut:: on peut voyager::
9 E	on peut voyager- c'est-à-dire il y a un:: libre mouvement ou circulation de::- des personnes + d'accord/ + (<i>lève l'indexe</i>) des produits ++ d'accord/ alors- bien sûr c'est un marché + c'est aussi::-
10 Alicia	non- un marché non - **tenemos la misma moneda\
11 E	d'accord\ alors + (<i>énumère les caractéristiques avec ses doigts</i>) c'est- il y a- de la libre circulation des personnes + des produits + il y a une monnaie + autrement:: (<i>croise les bras</i>) quoi encore/

(7)S : Là j'essayais d'énumérer les choses qui définissent l'Union Européenne, les choses qui font partie de la liberté d'être européen, des avantages...

J : Et Alicia elle dit non moi j'ai pas dit ça.

(8)S : Oui voilà. C'est comme : soit pas trop créatif (*rires*).

- 5^{ème} pause à 10'35. (Temps de parole : 9min09)

Séquence de cours commentée n°5 (Temps de la séquence transcrite : 9'57-10'37)

1 A1	(<i>lis le texte</i>) entrée + en + vigueur des accords de Schengen + sur l'élimination + des contrôles + aux frontières
2 E	voilà\ + en 1995 + on élimine les frontières + à partir de ce moment-là + on peut euh:: + voyager + on peut passer d'un pays à l'autre tout simplement avec ta carte d'identité + (<i>hausse les épaules</i>) + tu es un citoyen européen + et tu

	peux passer les frontières sans problème + d'accord/ + ça a été un pas très important
--	---

(9)S : Tu vois, pour moi, ce qu'il se passe avec ce groupe-là, en 1^oBachillerato, c'est que quand on travaille quelque chose culturel, ils sont pas aussi motivés que quand on travaille un contenu grammatical qui va entrer dans le contrôle. C'est-à-dire, ils sont un peu obsédés avec les notes...

J : Ils sont pas très curieux des autres contenus ?

(10)S : Ça dépend du sujet, ça dépend du moment mais normalement... C'est une réflexion que je fais maintenant, que je suis en train de faire à ce moment même, en regardant le cours. Probablement, si j'avais commencé en travaillant quelque chose de grammaire en leur disant que ça allait entrer sur le contrôle, le cours aurait peut-être été très différent... C'est une réflexion... Une question que je me pose maintenant. Je suis presque certain que ça aurait influencé leur niveau d'attention.

J : Tu penses que le sujet aussi ça n'a pas trop attisé leur curiosité ?

(11)S : Mmm, pas trop. Pour moi c'est ça l'échec du cours. Je n'ai pas réussi à les faire rentrer dans le sujet. Et ... bon. Quels sont les causes de ça ? Je suis pas certain. Peut-être qu'ils sont fatigués, c'était après la récréation, ils étaient un peu ailleurs. C'était la pression des examens qui commencent déjà pour eux. C'était aussi qu'ils ne voyaient pas ce sujet comme quelque chose qui entre dans les évaluations. Je ne sais pas. C'est peut-être un ensemble de causes, qui ont contribué à ce que ça ne fonctionne pas. C'est-à-dire... Probablement ce n'est pas un échec complet. Je suis sûr que quelque chose restera. Peut-être qu'il y a des choses qu'ils connaissaient déjà mais ils ont pas été très communicatifs.

J : C'est vrai que dans notre premier entretien tu me disais que c'était important pour toi cette partie culturelle et que c'était intéressant pour toi de définir avec eux ce que ça signifie être un citoyen européen et finalement de leur côté t'as pas senti le même enthousiasme.

(12)S : Oui, parce que la plupart d'entre eux n'ont pas encore eu l'expérience européenne... Mais pas pour Alicia, par exemple, Alicia elle a fait un échange et sa perspective est différente parce qu'elle a déjà eu l'expérience de l'échange en France et ça change beaucoup. Quand tu voyages, tu arrives à t'intégrer dans un espace, tu vois des différences, mais tu vois que finalement, en dehors des différences, tu vois que les choses sont pareilles... Je pense qu'elle est plus mûre dans ce sens-là. Et il y a d'autres élèves qui ne sont pas sortis d'ici, de ce petit coin de l'univers. Alors c'est très loin, très abstrait pour eux ce dont parle ce prof trop idéaliste et trop éloigné de nous. Mais bon, j'essaye de montrer qu'il y a d'autres choses et qu'ils auront l'opportunité de le connaître quand le moment arrivera.

J : Parce que pour toi c'est une chance d'être européen, non ?

(13)S : Bien sûr, et c'est ça ce que je veux leur dire. Ils sont en 1^oBachillerato, si quand ils arrivent à l'université ils parlent à peu près trois langues à un certain niveau... Ils peuvent bouger presque partout dans le monde avec ces trois langues. C'est vraiment une richesse. Donc moi mon objectif c'est un peu de leur faire comprendre et que c'est quelque chose très utile qu'ils vont pouvoir utiliser dans leur vie et qui peut même changer leur vie. Une langue peut te changer la vie. Tu peux habiter dans un autre pays, tu peux même... former une famille, te marier, quoi que ce soit... avoir un travail, voyager, ça peut tout changer. Surtout sur le plan personnel parce que finalement ce sont des choses qui vont affecter ta vie pour toujours... Tes amis, ton copain... Alors... ils ont cette chance. Ils ont cette opportunité et pas tout le monde l'a. Peut-être que grâce au français ils pourront avoir l'option d'une bourse dans un endroit où il connaît la langue fait toute la différence. Je sais pas, c'est l'hasard de la vie mais c'est important qu'ils arrivent à avoir et maîtriser ses outils. C'est mon point de vue.

J : C'est pour qu'ils puissent dimensionner l'ouverture que ça peut leur procurer ?

(14)S : Voilà. Pour moi ce sont en général des outils que tu intègres dans ta vie et qui te font devenir plus conscient, plus mûr... Ça fait partie de ta construction comme personne, de ton identité. Et je pense que c'est crucial pour devenir plus complet. Voilà. C'est ça.

- **6^{ème} pause à 22'59. (Temps de parole : 1min40)**

Séquence de cours commentée n°6 (Temps de la séquence transcrite : 21'34+-23'47)

1 E	d'accord on fait les deux dernières très rapidement +euh::: ++ euh:: Rosalía par exemple + tu peux répondre à la première question
2 Rosalia	observez la carte + de l'Europe + et la + légende ++ puis dites quels sont + les pays + fondateurs + de la U+E
3 E	d'accord\ + tu dois simplement dire quels sont les pays fondateurs de l'Union Européenne (<i>fait des aller-retours devant le tableau</i>) ++ quels sont les pays+ fondateurs +++ tu l'as- euh::
4 Rosalie	l'Italie
5 E	voilà l'Italie:: ++ quoi encore \ ++ ok l'Italie c'est un membre mais il y a six membres + il y a six membres + c'est l'Italie + et quoi encore/ + Aliciae tu peux l'aider/
6 Aliciae	eh:: + Belgique + Luxembourg

(15)S : Là-bas je les sentais très ailleurs à ce moment-là. C'était comme... c'est facile, c'est écrit ici ! Même les élèves de 1° et 2°ESO l'auraient déjà fait. C'est ... pas concentré du tout. Là j'étais déjà en train de vouloir finir les questions de cette lecture et on va passer à la vidéo pour voir si ça les aide à rentrer un peu plus dans le cours parce que là j'étais complètement découragé à vrai dire. Je les avais perdus. Et sinon, Aliciae c'est toujours un appui ... sauf que je trouve que c'est un peu injuste pour elle parce qu'elle travaille à un autre rythme et là je sentais qu'elle allait s'ennuyer et que c'était trop lent. On aurait dû le faire plus vite parce que c'était très facile.

J : C'est une problématique que tu rencontres souvent ça ?

(16)S : Parfois oui... Bon, normalement on arrive à avoir un rythme moyen, mais surtout avec les groupes d'élèves plus âgés, la différence peut être plus grande et ça peut compliquer les choses. Après il y a toujours des choses qu'on peut faire pour éviter ça. On peut les mettre à travailler ensemble et les élèves qui sont plus doués ou plus concentrés aident les autres. On

peut faire des choix stratégiques et ça peut être sympa. Mais quand on travaille tous ensemble en groupe, ça peut être un peu gênant. Enfin pas gênant mais... frustrant.

J : Pour toi ça crée une sorte de tension ?

(17)S : Oui tout à fait.

- 7^{ème} pause à 27'29. (Temps de parole : 1min01)

Séquence de cours commentée n°7 (Temps de la séquence transcrite : 27'01+-27'32)

1 E	pourquoi est-ce qu'on parle de diversité/
2 A1	avec différence de xxx
3 E	COMMENT/ + **chicos+ no los voy a decir un avez mas eh+ estamos haciendo un ejercicio (<i>regarde l'élève interrogé</i>)
4 A1	la différence de tout le monde

(18)S : Là-bas, j'ai du faire un appel d'attention aux élèves plus sérieusement parce qu'ils étaient tout le temps en train de parler. Normalement, pour moi, c'est mieux de dire les choses d'une façon très claire et en même temps continuer, ne pas perdre du temps avec ça, parce que sinon normalement, c'est pire. Ou si tu deviens trop ennuyé ou trop énervé, normalement c'est encore pire parce que ça ajoute de la tension. Alors je leur ai dit à peu près tranquillement que ça ne pouvait pas continuer comme ça. Et là ils ont compris ils ont arrêté parce qu'ils sont quand même plus mûrs que les autres groupes alors ils savaient que je ne rigolais pas.

(Fin de la première partie de l'entretien – changement de configuration : nous sommes assis côte à côte)

- 8^{ème} pause à 29'20. (Temps de parole : 3min53)

Séquence de cours commentée n°8 (Temps de la séquence transcrite : 28'46+-29'32)

1 E	Ça vous dit quelque chose::e Ursula von der Leyen/ ++ non/ + vous en avez entendu parlé/ (<i>point son oreille</i>)
2 A1	**la xxx esa/

3 E	oui- c'est elle + elle est la présidente de l'Union Européenne maintenant + d'accord/ + vous l'avez vue ou pas/ ++ je vais vous montrer une photo (se dirige vers l'ordinateur +++ d'accord + vous la voyez/ ça vous dit quelque chose/
-----	---

(19)S : Là ils ne savaient pas qui était Ursula von der Ley. C'est le problème avec l'Union Européenne... Parfois c'est trop éloigné. Surtout, je pense que dans le sud de l'Europe en plus, on a la perception que l'Europe c'est très loin. Bruxelles, Strasbourg... tout ça c'est très éloigné de nous. C'est aussi parce que moi, on peut dire que je suis un « européen » mais en même temps je suis très critique avec le fonctionnement de l'UE parce que c'est pas transparent du tout. C'est Pierre Bourdieu qui dit, pourquoi l'Europe est devenue tout simplement un marché pour des entreprises, des capitaux, des marchandises, et pas pour des droits sociaux. Et moi je suis d'accord avec lui. L'UE est devenue un instrument du capitalisme mais on n'avance pas pareil dans le sens social, et je pense que c'est un problème. Pourquoi il n'y a pas un président de l'UE élu par le peuple ? Alors oui, on parle de démocratie, de l'idéal européen, de l'intégration européenne mais finalement les gens ne perçoivent pas ça comme une vraie organisation politique transparent proche du peuple. C'est très éloigné du peuple parfois je crois. Il y a des choses à redéfinir. Et après il y a les lobbies... Mais bon je divague. Voilà j'ai voulu leur montrer la photo pour que ça leur dise quelque chose.

- 8^{ème} pause à 32'34. (Temps de parole : 1min09)

Séquence de cours commentée n°8 (Temps de la séquence transcrite : 32'01+-34'22)

1 E	(va sur l'ordinateur pour mettre la vidéo de Jamy, la laisse sur pause, puis retourne vers le devant de la classe) + ok + on va voir une vidéo qui parle de:: de la formation de l'Union Européenne + des:: organismes et des institutions les plus importantes + d'accord/ (se dirige vers le TBI pour lancer la vidéo)
2 Alicia	**profesor esta en presentacion la pantalla del ordenador para los en casa/
3 E	(se dirige vers l'ordinateur)
4 Alicia	(en pointant vers le TBI) **desde aqui lo puedes hacer
5 E	(se redirige vers le TBI)
6 Alicia	** (en pointant du doigt) vete a la clase del meet arriba y ahora a bajo a la derecha + presenter ahora + en la pantalla + y ya

7 E	se oye tambien/
8 Alicia	si si
9 E	ok/ + c'est bon/ alors + on y va (<i>lance la vidéo</i>)

(20)S : Cette salle elle est pas pratique pour accéder à l'ordinateur. Donc voilà là il y a encore un petit problème logistique, c'est que je devais partager l'écran avec les gens à la maison mais Alicia m'a dit comment le faire donc ça a été rapide.

J : Parfois on oublie un peu le Meet non ?

(21)S : Oui parfois dans cette situation on a l'attention portée sur plusieurs choses à la fois et c'est difficile de garder l'attention sur les objectifs, sur la façon de parler, sur toutes les choses sur lesquelles normalement tu devrais être concentré. Mais bon après avec la vidéo tu vas voir ça a mieux marché, la vidéo ça a beaucoup plus capté leur attention. Alors c'est vrai qu'il faut employer les moyens audio-visuels je pense c'est un outil avantageux qui permet de compléter des parties du livres, surtout pour des cours qui ne sont pas en train de fonctionner comme ça devrait. Il y a clairement un changement d'attitude. En plus dans la vidéo, c'est très bien expliqué, c'est très clair.

- 9^{ème} pause à 38'42. (Temps de parole : 22s)

Séquence de cours commentée n°9 (Temps de la séquence transcrite : 38'33+-39'14)

1 E	(<i>pause la vidéo</i>) d'accord + alors + quels sont les institutions de l'Union Européenne ++ (pointe vers sa tempe) on va:: + on va les répéter
2 A1	**todas/
3 E	oui
4 A2	**estan aqui
5 E	oui- tu peux les lire alors/
6 A2	oui + banque centrale européenne
7 E	oui+ c'est où alors ?
8 A2	Francfort
9 E	FRANCFORT\

Vidéo en pause :



(22)S : Je voulais justement les faire conscientiser où se trouvent les institutions principales. Mais tu vois, toutes ces institutions sont très éloignées géographiquement et émotionnellement, aussi.

- 10^{ème} pause à 40'49. (Temps de parole : 36s)

Séquence de cours commentée n°10 (Temps de la séquence transcrite : 39'38+-40'52)

1 E	et + qu'est-ce que ça veut dire/ + cour de justice qu'est-ce que c'est/ +++
2 A1	**puedo decirlo en español no/
3 E	oui
4 A1	**tribunal de justicia
5 E	tribunal + oui + d'accord\ + la cour de Luxembourg + normalement + quand il y a eh:: + quand il y a eh:: + des jugements par-dessus les états c'est toujours la cours de justice de l'UE qui résout ça d'accord (hoche la tête) + par exemple il y a euh:: il y a deux entreprises de deux pays différents qui veulent + euh:: + bon qui sont en train de voir qui:: a raison dans:- ok/ s'il y a des problèmes qui sont par-dessus les états + c'est toujours la cour de justice de l'Union Européenne- + Vicente quoi encore/

(23)S : Là je suis entré... à expliquer des choses qui sont évidentes. Alors... En Espagne il y a une expression : « meterse en un berenjenal ». C'est comme entrer dans un potager d'aubergine. C'est comme entrer dans un cercle qui n'a pas de sens.

J : Ah je crois qu'en français on dit : c'est le chien qui se mord la queue.

(24)S : Oui. C'était un peu... C'est évident, mais bon.

J : Et pourquoi tu penses que t'es rentré là-dedans ?

(25)S : Je sais pas, je dois admettre que là-bas j'étais un peu découragé. Alors peut être que j'essayais de faire parler mais comme ils ne parlaient pas alors c'était moi qui parlait et... qui parlait trop (rires).

- **Commentaires après visionnage (temps de parole) : 14min58**

J : Est-ce que tu veux rajouter des commentaires par rapport à ce que tu as vu ?

(26)S : Bon pour moi, c'est un peu...ma mission... J'ai appris des choses, je pense que j'aurais dû réagir peut être avant quand j'ai vu qu'ils étaient déconcentrés.

J : Qu'est-ce que tu veux dire par réagir ?

(27)S : J'aurais dû être plus rapide, établir un rythme plus rapide. Maintenant, en regardant la vidéo, je pense que j'ai été trop lent et j'aurais dû aller plus vite avec le texte. Parce que finalement ce sont des choses évidentes. Parfois pour les faire rentrer, s'ils sont lents, parfois il ne faut pas s'adapter à leur rythme mais les obliger à les faire s'adapter au tien. Parfois ça fonctionne beaucoup mieux. Et là c'est clair pour moi en regardant la vidéo, j'aurais dû faire le contraire. J'aurais dû faire plus vite, leur poser plus de questions, et avancer plus vite, et peut être que ça aurait mieux marché, et on aurait commencé avec la vidéo avant et après si on a le temps, on aurait pu poser plus de questions... On aurait déjà sauvé le rythme... Le rythme c'est important dans un cours et là je pense que je l'ai raté, sincèrement. Parfois, tu le sais, tu as l'expérience mais il y a d'autres facteurs.

J : Pour toi c'est quoi les autres facteurs dans cette situation ?

(28)S : Là je pense que peut être c'était le fait que je n'avais pas mon ordinateur sur moi, juste ce jour-là je l'ai oublié à la maison. C'est la première fois que ça m'arrive mais c'est un outil que tu as et... finalement c'était facile de faire les choses mais comme c'était la première fois que je faisais la vidéo-conférence avec les moyens de la salle de classe ça m'a créé un peu de manque de confiance. Il y a aussi le fait que la classe n'était pas... Alors je suis entré un peu dans une boucle... Maintenant si je pouvais aller en arrière, je ferais un cours avec plus de rythme, plus rapide. Je pense que ça aurait mieux fonctionné.

J : Tu penses que t'as été un peu parasité mentalement par tous ces facteurs ?

(29)S : Oui... Par l'attitude du groupe, peut-être par le fait qu'on était enregistrés aussi. Ça m'a aussi affecté un peu parce que finalement, tu commences à faire les choses et puis tu sais tout le temps qu'il y a la caméra.

J : Tu penses que cette fois-ci tu l'as plus sentie ?

(30)S : Comme le cours ne marchait pas comme ça devrait, ça m'a donné un peu plus de tension. Mais bon... ma critique à moi-même c'est que je n'ai pas su réagir comme je devrais.

J : J'espère que j'ai été claire avec toi par rapport au fait qu'il n'y a aucun jugement de performance dans ma démarche... Mais tu as peut être quand même senti un peu ça ?

(31)S : Bon c'est toujours un point de pression... On essaye d'analyser les moments... Mais normalement avec ce groupe-là, les choses sont plus décontractées. Normalement, ce groupe-là se conduit très bien. Et juste ce jour-là... Ça a pas été comme d'habitude. Mais le fait c'est que j'aurais dû être plus dynamique, je n'étais pas très dynamique, je pense.

J : Ça, c'est ta perception. J'ai l'impression que surtout c'est un sujet qui te tenait à cœur et face au comportement des élèves, ça a été un peu compliqué pour toi.

(32)S : Oui ça a joué un rôle je crois. Mais, j'aurais dû... pour moi un bon prof doit savoir passer au-dessus de ça, analyser la situation et dire : c'est bon, on change de rythme. Et normalement ça fonctionne. Sauf que hier, j'ai pas réussi à le faire. Il y a d'autres fois où je le vois clairement et j'agis. Mais hier, c'était comme... Bon, ok on va continuer d'avancer... Alors vous me parlez ? C'est moi qui parle... Quand on rentre dans cette dynamique, je pense qu'il faut lâcher. Et tu vois quand on a commencé avec la vidéo, ça a changé, mais j'aurais du changer le rythme avant même la vidéo.

J : Après pour moi, c'est pas l'objectif que tu sois si critique avec toi-même.

(33)S : Non mais c'est bien, je suis content d'avoir fait ça parce que tu vois des erreurs, ou des situations où on peut agir autrement et on apprend. C'est utile pour moi.

J : Je suis contente que tu aies trouvé une utilité ! En tout cas j'espère que tu comprends qu'il n'y a aucun jugement dans mon travail, je te l'enverrai quand j'aurais finit et tu verras, moi je m'intéresse surtout aux processus mentaux qu'on peut avoir en tant que prof, avec un accent sur les croyances. Moi j'ai choisi ce sujet de mémoire parce que ce qui m'a frappé en enseignant ici, c'est que comparé aux adultes, avec les ados, je trouve que t'es obligé de t'adapter à eux. Tu viens avec un cours préparé et finalement tu vas le faire complètement différemment d'un groupe à l'autre, tes objectifs commencent à fluctuer en fonction de ce que tu perçois dans ton environnement.

(34)S : Oui, avec les élèves pour moi c'est toujours comme faire de la plongée. Quand tu rentres dans une salle de classe avec un groupe, c'est comme avec la plongée. Tu ne sais pas si tu vas voir des coraux ou des poulpes, ou des requins. Tu sais jamais mais tu dois te plonger, aller jusqu'au fond et après voir ce que tu sors de là. C'est vrai que les adultes ce sont toujours eux qui viennent à ta rencontre, il y a pas le problème de la motivation. Mais pour le élèves c'est toi qui dois les convaincre. Tu dois aller les chercher. Parce que les adolescents ils ne savent pas encore différencier ce qui est purement académique de ce qui est personnel. Pour eux c'est tout mélangé. Alors pour aller les chercher il faut aussi ajouter un certain plan personnel, à certain niveau.

Annexe 10. Classification des verbalisations de l'entretien sur la planification et le contexte de la séance de 2°ESO

Aspects de l'AP commentés	Procédural	Intentionnel	Contexte	Déclaratif (connaissances personnalisées et principes de pratique)	Jugement (croyances)
Revoir des éléments de cours déjà vus dans des cours précédents			-(2) quelques-uns d'entre eux ont eu des cours de français en primaire, la différence de niveaux entre les élèves est parfois considérable	-(2) Il y a des élèves qui sont plus à l'aise que d'autres. Le niveau théorique des élèves c'est une chose, mais en pratique ça change beaucoup. Il faut toujours compenser, rappeler des choses ...	
Utiliser Class Dojo	-(3)Par exemple j'utilise Class Dojo, qui est une page sur internet pour gérer des cours. Alors, par exemple on corrige des exercices, des activités sur le livre par exemple, en corrigeant on peut attribuer des points si un élève donne des bonnes réponses. Moi je fais la projection de la page, alors chaque élève a un avatar ; c'est une sorte de monstre. Alors ils le voient, ils voient les points qu'ils ont	-(3) les motiver -(3) dynamiser le cours -(3)ça m'aide à les motiver -(3)on peut gérer aussi le comportement	-(3)Mais surtout avec ce groupe --(3) parce qu'après il y a un esprit de compétition qui s'installe entre eux et ils rentrent dans le jeu	-(3)Ce sont des élèves très communicatifs en cours, quand tu arrives à faire des activités qu'ils aiment ou que tu arrives à dynamiser le cours, ça marche. -(3)Mais surtout avec ce groupe il faut toujours les motiver, faire des blagues, faire des jeux. -(3)par exemple si quelqu'un se lève ou interrompt, ou parle trop ou dérange la	-(3) Parfois je pense que c'est plus dur pour eux qu'avoir un « mot dans leur carnet » qu'ils doivent montrer à leurs parents.

				classe, on peut retirer un point et ça aide	
Gérer le rôle de professeur principal	<p>-(4)En plus moi je suis leur prof principal</p> <p>-(5)Il y a une heure par semaine où on parle des choses dans la programmation et des problèmes qu'il y a dans la classe.</p> <p>-(6)Parfois, oui (ça déborde sur le cours de français). Il y a des moments où il y a 5 ou 10 minutes, parfois où il faut parler de quelque chose,</p>		<p>-(4)Il est pas mauvais (le comportement) mais c'est un cours assez agité, ils parlent trop, parfois ils ont besoin de dire tout le temps ce qu'ils pensent, ce qu'ils sentent.</p> <p>-(4)il y a une sorte de confiance plus élevée qu'avec d'autres prof.</p>	-(4) mais c'est pas le plus habituel.	
Avoir une trace écrite de la planification du cours	-(7) Avant, je notais des choses dans mon agenda. Maintenant, j'y pense et je le garde dans ma tête.			-(7) Il y a des choses qui te frappent au début, et qui, en fait, se répètent chaque année. Alors tu intériorises la plupart de ses choses et après c'est déjà là.	
(n°1)Laisser de l'espace (dans l'organisation et le temps) pour interagir avec les élèves	-(8) Quand j'ai commencé tout était plus calculé, plus au millimètre près. Parce que j'avais peur de rater quelque chose ou que cela ne soit pas bien organisé. Maintenant, je laisse plus d'espace au cours.	-(8) moi je ne veux pas que la communication soit unidirectionnelle, je veux un échange.	-(8) Je dirais que je me trouve plus à l'aise et ça a donné un ton plus décontracté. C'est peut-être une des choses qui petit à petit, en tant que prof, a changé en moi.	-(8) il faut aussi laisser quelque chose au moment, à l'interaction avec eux.	-(8) Parce que finalement je trouve que le cours c'est une chose vivante. C'est-à-dire, on partage un moment avec les élèves

<p>(n°2) Laisser de l'espace (dans l'organisation et le temps) pour interagir avec les élèves</p>	<p>--(12) Bon, j'ai une idée générale (du temps que chaque activité va prendre) mais après ça change toujours dans la classe.</p> <p>-(14) Ça je ne veux pas le faire aujourd'hui (un jeu) je veux centrer sur le futur</p>	<p>-(15) parce que finalement les contenus seront toujours là</p>	<p>-(13) Je dirais par exemple en fonction des doutes qu'il y aura ou des choses qui arrivent, ou ... parfois même eux demandent de faire quelque chose. Alors parfois ce sont des propositions intéressantes, alors je ne ferme pas la porte...</p> <p>(14) Parfois (ils proposent) de faire un jeu, parfois ils demandent de faire un Kahoot. Ça je ne veux pas le faire aujourd'hui parce que je veux centrer sur le futur.. Mais il y a des fois où ils demandent, je ne sais pas ... dans la façon de construire les phrases.</p> <p>-(14) Parce qu'en fait ils sont assez créatifs quand ils sont motivés dans l'activité. Alors parfois les propositions sont intéressantes et ça aide à la dynamique de la classe.</p>	<p>-(11) Et avec le texte, je pense que le temps sera épuisé.</p> <p>-(12) ça change toujours dans la classe.</p> <p>-(13) alors je ne ferme pas la porte</p> <p>-(13) C'est-à-dire j'ai un schéma général mais je suis ouvert.</p>	<p>-(15) C'est justement le style qui change. Je préfère qu'ils participent activement à la construction de la classe que de les laisser dans un état plus passif.</p>
---	---	---	--	---	--

<p>Lire le texte de la page 70 et identifier et analyser les temps verbaux présents</p>	<p>-(10) alors on passera à lire le texte de la page 70 -(10) trouver les temps verbaux qui sont dans le texte. On va les analyser -(10) Parce que pour moi ce qui est intéressant aussi c'est de mettre en rapport les divers temps -(10) Alors ça serait intéressant de faire une confrontation avec le futur et simple et d'autres temps comme le futur proche, le présent ou même le passé. -(11) Bon, on va juste comparer les temps. Je vais pas entrer dans les règles, ca serait trop long. On va comparer...</p>	<p>-(10) comme ça on va voir le présent -(10) pour voir quels sont les temps qu'on connait déjà -(11). Pour voir les directions de chaque temps verbal, c'est un peu l'idée.</p>	<p>-(10) On vient de voir le futur simple mais on a vu aussi le futur proche par exemple.</p>		<p>-(10) Parce que pour eux c'est très important je pense qu'ils connaissent bien l'utilisation de chaque temps, c'est-à-dire pourquoi est-ce qu'on utilise ce temps-ci et pas l'autre. -(11) C'est comme faire une carte mentale de tout ce qu'ils ont appris.</p>
<p>Présenter la formation du futur simple en faisant remarquer la similitude entre l'espagnol et le français</p>	<p>-(9) Alors, on est en train de continuer l'unité 6. Aujourd'hui je vais rentrer surtout dans la construction du futur. Alors on va voir le futur, comment ça marche -(10) Je vais leur faire aussi copier le schéma de la formation du futur -(16) après ça on verra aussi quelques cas particuliers, des verbes irréguliers. Mais on verra que la plupart ou au moins quelques-uns sont en fait très</p>	<p>-(16)Moi je voudrais qu'ils soient conscients que le futur pour les verbes réguliers fonctionne comme en espagnol en fait.</p>		<p>-(16)C'est pareil en espagnol alors s'ils comprennent ça pour moi c'est un petite victoire. -(16) On prend l'infinitif du verbe et on ajoute les terminaisons du futur. C'est pareil. -(16) Alors, s'ils comprennent ça, ils verront que la</p>	<p>-(16) alors s'ils comprennent ça pour moi c'est un petite victoire. -(16) Si j'arrive à fixer ça, alors je pense que le cours sera réussi.</p>

	similaires en espagnol. Par exemple, le verbe aller : j'irai, tu iras...			construction du futur c'est assez simple	
Réagir aux problèmes de comportement	-(19) Il y a des divers moyens... On peut remarquer que c'est un contenu qui entrera dans le prochain contrôle, que c'est important, que en plus c'est facile, c'est très facile si on prête attention, c'est facile à comprendre. Et on peut aussi rendre le cours plus actifs en les faisant participer, en leur posant des questions.	-(19) En faisant tout ça j'essaye de les attirer vers ce qu'on est en train d'expliquer.	-(18) On verra aujourd'hui s'ils ont envie de participer. Dans le sens où... s'ils sont un peu ... démotivés ou endormis ou... je ne sais pas... pas concentrés.	-(18) Parfois ça arrive, alors il faut être plus présent.	-(18) Pour moi le problème c'est surtout l'attitude. -(32): (Rires). Non. Les élèves je ne les changerais pas. Je pense que parfois on parle des élèves comme « oh les nouvelles générations » et on se plaint. Ils sont comme ils doivent être, c'est-à-dire, je pense que ce qu'il faut c'est les attirer vers le monde de la connaissance plutôt que de leur faire tout le temps la moral. C'est mon avis personnel.
Anticiper les problèmes liés au contenu dans la planification				-(20) Oui, parfois ça arrive (de pouvoir anticiper des problèmes), mais parfois c'est au contraire... Il y a des questions où tu penses que tout et en ordre, et après ce que tu pensais qui serait plus difficile, ils le voient, très clair.	
Anticiper les problèmes liés au contexte dans la planification	-(21) Par exemple l'autre jour dans une classe de 1°ESO, le son ne marchait pas, alors je ne pouvais pas mettre une écoute que je voulais faire et que je trouvais importante de faire. Et j'ai essayé de toutes les manières,		-(21) Oui, ou les projecteurs, ou l'ordinateur. -(21) Mais en fait parfois ça arrive que quelque chose ne marche pas bien.	-(21) Bon, vraiment, je compte sur le fonctionnement correct de tout (rires). -(21)Parfois, ce sont des choses qui arrivent mais bon je pense que si vraiment tu ne	

	c'était pas possible de gérer et on est passés à une autre activité et on a laissé l'écoute pour le jour suivant.		-(31) Les salles de classe parfois sont pas très bien préparées, parfois les ordinateurs ne fonctionnent pas. C'est compréhensible mais contraignant.	peux pas te passer de le faire, il vaut mieux le laisser pour un autre jour et ne pas perdre de temps, et faire autre chose qui est en rapport.	
Planifier des activités en groupes ou en paires	-(22) Oui parce qu'avant... je ... bon. Ces derniers temps j'ai commencé à faire plus de travail en coopération, par groupe ou en paire.		-(22)Et cette année c'est impossible. -(22) mais cette année ça n'a pas été possible.		-(22)Par exemple quand ils travaillent en groupe c'est intéressant parce qu'ils partagent leurs connaissances, et parfois c'est plus effectif que toujours le prof qui explique. Et moi je crois que c'est un bon instrument pour renforcer des contenus et en plus ils aiment travailler ensemble. Alors oui c'est un outil assez intéressant mais cette année ça n'a pas été possible.
Planifier les séances avec 1 ou 2 jours d'anticipation	-(23)Normalement 1 ou 2 jours avant parce que ça dépend ... Normalement quand je commence une unité, je vois les différentes parties et après je vois les activités et je vois ce qu'on peut faire. Après je fais le calcul de comprend de session ça va prendre et après on avance			-(23) un jour on avance plus vite et il y a d'autres jours où on avance moins que prévu. Le dernier cours on est arrivés jusqu'ici, le prochain on va essayer d'arriver à cet autre point, ou on va connecter avec une autre chose qu'on a déjà vu et on la rappelle.	
Gérer les retards par rapport au			-(24) Mais comme dans un cours il y a quelques circonstances qui font qu'il y a un peu de retard	-(24) Alors si c'est un peu de retard normalement il n'y a pas trop de problème.	

programme scolaire				- (24) alors normalement j'essaie pour ne pas perdre du contenu d'accélérer un peu les explication ou me passer des activités que je trouve moins importantes que d'autres. Mais normalement ça suffit un peu de vitesse en cours.	
Suivre la progression du livre	- (25): Normalement, oui (on suit la progression du livre) mais en même temps il y a des jours où on ne travaille même pas le livre, où on fait des fiches ou on travaille même sur internet directement sur des pages qui ont du contenu et des activités interactives qu'ils aiment assez. - (25) Et alors on peut le faire avec Class Dojo, et ça ils aiment. Ou parfois on travaille un peu le livre et on fait autre chose.		- (25) ou on travaille même sur internet directement sur des pages qui ont du contenu et des activités interactives qu'ils aiment assez. - (25) Et alors on peut le faire avec Class Dojo, et ça ils aiment.		
Suivre le programme scolaire	- (26) Moi je travaille mon cours avec ça... (en prenant quelques libertés par rapport au programme scolaire imposé)		- (26) si je suis en 2° ESO il y a des choses qu'on doit travailler	- (27) ces contenus qui sont dans les unités et qui sont très clairs on a la liberté de le travailler de diverses façons.	- (26) je pense que le programme scolaire marque le chemin... C'est-à-dire ... Le contenu au niveau légal est très clair alors si je suis en 2° ESO il y a des choses qu'on doit travailler et dans ce sens-là le programme c'est un peu

			<p>-(27) Alors bien sûr dans le programme il y a des contenus qu'il faut voir</p> <p>-(27) Il y a une programmation avec les standards, qui parfois limite un peu la façon de faire les choses</p>	<p>Pour le passé composé par exemple, on peut faire une écoute, des exercices pratiques mais il y a beaucoup de possibilités pour travailler le même contenu. On peut faire des choses complètement différentes</p> <p>-(28): Tu peux combiner parce que normalement on est obligés de suivre le livre mais on peut faire des détours, ou on peut se passer de quelques choses ou on peut tout simplement combiner. Ce que je fais normalement c'est : ok, on suit le livre mais on fait aussi des fiches, on fait aussi d'autres activités qui sont complémentaires avec ce qu'on est en train de voir. Et peut-être la façon de travailler ce contenu est complètement différente au livre. Alors c'est intéressant parce que on travaille de divers angles. Et parfois tu arrives à</p>	<p>contraignant mais en même temps on a un peu de liberté pour utiliser des méthodologies que tu peux combiner en travaillant sur ce plan qui est déjà préparé au début. Moi je travaille mon cours avec ça... Pour moi si comme si il y avait un chemin, une ligne et après on sort de ce chemin et on rentre et on sort encore (imite une ligne sinusoïdale avec sa main) et c'est ça la liberté que tu as. Tu dois aller d'un point à un autre, et ça c'est très clair, mais parfois on ne prend pas le chemin le plus direct.</p> <p>-(27) On peut les voir (les contenus du programme) d'une perspective plus... On pourrait parler de style, ou de perspective... Un sujet on peut l'aborder depuis plusieurs plans.</p> <p>-(27) Il y a une programmation avec les standards, qui parfois limite un peu la façon de faire les choses</p> <p>-(28) on peut se passer de quelques choses</p> <p>-(28) Alors c'est intéressant parce que on travaille de divers angles. Et parfois tu arrives à comprendre que c'est même mieux.</p> <p>-(31) Pour moi, je trouve que les programmes sont importants parce qu'il y a des contenus qu'il faut travailler bien sûr. Mais pour moi l'idéal serait d'avoir un peu plus de liberté et de ne pas être trop contraint par le programme : pouvoir faire plus de détours et que ça soit pas trop grave si dans un trimestre par exemple il y a deux ou trois contenus qu'on a pas vu mais qu'on va travailler d'une autre façon. Comme ça je pense qu'on pourrait aller plus</p>
--	--	--	--	--	---

				comprendre que c'est même mieux.	loin dans la pratique de l'apprentissage, dans le sens où on pourrait travailler d'autres choses, d'une autre façon. Parfois je me trouve un peu comme si j'avais une chemise trop étroite. Je voudrais pouvoir respirer un peu plus et surtout pouvoir travailler d'autres choses. Ca donnerait aussi la possibilité de faire des cours plus soutenus par la pratique et pas seulement par la grammaire. Parce que finalement quand on pratique on travaille aussi la grammaire. Et je comprends que la grammaire soit nécessaire, mais quand tu vois un film, quand on travaille les paroles d'une chanson, on travaille aussi la grammaire. Alors oui, je me trouve dans une chemise trop serré. Alors l'idée serait d'avoir un peu plus de liberté, un peu plus de matériel.
--	--	--	--	----------------------------------	--

Annexe 11. Classification des verbalisations de l'EAC de la séance de 2°ESO

Aspects de l'AP commentés	Procédural	Intentionnel	Contexte	Déclaratif (connaissances personnalisées et principes de pratique)	Jugement (croyances)	Jugement (évaluations subjectives)
Déroulement global du cours			<p>-(1) par le fait qu'il y ait une caméra, ils ont été plus...</p> <p>-(1) mais ils sont pas tout le temps comme ça.</p>			<p>-(1) Mais il faut dire, je ne sais pas exactement pourquoi mais aujourd'hui, il y a eu moins de détours que d'habitude. Je pense, par le fait qu'il y ait une caméra, ils ont été plus... Aujourd'hui, je n'ai rien dit mais c'était comme... Qu'est-ce qui se passe ? Parfois j'ai eu la sensation... Ça à l'air d'être un cours parfait, mais ils sont pas tout le temps comme ça.</p>
Gestion du temps	<p>-(3) Bon, par rapport au temps, on a pas réussi à faire tout ce dont je t'avais parlé, la page avec les petits textes, on les a pas fini complètement, on continuera mercredi, c'est le prochain cours.</p> <p>-(44) Finalement j'ai pas pu terminer de lire les textes de faire une petite analyse des verbes dedans, mais on le fera la prochaine fois.</p>	<p>-(3) Et surtout, mes objectifs c'était de leur faire comprendre le fonctionnement du futur, et je pense qu'on y est arrivés. Je suis content.</p>	<p>-(4) on est déjà dans la dernière unité, on va bien en ce qui concerne le temps</p> <p>-(4) Parce que finalement, oui, il y a des détours, il y a des choses ... On fait de la pratique, on parle, et parfois ça prend plus de temps que ce que tu penses au début.</p> <p>-(5) sauf si on est vraiment décalés du programme,</p>	<p>-(4) C'est toujours... Il faut mettre plus de temps pour y arriver.</p> <p>-(5) C'est-à-dire, sur une session, c'est pas grave, on rattrape toujours.</p> <p>-(5)Oui, (ça arrive fréquemment de ne pas faire toutes les activités prévues) pour moi c'est pas un problème, sauf si on est vraiment décalés du programme, alors on doit être</p>	<p>-(6) Oui, pour moi, le plus important, c'est d'atteindre les objectifs.</p>	<p>-(3) Mais pour moi, ça m'est égal parce que on est déjà dans la dernière unité, on va bien en ce qui concerne le temps et tout, donc, il n'y a pas de problème.</p> <p>-(3) Je suis content.</p> <p>-(3) Et surtout, mes objectifs c'était de leur faire comprendre le fonctionnement du futur, et je pense qu'on y est arrivés.</p>

			alors on doit être plus attentif au temps.	plus attentif au temps. Mais sinon, ça marche. C'est-à-dire, sur une session, c'est pas grave, on rattrape toujours.		
Débuter le cours	<p>-(7) En plus, quand on travaille avec l'informatique, avec les pages qu'il faut ouvrir, ça prend du temps aussi, parce qu'on doit faire l'appel, ouvrir l'unité du livre numérique pour les écoutes. Aujourd'hui il n'y avait pas d'écoutes mais parfois il y a des écoutes ou des exercices interactifs. Il faut ouvrir aussi la page de Class Dojo, alors c'est toujours quelques minutes alors parfois je parle en même temps pour ne pas perdre beaucoup de temps mais il y a toujours une phase de transition de 2-3-5 minutes. Mais après ça on rentre en plein dans le cours.</p>	<p>-(7) parfois je parle en même temps pour ne pas perdre beaucoup de temps</p>	<p>-(7) Il faut toujours quelques minutes pour que les élèves se concentrent. Tu vois, au début, mentalement, ils sont encore un peu dans une autre matière.</p> <p>-(13) Tu vois, ils commencent déjà à entrer peu à peu dans le cours, on commence à les voir un peu plus attentifs.</p>	<p>-(7) il y a toujours une phase de transition de 2-3-5 minutes.</p> <p>-(7) Parfois à ce moment-là, tu dois avoir 3 ou 4 choses en tête et si l'ordinateur ce jour-là est lent, alors c'est encore pire.</p> <p>-(8) Alors souvent je leur dis d'ouvrir le livre, sinon ils peuvent rester assis tranquilles sur leur siège sans rien faire et attendre que ça passe. En général, je leur dis ce qu'on va voir ce jour-là, et en même temps, moi je suis en train d'ouvrir les pages sur l'ordinateur. Mais bon, ça fait partie du 21^{ème} siècle.</p>		

<p>Noter en fonction de standards</p>			<p>-(9a) Parce qu'on travaille avec des standards, alors dans l'examen il y a une note pour chaque standard. C'était 4 notes. Après on fait la moyenne en tout.</p> <p>-(9b) Et ce qu'on évalue ça dépend du trimestre. Il y a des standards qui se répètent et des standards qui sont plus spécifiques.</p> <p>(9b)- Par exemple, il y a un standard où les élèves doivent écrire des petits messages en parlant des actions futures.</p> <p>-(9b) Pour moi le problème c'est comment c'est rédigé.</p> <p>--(11) Et la manière dont c'est rédigé, c'est un mélange... C'est ni une chose ni l'autre.</p>	<p>-(11) Et bien sûr, il y a des contenus concrets à évaluer, il faut qu'ils soient prévus dans le programme mais d'une façon plus... cohérente et moins conditionnée.</p> <p>-(12) tu dois le faire exactement comme c'est rédigé</p> <p>-(12) Parce que finalement tu pourrais faire la même chose, mais d'une autre façon, qui serait peut-être plus effective. Si on avait la chance de pouvoir développer les compétences dans des contextes qui sont plus motivants pour les élèves.</p>	<p>-(9b) Pour moi, je dois dire en plus que c'est un système que je n'aime pas trop. Parce que je pense qu'on essaye de mesurer des choses concrètes mais c'est pas exact pour moi. Je pense que c'est mieux de travailler avec des compétences plus générales.</p> <p>-(9b) Pour moi le problème c'est comment c'est rédigé. Ils essayent de ... Ils ont voulu mettre des situations très concrètes par exemple, un mail.. Mais en même temps c'est un petit peu... L'intention c'est d'être très réaliste, mais en même temps ils excluent d'autres situations. Et pourquoi ça doit être un mail et pas une carte postale ou autre chose ? Moi, à mon avis c'est pas très intelligent.</p> <p>-(10) Moi je parlerais de situations plus générales, et avec le contenu que je présente, je laisserais plus de liberté. Parce que ça peut être un mail ou ça peut être les infos dans je journal mais pourquoi pas une page web par exemple ? Si je travaille un texte que je trouve intéressant et qui</p>	<p>-(9b) Par exemple, il y a un standard où les élèves doivent écrire des petits messages en parlant des actions futures. Et... qu'est-ce que ça veut dire ?</p>
---------------------------------------	--	--	--	--	---	--

					<p>correspond au contenu, je vois pas l'intérêt d'utiliser un format en particulier. Il y a un manque de cohérence pour moi.</p> <p>-(11) Et la manière dont c'est rédigé, c'est un mélange... C'est ni une chose ni l'autre. Dans certains cas c'est trop spécifique et dans certains cas c'est trop général. Moi je préférerais que ca soit plus général, et qu'on travaille par compétences, comme traditionnellement. Et bien sûr, il y a des contenus concrets à évaluer, il faut qu'ils soient prévus dans le programme mais d'une façon plus... cohérente et moins conditionnée. Parce que les standards pour moi sont trop conditionnant.</p> <p>-(12) C'est conditionnant parce que ce sont des choses que tu dois voir d'une certaine manière très concrète et si tu suis les standard c'est contraignant parce que tu dois le faire exactement comme c'est rédigé, c'est ça que je n'aime pas.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

Poser des questions aux élèves tout au long du cours	-(14)Oui (je pose des questions)	<p>-(14) aussi pour attirer l'attention</p> <p>-(14) Je ne veux pas tout simplement leur dire comment ça fonctionne mais qu'ils imaginent comment ça peut fonctionner.</p> <p>-(14) Alors je ne veux pas qu'ils apprennent les choses, je veux qu'ils comprennent comment ça fonctionne.</p> <p>-(14) Je ne veux pas tout simplement leur dire comment ça fonctionne mais qu'ils imaginent comment ça peut fonctionner.</p>		<p>-(14) je pense aussi pour attirer l'attention, même quand tu expliques quelque chose il faut les faire participer à cette explication.. Si tu commences tout simplement à expliquer, ils se déconnectent. Alors il faut leur poser des questions. Pour moi c'est un peu à la manière de Socrate, c'est-à-dire moi je leur pose des questions. Comment est-ce que vous croyez que ça fonctionne ? Comment ça fonctionne en espagnol ? Est-ce que c'est pareil ?</p> <p>-(14) Et normalement la plupart des fois, s'ils utilisent la logique et qu'ils font des liaisons avec l'espagnol, alors ça va fonctionner.</p>	<p>-(14). Alors c'est aussi leur apprendre à faire des hypothèses pour apprendre. C'est intéressant pour leur futur parce qu'ils doivent devenir indépendants, autonomes, dans l'apprentissage. En plus, je préfère me passer de quelques contenus plutôt que de ne pas avoir leur attention. C'est-à-dire, on apprend quelque chose quand il nous suscite un intérêt et de l'attention. Si la pensée n'est pas là alors on ne fait rien. Alors je ne veux pas qu'ils apprennent les choses, je veux qu'ils comprennent comment ça fonctionne.</p>	
Prendre appui sur la formation du futur simple	-(16) Parce qu'après on va voir que le français fonctionne exactement pareil qu'en espagnol.	<p>--(15) C'est un peu long ce processus, mais, bon, il faut qu'ils voient...</p> <p>-(17) ce que je veux c'est qu'ils arrivent ... Comme</p>	<p>-(17) Oui (je prends appui sur ce qu'ils savent déjà)</p> <p>-(33) Oui, surtout pour travailler avec des adolescents parce qu'ils</p>	<p>-(16) Alors s'ils comprennent le fonctionnement de ce processus en espagnol, ils vont le comprendre en français.</p>	<p>-(32) Mais c'est bien parce que beaucoup de verbes irréguliers en français sont très similaires à l'espagnol, alors c'est presque pareil</p>	<p>-(15) C'est un peu long ce processus, mais, bon, il faut qu'ils voient...</p>

<p>en espagnol pour enseigner le futur simple en FLE</p>	<p>-(17) Et tu verras que maintenant, quand on le fera en français, ça ira plus vite que ce qui est en train de se passer là avec l'espagnol.</p> <p>-(23) Maintenant il y aura un autre détour pour voir les irréguliers.</p> <p>-(23) On va voir que quelques irrégularités sont très similaires.</p>	<p>Chomsky disait, à anticiper les structures profondes de la langue.</p> <p>-(33) C'est vrai que pas tout le monde fonctionne de la même manière mais j'essaye aussi de remarquer les choses qui ont fonctionné pour moi en tant qu'apprenant de français.</p>	<p>travaillent beaucoup avec des analogies.</p>	<p>-(17) Parce que là, finalement, le mécanisme c'est le même, alors ce que je veux c'est qu'ils arrivent ... Comme Chomsky disait, à anticiper les structures profondes de la langue. Et dans ce cas-là, c'est la même structure profonde en français qu'en espagnol.</p> <p>-(23) La plupart d'entre eux viennent du latin et comme le français et l'espagnol sont deux langues jumelles (rires).</p> <p>-(32) Mais c'est bien parce que beaucoup de verbes irréguliers en français sont très similaires à l'espagnol, alors c'est presque pareil.</p> <p>-(33) Alors je l'utilise pas mal. Si c'est clair le fonctionnement en espagnol, normalement ça va être plus rapide, normalement ça marche. Et moi-même quand j'ai appris le français, je fonctionnais aussi comme ça.</p>	<p>-(33) parce qu'ils travaillent beaucoup avec des analogies</p> <p>-(33) Et comme on a l'avantage que l'espagnol et le français soient similaires... Par exemple avec l'anglais c'est pas si simple. C'est une facilité d'établir des analogies et de faire des connexions avec les deux langues.</p> <p>-(33) C'est vrai que pas tout le monde fonctionne de la même manière mais j'essaye aussi de remarquer les choses qui ont fonctionné pour moi en tant qu'apprenant de français.</p>	
--	---	---	---	---	---	--

Revenir sur les verbes pronominaux	-(18) Il a choisi un verbe pronominal. On les a déjà vus , alors on en profite pour réviser un peu comment ça fonctionnait, alors c'était bien.	-(18) réviser des choses qu'on a déjà vues, ou pour faire des introductions pour des choses qui vont venir.	-(18) On les a déjà vus		-(18) Parfois ces détours sont bien pour réviser des choses qu'on a déjà vues, ou pour faire des introductions pour des choses qui vont venir.	-(18) alors c'était bien.
Mentionner que des contenus vont être au contrôle	-(20) : Oui, en fait, ils m'ont reproché le fait qu'au dernier contrôle j'avais dit qu'il y avait une partie de vocabulaire de l'unité 5 au contrôle. Sauf qu'ils croyaient qu'il y avait une activité spécifique de vocabulaire où j'allais demander des mots ou des expressions et je n'ai rien fait de tel, alors ils m'ont dit « fallait mettre un exercice de vocabulaire, sinon on aurait pas étudié ». Donc si je dis que quelque chose peut entrer sur le contrôle, normalement, ils étudient, sinon ils n'étudient pas. --(20) Normalement, je leur dit ce qu'il va y avoir sur l'examen,	-(19) Pour renforcer... -(21) J'essaye de leur faire remarquer que c'est important -(22) Mais c'est justement les obliger à réviser et à revoir les contenus. -(22) le but d'un examen c'est d'aider à assimiler ce qu'on a vu en cours.	-(21) Mais quand on planifie le contrôle il faut prendre en considération le temps -(21) Parfois ils sont très lents pour faire les exercices et je préfère un examen pas trop long et qu'ils aient le temps suffisant pour terminer et réfléchir.	-(19) Il faut les stresser un peu aussi (rires). Pour renforcer... -(20) Normalement, je leur dit ce qu'il va y avoir sur l'examen, comme maintenant par exemple, et c'est vrai. Mais parfois je n'ai pas le temps de tout mettre sur l'examen. Mais normalement pour les choses que je considère les plus importantes, je leur dit que c'est sur l'examen. Après je vois ce que je peux mettre sur l'examen en fonction du temps. -(20) Donc si je dis que quelque chose peut entrer sur le contrôle, normalement, ils étudient, sinon ils n'étudient pas.	-(22) Je n'aime pas beaucoup les examens. Mais pour moi c'est justement les obliger... C'est un peu triste de dire ça... Mais c'est justement les obliger à réviser et à revoir les contenus. C'est la seule utilité. Parce que je pense qu'ils apprennent beaucoup plus quand ils sont par exemple dans un cours participatif et qu'ils pratiquent en classe le contenu du cours. Dans ce cas-là, ils apprennent plus que quand ils essayent d'apprendre chez eux. C'est vrai que parfois il faut faire ça avec les verbes. Alors pour moi le but d'un examen c'est d'aider à assimiler ce qu'on a vu en cours. Voilà, pour moi c'est ça le sens, le seul sens. Mais je pense qu'il y a des moyens plus intéressants d'apprendre, en	

	<p>comme maintenant par exemple,</p> <p>-(22) Alors je fais examen d'unité, mais il y a aussi d'autres notes, d'autres standards qui sont ajoutés par d'autres moyens.</p>			<p>-(21) Mais quand on planifie le contrôle il faut prendre en considération le temps</p> <p>-(21) Parfois ils sont très lents pour faire les exercices et je préfère un examen pas trop long et qu'ils aient le temps suffisant pour terminer et réfléchir.</p>	<p>pratiquant par exemple. Mais je le fais parce qu'on est obligés de le faire.</p>	
<p>Utiliser Class Dojo dans le cours</p>	<p>-(24) Donc là ils vont construire des phrases. Et quand ils participent, je leur met un point sur Class Dojo.</p>	<p>-(27) Ils le voient, projeté et...</p> <p>-(27) Ils voient leurs avatars, ceux de leur copain donc ils se comparent, ils entrent en compétition. Et alors pour eux ça transforme le cours en sorte de jeu, et ça change complètement.</p>	<p>-(26) Ça fait déjà 4 ans. J'ai connu ça quand j'étais à Madrid dans un lycée et on travaillait beaucoup avec des nouvelles technologies, il y avait d'autres profs qui l'utilisaient aussi et j'ai vu que ça marchait très bien. Et les élèves là, étaient un peu compliqués.</p> <p>-(27) Oui, grâce à ça je les ai fait rentrer dans le cours et la différence était assez grande. Et après j'ai commencé à gérer l'attitude par exemple à travers Class Dojo. Ils le voient, projeté et...) On peut penser que c'est stupide mais</p>	<p>-(27) C'était un lycée... Moi je pense que les lycées privés, c'est plus compliqué, parce que les parents payent et ça se sent. C'est un peu spécial. Le comportement n'est pas très bon.</p>	<p>-(24) Tu verras comme ça fonctionne bien.</p>	

				la différence entre le voir et ne pas le voir, est immense.		
Introduire des marqueurs du futur simple qui ne sont pas dans les pages du livre de la séance	<p>-(29) Je leur ai demandé quelques expressions pour construire les phrases mais après dans l'unité on va en travailler d'autres expressions, on va compléter ça.</p> <p>-(30) On investit un peu plus de temps maintenant pour voir les éléments mais après, ça y est.</p>	<p>-(30) C'était pour leur faire comprendre que normalement dans une phrase du future, il y aura aussi des marqueurs qui vont renforcer l'idée.</p>		<p>-(30) Oui, (c'est des choses que moi je décide de leur introduire à ce moment-là) les mêmes expressions et d'autres nouvelles.</p> <p>-(30) Alors c'est plus facile si on arrive à avoir toutes ces pistes-là</p> <p>-(30) Parce que après quand on le verra, on l'aura déjà vu, ils seront déjà familiarisés donc tout va être plus facile et plus rapide. On investit un peu plus de temps maintenant pour voir les éléments mais après, ça y est. Il faut juste apprendre les expressions qu'on a pas vu aujourd'hui, mais au niveau du fonctionnement ça sera déjà fait.</p>	<p>-(30) Répéter les choses pour moi ça fonctionne bien.</p>	

Revenir sur un aspect culturel	- (31) On va faire un autre petit détour pour revoir une partie culturelle.		- (31) On a lu un petit texte dessus il y a une semaine. - (31) . Et en plus là je suis content parce que les élèves se rappellent.		- (31) Et la partie culturelle, je trouve que c'est une partie importante de la matière.	
Récompenser les comportements positifs	- (31) Alors je donne un point à Jose Luis parce qu'il l'a dit sans rien regarder.	- (31) C'est pour ça que je voulais renforcer son comportement positif.	- (31) Normalement c'est un élève qui est pas trop bon. C'est-à-dire... Pas trop attentif, il a plus de difficultés.			
Éviter de faire des blagues	- (36) J'ai rien dit. - (37) Alors je ris intérieurement.	- (37) là je ne voulais pas y mettre plus de temps	- (37) Parfois, il y a d'autres jours, si on est plus relaxés, on peut divaguer un peu - (37) Quand ils commencent à faire des blagues après, pour les faire revenir au cours ça peut être compliqué. - (38) Parfois ils font des blagues eux aussi et je ne relève pas. - (38) Mais parfois ces détours sont plus dans le domaine personnel, qui n'apportent pas trop au cours ...	- (37) Parfois, il y a d'autres jours, si on est plus relaxés , on peut divaguer un peu - (37) Quand ils commencent à faire des blagues après, pour les faire revenir au cours ça peut être compliqué. - (37) Parce que je les connais et sinon ça peut être ... Ils vont commencer à faire des blagues et se déconcentrer. - (38) Parfois ils font des blagues eux aussi et je ne relève pas.	- (38) On peut faire des détours mais je pense que ça vaut la peine si ça a un rapport avec une chose qu'on a déjà vues ou avec le cours. Mais parfois ces détours sont plus dans le domaine personnel , qui n'apportent pas trop au cours ...	- (36) Là on a une phrase qui est assez romantique (rires).

Faire des blagues	<p>-(38) Parfois oui (je fais des blagues)</p>	<p>-(38) Pour se décontracter un peu...</p> <p>-(38) pour reprendre un peu d'air.</p>	<p>-(38) Ca dépend du moment.</p> <p>-(38) Et... il y a des moments où tu sens qu'ils sont fatigués, et là on peut faire une petite parenthèse pour reprendre un peu d'air.</p>	<p>-(38) Et... il y a des moments où tu sens qu'ils sont fatigués, et là on peut faire une petite parenthèse pour reprendre un peu d'air.</p> <p>-(38) Par exemple, après un examen, on peut faire un cours un peu plus décontracté</p> <p>-(38) Mais il faut pas toujours faire comme ça sinon ils pensent que le cours de français c'est n'importe quoi.</p>	<p>-(38) je pense que c'est même bon pour la classe</p> <p>-(38) Je pense qu'il faut bien choisir son moment.</p> <p>-(38) On est des êtres humains finalement et parfois je sens que c'est nécessaire.</p>	
Créer un avatar pour le chat de l'école sur Class Dojo	<p>-(39) Tu sais qu'il y a un chat sauvage dans l'école qui rentre dans les cours et tout. Alors avant ils m'avaient demandé de créer un avatar sur Class Dojo pour le chat, alors je le fais là. Ils parlent du chat. Ruben dit que c'est un chat andalou parce qu'il fait la sieste en cours.</p>		<p>-(39) Si le chat rentre dans la classe alors on lui donne un point de bienvenue, les élèves ils sont heureux.</p>	<p>-(41) Mais bon tu vas voir quand on fait des blagues après il faut faire un effort supplémentaire pour les ramener dans le cours. Sinon ils peuvent rester là à parler du chat pendant longtemps.</p>	<p>-(40): Parce que je pense que c'est plus amusant, ils se sentent plus inclus dans le processus du cours, alors pourquoi pas ?</p> <p>-(41) Oui je pense qu'on arrive à plus de choses s'il y a une bonne ambiance dans la classe, c'est mon avis.</p>	
Répondre au rôle de professeur principal			<p>-(42) Tu me demandais avant s'il y a avait parfois des questions sur la partie de la classe où j'interviens comme prof principal</p>			<p>-(42) après pour les ramener au cours là c'est pas si simple</p>

			<p>donc voilà là par exemple une élève me demande la date limite pour l'inscription de l'année prochaine. Et après Lucia elle commence à parler de sa cousine et... Et tu vois quand il y a des interruptions après pour les ramener au cours là c'est pas si simple, ils se dispersent.</p>			
<p>Chercher la bonne formulation pour expliquer le superlatif</p>	<p>-(43) Bon alors là j'ai eu un blanc et j'ai cherché à trouver les mots, les expressions pour que ça soit compréhensible pour eux et je n'y arrivais pas. -(43) Alors après je le répète en espagnol</p>		<p>-(43) Mais Natalia me reproche quand même mon explication tu vois -(43) C'est vrai que quand tu expliques quelque chose pour ce niveau il faut être très clair, très simple -(43) de toute façon les superlatifs c'est quelque chose qu'ils connaissent déjà alors le problème c'était plutôt ma façon de le dire sur le moment.</p>	<p>-(43) Bon finalement on s'en sort toujours parce qu'il y a toujours une façon de le faire comprendre mais parfois ça prend tu temps ou tu ne te sens pas trop concentré, ou tu es en train de penser aussi à d'autres choses. Mais en tout cas finalement on trouve une autre manière d'expliquer qui est plus efficace. -(43) C'est vrai que quand tu expliques quelque chose pour ce niveau il faut être très clair, très simple</p>		<p>-(43) la mon explication n'est pas claire -(43) C'est vrai que quand tu expliques quelque chose pour ce niveau il faut être très clair, très simple, et là je n'y arrivais pas -(43) de toute façon les superlatifs c'est quelque chose qu'ils connaissent déjà alors le problème c'était plutôt ma façon de le dire sur le moment. .</p>

Se projeter dans ce qu'il faudra faire au prochain cours	-(44) Finalement j'ai pas pu terminer de lire les textes de faire une petite analyse des verbes dedans, mais on le fera la prochaine fois. En plus on devra revoir rapidement ce qu'on a vu aujourd'hui au prochain cours parce qu'à cause du covid il y a des élèves qui n'étaient pas présents aujourd'hui.		-(44) parce qu'à cause du covid il y a des élèves qui n'étaient pas présents aujourd'hui.	-(44) Normalement après les choses avancent plus vite.	- (44) Mais bon, je pense que dans tous les cas c'est toujours intéressant de rappeler ce qu'on a vu au dernier cours parce que parfois, pour reprendre la concentration sur le sujet au début du cours, ça vaut la peine d'investir un peu de temps là-dedans.	
Ne pas planifier le temps passé sur chaque activité			-(45) Je laisse aussi une part d'incertitude au moment, à la réceptivité des élèves.	-(45) Non pas tellement parce que tu peux planifier mais après la réalité est toute autre. -(45) Parfois il y a des choses où tu imagines que tu vas avoir besoin d'un certain temps et puis finalement c'est plus ou moins, ça peut changer.	-(45) Alors pour moi, c'est pas trop intéressant de marquer le temps de chaque activité, de faire un cours programmé. Je préfère plutôt penser qu'on va dans une direction, qu'on va arriver à un point là-bas mais on marchera à notre rythme.	
Évaluer sa pratique suite au visionnement			-(46) C'est vrai qu'avec ce groupe on est pas pressés parce qu'on est bien dans la dernière unité, alors ça marche avec le programme.	-(46) Parce que parfois, si on est sur la limite, peut-être que les élèves peuvent perdre leur attention, alors moi je pense que j'étais un peu sur la limite.		-(46) Mais en même temps, j'étais en train de me voir et j'ai eu la sensation que parfois, j'étais plus lent et que le cours se développait plus lentement que ce que j'avais pensé. Mais bon, les objectifs sont là finalement, alors ..

			<p>-(46) Parce que parfois, si on est sur la limite, peut-être que les élèves peuvent perdre leur attention, alors moi je pense que j'étais un peu sur la limite.</p>			<p>-(47) Je pense que les objectifs principaux sont là. Mes objectifs grammaticaux sont là-dedans. Mais... C'est vrai que pour quelques parties du cours j'étais un peu lent. Je pourrais m'avoir mis plus de pression pour que ça soit encore plus dynamique.</p> <p>-(46) Parce que parfois, si on est sur la limite, peut-être que les élèves peuvent perdre leur attention, alors moi je pense que j'étais un peu sur la limite.</p>
--	--	--	---	--	--	--

Annexe 12. Classification des verbalisations de l'entretien sur la planification et le contexte de la séance de 1°Bachillerato

Aspects de l'AP commentés	Procédural	Intentionnel	Contexte	Déclaratif (connaissances personnalisées et principes de pratique)	Jugement (croyances)
Anticipation du comportement des élèves			<p>-(2) Il y en a quelques uns d'entre eux qui sont très très bon, très motivés, et il y en a d'autres qui ne sont pas très motivés, qui n'ont pas un très bon niveau.</p> <p>-(4) Parfois ils parlent un peu, ils se distraient un peu mais normalement avec le bachillerato, le comportement, normalement, comme ils sont plus matures, ils réagissent</p> <p>-(4) En plus en bachilleratp, toutes les notes des matières comptent sur la moyenne pour rentrer à l'université alors ils y a un plus grand soucis pour avoir de bonnes notes et tout, en général.</p> <p>-(23) Oui, donc bien sûr, j'ai pensé aux élèves, et cette partie du groupe normalement est plus motivée que l'autre, alors j'espère que je vais les attirer</p>	<p>-(4), ils réagissent si je leur dis quelque chose. Même avec une phrase ironique, ils comprennent et normalement il n'y a pas de problème dans ce sens-là.</p> <p>-(23) Si ça ne marche pas... Parfois les choses peuvent s'en sortir d'une manière très naturelle parce qu'ils sont partants, mais sinon je vais essayer d'autres techniques comme l'ironie ou même le sarcasme, parfois ça fonctionne.</p> <p>-(24) je dois leur montrer que c'est important ce qu'on est en train de faire parce que sinon ils commencent à parler parfois...</p> <p>-(24) c'est-à-dire, ils réagissent quand je leur dis</p>	

			<p>(gestes avec main qui saisie vers soi).</p> <p>-(25) Mais peut être quand on est en train de faire une activité, on le fait d'une façon différente. Parfois je leur demande d'autres choses, on met en relation d'autres choses, ils demandent plus, il y a plus de richesse qui sort du même contenu.</p>	<p>quelque chose, mais ils sont un peu plus dans la lune que les autres, alors bien sûr il faut tenir compte de ça.</p>	
Utilisation de Google Meet	<p>-(7) Oui, (j'utiliserai Google Meet) sauf qu'aujourd'hui je viens de voir que j'ai pas pris l'ordinateur, alors j'irai un peu en avance pour utiliser l'ordinateur de la salle de classe.</p> <p>-(8) Bon, quand je leur pose des questions, il y a des gens qui répondent, et alors j'imagine qu'ils sont là et qu'ils écoutent, mais c'est pas du tout la même chose.</p>		<p>-(6) Oui, à cause du COVID, on a divisé le cours en deux groupes, et il viennent une semaine sur deux. Alors on aura une partie de la classe. Ils seront autour de 15.</p> <p>-(8) Peut-être qu'il y a des élèves qui sont plus motivés mais normalement en réalité ils déconnectent le son alors vraiment tu ne sais pas ce qu'ils sont en train de faire. Ca dépend d'eux, de suivre le cours.</p>	<p>-(8) Bon, quand je leur pose des questions, il y a des gens qui répondent, et alors j'imagine qu'ils sont là et qu'ils écoutent, mais c'est pas du tout la même chose.</p>	<p>-(8) Sincèrement, je crois que la présence de l'élève en cours est nécessaire, c'est pas la même chose.</p> <p>-(9) Parce que finalement ,pour moi notre métier c'est un métier de communication, et c'est pas la même chose d'être là, juste en face d'une personne, de la voir, de voir ses gestes que dans un écran c'est pas la même chose.</p>
Terminer l'unité avec un texte sur	<p>-(10) Alors aujourd'hui on va travailler sur la dernière partie de l'unité 3</p>	<p>-(10) Et comme ça on complète l'unité et on travaille aussi l'écoute</p>	<p>-(10) Aujourd'hui on doit avancer dans le livre parce qu'ici, avec 1°BAC, je dirais qu'on a un peu de</p>	<p>-(10) Normalement ça prend du temps parce qu'on va voir le vocabulaire, on va voir des</p>	<p>-(10) Pour moi c'est intéressant parce que c'est aussi une partie culturelle. Et ça fait sens avec la matière que je suis en train de</p>

<p>l'Union Européenne</p>	<p>-(10) Alors aujourd'hui on va finir l'unité 3 et on va travailler sur un petit texte de l'union européenne. C'est un peu l'histoire, les moments clé de la construction européenne. On va lire ça, je vais leur faire lire, on va voir le vocabulaire et après on va faire ces trois activités sur la compréhension écrite du texte. -(10) et après je vais leur mettre une petite vidéo pendant les 5 dernières minutes qui est une explication, je vais te montrer... Et c'est justement aussi une introduction à l'union européenne : c'est quoi l'union européenne.</p>	<p>-(10) Normalement on aura pas vraiment le temps de leur poser des questions sur la vidéo mais c'est justement pour renforcer les contenus ici.</p>	<p>retard, et ça me pose un peu plus soucis que dans l'ESO. -(10) normalement on devrait aller jusqu'à l'unité 4 parce que dans ce livre, les 4 premières unités sont pour 1°BAC et les 4 autres pour 2°BAC on fera jusqu'à l'unité 8. Pour l'unité 4 je ferai quelques points de grammaire important mais je n'aurais pas le temps d'avancer plus mais bon, avec ça, on aura vu les contenus importants des 4 premières unités.</p>	<p>doutes, moi je vais leur poser des questions. -(10) Et ... bon... alors on fera ça, ça prendra du temps. J'espère avoir le temps de finir -(10) Normalement on aura pas vraiment le temps de leur poser des questions sur la vidéo</p>	<p>leur enseigner, parce que finalement parler français pour des citoyens européens, je pense que c'est essentiel pour créer ou construire une identité européenne. Moi personnellement, dans le plan personnel, je crois que chaque citoyen européen devrait parler plus ou moins trois langues. La langue maternelle et au moins deux langues de plus. Ça serait la citoyenneté idéale.</p>
<p>Ajouter des contenus qui ne sont pas dans le livre</p>		<p>-(11) Si on a le temps, c'est bien</p>		<p>-(11) Et en plus les vidéos, tous les matériels audiovisuels, ça marche.</p>	<p>-</p>
<p>Planifier le visionnement d'une vidéo</p>	<p>-(12) Oui, voilà, c'est ça (j'ai en tête les mots que je veux expliquer). Et bon, on va aussi commenter aussi. -(13) Je pense qu'on va mettre les sous-titres. -(14) Si on a le temps on fera des pauses pour faire des</p>	<p>-(12) Surtout ce que je veux voir c'est leur connaissance sur l'Union Européenne. -(17) Oui, parce que comme ça, ils écoutent mais il lisent en même temps</p>	<p>-(14) Si on a le temps on fera des pauses pour faire des commentaires, poser des questions, leur demander ce qu'ils pensent. -(15) Ça dépend du temps qu'on a. Si on a du temps, alors je vais</p>	<p>-(14) Normalement, ils arrivent à comprendre. -(16) Parce qu'on sera déjà familiarisés avec le vocabulaire et avec les concepts clés alors je pense qu'ils seront beaucoup plus à</p>	<p>-(12) C'est un plan extralinguistique mais je pense que c'est important aussi de les faire réfléchir pourquoi c'est important. -(16) Alors je pense que c'est une bonne manière de mettre en pratique ce dont on a parlé dans la classe.</p>

	<p>commentaires, poser des questions, leur demander ce qu'ils pensent.</p> <p>-(14) Ça dépend du temps qu'on a. Si on a du temps, alors je vais faire plus de pauses, sinon je les laisserai regarder et peut-être qu'à la fin je poserai des questions.</p> <p>-(15) Il y a des structures intéressantes comme « l'Angleterre est en train de... », « il a fallu », l'environnement. Ce sont des choses qu'ils ont déjà vues, alors on peut faire une petite pause pour rappeler, mais ça dépend du temps, parce que je suis pas certain qu'on aura le temps.</p>		<p>faire plus de pauses, sinon je les laisserai regarder et peut-être qu'à la fin je poserai des questions.</p> <p>-(15) Il y a des structures intéressantes comme « l'Angleterre est en train de... », « il a fallu », l'environnement. Ce sont des choses qu'ils ont déjà vues, alors on peut faire une petite pause pour rappeler, mais ça dépend du temps, parce que je suis pas certain qu'on aura le temps.</p>	<p>l'aise. Parce que finalement pour l'écouter il faut toujours être rapide mentalement. Alors c'est toujours mieux d'être familiarisé avec toutes les idées, les concepts clés.</p>	<p>-(17) et peut-être qu'il y a parfois des mots qu'on ne comprend pas mais c'est pas grave parce que finalement il y a une chose qu'on doit apprendre aussi, c'est que dans un dialogue, quand on entend parler, il y aura toujours des mots ou des expressions qu'ils ne vont pas comprendre. Ils doivent apprendre à construire des ponts entre les mots et les expressions qu'ils comprennent, pour avoir le sens général. C'est important aussi qu'ils apprennent à faire ça dans une vitesse considérable, parce que finalement on parle à un rythme assez rapide alors ils doivent s'habituer à ça.</p>
<p>Travailler un point culturel sur l'Union Européenne</p>	<p>-(19) Alors on travaille aussi le vocabulaire, la grammaire et tout, mais dans un plan plus culturel.</p> <p>-(20) Bien sûr on va voir des petits morceaux de grammaire, de vocabulaire, mais c'est important aussi la partie culturelle et même idéologique, on pourrait dire... Parce que finalement l'UE c'est une idéologie aussi.</p>	<p>-(20) Mon objectif c'est de travailler le vocabulaire, mais surtout la partie culturelle.</p> <p>-(21) Mais surtout, je veux que ce soit une chose interactive, c'est-à-dire je veux qu'ils participent, qu'ils donnent leur opinions, leur avis, leurs idées... Je voudrais qu'ils participent.</p>	<p>-(19) Bon simplement, pour moi, cette partie qu'on va travailler aujourd'hui c'est important parce que dans 1^{er} BAC, il y a beaucoup de grammaire et parfois on laisse à côté des sujets qui sont plus culturels et que moi je trouve intéressants et importants à travailler</p>	<p>-(19) Bon simplement, pour moi, cette partie qu'on va travailler aujourd'hui c'est important parce que dans 1^{er} BAC, il y a beaucoup de grammaire et parfois on laisse à côté des sujets qui sont plus culturels et que moi je trouve intéressants et importants à travailler</p> <p>-(19) Je pense que c'est une partie importante de notre matière.</p>	

			<p>-(21) Bon... On verra s'ils sont réceptifs aujourd'hui, s'ils sont disposés à participer. Parce que parfois, ça dépend du jour, il y a des fois où ils sont plus partants, plus participatifs et d'autres où ils sont dans les nuages (Rires).</p>		<p>-(20) Bien sûr on va voir des petits morceaux de grammaire, de vocabulaire, mais c'est important aussi la partie culturelle et même idéologique, on pourrait dire... Parce que finalement l'UE c'est une idéologie aussi.</p>
<p>Anticipation des problèmes dans la planification</p>	<p>-(26) Sinon si ce sont des choses concrètes de vocabulaire ou par exemple ...</p>	<p>-(26) Alors pour moi, le problème... Ça serait qu'ils ne soient pas très motivés ou que le sujet ne soit pas trop attirant pour eux, alors on va essayer de rompre cette résistance si elle existe.</p>	<p>-(26) Alors pour moi, le problème... Ça serait qu'ils ne soient pas très motivés ou que le sujet ne soit pas trop attirant pour eux, alors on va essayer de rompre cette résistance si elle existe.</p> <p>-(26) Alors c'est peut-être le problème dont je me soucis le plus.</p>	<p>-(26) Parce que normalement le texte s'explique de soi-même alors normalement si il y a quelque chose à ajouter on le fait, ou s'il y a un doute concret, normalement, on va le résoudre. On peut même utiliser internet pour leur montrer quelque chose de concret. Par exemple, c'est pas le cas, mais parfois dans un texte on parle d'un artiste, ou quelque chose, on peut utiliser internet pour enrichir.</p>	<p>-(26) Finalement, c'est aussi activer leur curiosité pour les choses.</p>

Annexe 13. Classification des verbalisations de l'EAC de la séance de 1°Bachillerato

Aspects de l'AP liés à la planification et à l'action	Procédural	Intentionnel	Contexte	Déclaratif (connaissances personnalisées et principes de pratique)	Jugement (croyances)	Jugement (évaluations subjectives)
Déroulement global du cours	-(1) J'ai dû leur demander de se recentrer		<p>-(1) parce que ... C'est vrai que c'est déjà le mois de mai, et comme je te disais dans le premier entretien, ils ont plus de pression avec les notes, les examens et tout, et je pense qu'ils commencent déjà à être assez fatigués. Et en plus c'est le printemps (rires). Tu sais... Ils sont déjà à un âge où ils aiment ... être en groupe, faire des choses ensemble. Alors, hier, je les ai trouvé spécialement fatigués, ils étaient pas trop concentrés.</p> <p>-(26) J'ai appris des choses, je pense que j'aurais dû réagir peut être avant quand j'ai vu qu'ils étaient déconcentrés.</p> <p>-(28) Là je pense que peut être c'était le fait que je n'avais pas mon ordinateur sur moi, juste ce jour-là je l'ai oublié à la maison.</p>	-(32) Et normalement ça fonctionne.	<p>-(32) un bon prof doit savoir passer au-dessus de ça, analyser la situation et dire : c'est bon, on change de rythme. Et normalement ça fonctionne.</p> <p>--(32) Sauf que hier, j'ai pas réussi à le faire. Il y a d'autres fois où je le vois clairement et j'agis. Mais hier, c'était comme... Bon, ok on va continuer d'avancer... Alors vous me parlez ? C'est moi qui parle... Quand on rentre dans cette dynamique, je pense qu'il faut lâcher.</p> <p>-(34) Oui, avec les élèves pour moi c'est toujours comme faire de la plongée. Quand tu rentres dans une salle de classe avec un groupe, c'est comme avec la plongée. Tu ne sais pas si tu vas voir des coraux ou des poulpes, ou des requins. Tu sais jamais mais tu dois te plonger, aller jusqu'au fond et après voir ce que tu sors de là. C'est vrai que les adultes ce sont toujours eux qui viennent à ta rencontre, il y a pas le problème de la motivation. Mais pour le</p>	<p>-(1) Oui (c'était pas une super réussite de mon point de vue)</p> <p>-(26) J'ai appris des choses, je pense que j'aurais dû réagir peut être avant quand j'ai vu qu'ils étaient déconcentrés.</p> <p>-(28) ... finalement c'était facile de faire les choses mais comme c'était la première fois que je faisais la vidéo-conférence avec les moyens de la salle de classe ça m'a créé un peu de manque de confiance.</p> <p>-(28) Alors je suis entré un peu dans une boucle... Maintenant si je pouvais aller en arrière, je ferais un cours avec plus de rythme, plus rapide. Je pense que ça aurait mieux fonctionné.</p> <p>-(31) Mais le fait c'est que j'aurais dû être plus dynamique, je n'étais pas très dynamique, je pense.</p>

			<p>C'est la première fois que ça m'arrive mais c'est un outil que tu as et...</p> <p>-(28) Il y a aussi le fait que la classe n'était pas...</p> <p>-(29) Oui... Par l'attitude du groupe, peut-être par le fait qu'on était enregistrés aussi. Ça m'a aussi affecté un peu parce que finalement, tu commences à faire les choses et puis tu sais tout le temps qu'il y a la caméra. Comme le cours ne marchait pas comme ça devrait, ça m'a donné un peu plus de tension.</p> <p>- Bon c'est toujours un point de pression... On essaye d'analyser les moments... Mais normalement avec ce groupe-là, les choses sont plus décontractées. Normalement, ce groupe-là se conduit très bien. Et juste ce jour-là... Ça a pas été comme d'habitude.</p>		<p>élèves c'est toi qui dois les convaincre. Tu dois aller les chercher. Parce que les adolescents ils ne savent pas encore différencier ce qui est purement académique de ce qui est personnel. Pour eux c'est tout mélangé. Alors pour aller les chercher il faut aussi ajouter un certain plan personnel, à certain niveau.</p>	<p>-(32) Sauf que hier, j'ai pas réussi à le faire. Il y a d'autres fois où je le vois clairement et j'agis. Mais hier, c'était comme... Bon, ok on va continuer d'avancer... Alors vous me parlez ? C'est moi qui parle... Quand on rentre dans cette dynamique, je pense qu'il faut lâcher. Et tu vois quand on a commencé avec la vidéo, ça a changé, mais j'aurais du changer le rythme avant même la vidéo.</p>
--	--	--	--	--	--	---

Débuter le cours			<p>-(2) Tu vois... ça m'a vraiment pris du temps pour qu'ils commencent à se concentrer.</p> <p>-(2) Par contre comme tu vois, Alicia elle est toujours très concentrée, c'est une élève vraiment exceptionnelle. Elle est très motivée, très intelligente, elle a toujours des questions intelligentes. Elle dynamise beaucoup la classe.</p>			<p>-(2) Et en plus gérer la visioconférence ça n'aide pas non plus. Sa divise mon attention et la leur aussi.</p>
Faire un rappel sur le mot « CV »	-(4)	<p>-(4) Ils commencent à avoir la possibilité d'être plus créatifs alors je trouve que c'est bien qu'ils se familiarisent avec contenus qui sont très proches du réel. C'est pour ça qu'on en reparle ici.</p>	<p>-(4) Ça, cette année, avec ce groupe on a travaillé les CV, lettres de motivation. On l'a travaillé pour l'expression écrite, le trimestre dernier parce que vraiment ça les intéresse parce qu'ils sont déjà dans un moment où ils voient leur futur professionnel approcher. Alors ils commencent à avoir ce genre d'inquiétudes</p> <p>-(4) On a travaillé aussi les candidatures pour demander des bourses d'étude ou de stage.</p> <p>-(4) Avec 1°Bachillerato en plus ils ont déjà le niveau pour</p>		<p>-(4) alors je pense que c'est pratique et que c'est intéressant de savoir rédiger une lettre de motivation</p> <p>-(4) Je pense que ce sont des situations où ils peuvent se voir dans quelques années, alors c'est bien de le travailler en cours.</p> <p>-(4) Oui oui. (pour moi c'est important de mélanger FLE et choses pratiques de la vie quotidienne)</p> <p>-(4) Ils commencent à avoir la possibilité d'être plus créatifs alors je trouve que c'est bien qu'ils se familiarisent avec des contenus qui sont très proches du réel.</p>	

			commencer à s'exprimer d'une façon un peu plus originale. Pas toujours avec des modèles ou avec des expressions déjà préparées.			
Gérer le comportement	-(6) Oui... (mon regard est focalisé sur le fond de la classe)		-(6) Peut-être moi aussi j'étais un peu ... inquiet... Je sais pas... Il y avait quelque chose... Il y avait des élèves qui entraient encore, il y avait des élèves qui étaient en train de parler, il y avait aussi le Google Meet qui est un peu dérangent, on va être réaliste. Dans ce moment on était pas encore dans l'esprit de travailler. Alors j'étais un peu inquiet, c'était comme ... pleins de choses à la fois ... Oui.		.	-(6) Dans ce moment on était pas encore dans l'esprit de travailler.
Énumérer les choses qui définissent l'UE	-(7) Là j'essayais d'énumérer les choses qui définissent l'Union Européenne, les choses qui font partie de la liberté d'être européen, des avantages...		-(8) Oui voilà. (Alicia elle dit non moi j'ai pas dit ça) C'est comme : soit pas trop créatif (rires).			-(8) C'est comme : soit pas trop créatif (rires).

<p>Travailler le thème de l'Union Européenne</p>		<p>-(12) Mais bon, j'essaye de montrer qu'il y a d'autres choses et qu'ils auront l'opportunité de le connaître quand le moment arrivera.</p> <p>-(13) Donc moi mon objectif c'est un peu de leur faire comprendre et que c'est quelque chose très utile qu'ils vont pouvoir utiliser dans leur vie et qui peut même changer leur vie.</p> <p>-(13) Bien sûr, et c'est ça ce que je veux leur dire (que c'est une chance d'être européen).</p>	<p>-(9) avec ce groupe-là, en 1°Bachillerato</p> <p>-(10) Ça dépend du sujet, ça dépend du moment mais normalement... (la curiosité des élèves)</p> <p>-(11) Peut-être qu'ils sont fatigués, c'était après la récréation, ils étaient un peu ailleurs. C'était la pression des examens qui commencent déjà pour eux. C'était aussi qu'ils ne voyaient pas ce sujet comme quelque chose qui entre dans les évaluations.</p> <p>-(11) . Peut-être qu'il y a des choses qu'ils connaissaient déjà mais ils ont pas été très communicatifs.</p> <p>-(12) Oui, parce que la plupart d'entre eux n'ont pas encore eu l'expérience européenne... Mais pas pour Alicia, par exemple, Alicia elle a fait un échange et sa perspective est différente parce qu'elle a déjà eu l'expérience de</p>		<p>-(12) Quand tu voyages, tu arrives à t'intégrer dans un espace, tu vois des différences, mais tu vois que finalement, en dehors des différences, tu vois que les choses sont pareilles... Je pense qu'elle est plus mûre dans ce sens-là.</p> <p>-(13) Une langue peut te changer la vie. Tu peux habiter dans un autre pays, tu peux même... former une famille, te marier, quoi que ce soit... avoir un travail, voyager, ça peut tout changer. Surtout sur le plan personnel parce que finalement ce sont des choses qui vont affecter ta vie pour toujours... Tes amis, ton copain... Alors... ils ont cette chance. Ils ont cette opportunité et pas tout le monde l'a. Peut-être que grâce au français ils pourront avoir l'option d'une bourse dans un endroit où il connaît la langue fait toute la différence. Je sais pas, c'est l'hasard de la vie mais c'est important qu'ils arrivent à avoir et maîtriser ses outils. C'est mon point de vue.</p> <p>-(14) Voilà. Pour moi ce sont en général des outils que tu intègres dans ta vie et qui te font devenir plus conscient, plus mûr... Ça fait partie de ta construction comme personne, de ton identité. Et je pense que</p>	<p>-(9) Tu vois, pour moi, ce qu'il se passe avec ce groupe-là, en 1°Bachillerato, c'est que quand on travaille quelque chose culturel, ils sont pas aussi motivés que quand on travaille un contenu grammatical qui va entrer dans le contrôle. C'est-à-dire, ils sont un peu obsédés avec les notes... C'est une réflexion que je fais maintenant, que je suis en train de faire à ce moment même, en regardant le cours. Probablement, si j'avais commencé en travaillant quelque chose de grammaire en leur disant que ça allait entrer sur le contrôle, le cours aurait peut-être été très différent... C'est une réflexion... Une question que je me pose maintenant. Je suis presque certain que ça aurait influencé leur niveau d'attention.</p> <p>-(11) Mmm, pas trop (le sujet n'a pas attisé leur curiosité). Pour moi c'est ça l'échec du cours. Je n'ai pas réussi à les faire rentrer dans</p>
--	--	--	---	--	---	---

			<p>l'échange en France et ça change beaucoup.</p> <p>-(12) Je pense qu'elle est plus mûre dans ce sens-là. Et il y a d'autres élèves qui ne sont pas sortis d'ici, de ce petit coin de l'univers.</p> <p>-(13). Ils sont en 1^oBachillerato, si quand ils arrivent à l'université ils parlent à peu près trois langues à un certain niveau... Ils peuvent bouger presque partout dans le monde avec ces trois langues. C'est vraiment une richesse.</p>		<p>c'est crucial pour devenir plus complet. Voilà. C'est ça.</p>	<p>le sujet. Et ... bon. Quels sont les causes de ça ? Je suis pas certain.</p> <p>-(11) Je ne sais pas. C'est peut-être un ensemble de causes, qui ont contribué à ce que ça ne fonctionne pas. C'est-a-dire... Probablement ce n'est pas un échec complet. Je suis sûr que quelque chose restera.</p> <p>-(12) Alors c'est très loin, très abstrait pour eux ce dont parle ce prof trop idéaliste et trop éloigné de nous.</p>
<p>Gérer la différence d'implication des élèves dans la séance</p>	<p>-(15) Là j'étais déjà en train de vouloir finir les questions de cette lecture et on va passer à la vidéo pour voir si ça les aide à rentrer un peu plus dans le cours parce que là j'étais complètement découragé à vrai dire.</p>	<p>-(15) Là j'étais déjà en train de vouloir finir les questions de cette lecture et on va passer à la vidéo pour voir si ça les aide à rentrer un peu plus dans le cours</p>	<p>-(15) Là j'étais déjà en train de vouloir finir les questions de cette lecture et on va passer à la vidéo pour voir si ça les aide à rentrer un peu plus dans le cours parce que là j'étais complètement découragé à vrai dire. Je les avais perdus. Et sinon, Aliciae c'est toujours un appui</p>	<p>-(16) Parfois oui (on rencontre la problématique de devoir s'adapter à des rythmes différents)... Bon, normalement on arrive à avoir un rythme moyen, mais surtout avec les groupes d'élèves plus âgés, la différence peut être plus grande et ça peut compliquer les</p>	<p>-(15) ... sauf que je trouve que c'est un peu injuste pour elle parce qu'elle travaille à un autre rythme</p>	<p>-(15) Là-bas je les sentais très ailleurs à ce moment-là. C'était comme... c'est facile, c'est écrit ici ! Même les élèves de 1^o et 2^oESO l'auraient déjà fait. C'est ... pas concentré du tout.</p> <p>-(15) et là je sentais qu'elle allait s'ennuyer et que c'était trop lent. On aurait dû le faire plus vite parce que c'était très facile.</p>

				<p>choses. Après il y a toujours des choses qu'on peut faire pour éviter ça. On peut les mettre à travailler ensemble et les élèves qui sont plus doués ou plus concentrés aident les autres. On peut faire des choix stratégiques et ça peut être sympa. Mais quand on travaille tous ensemble en groupe, ça peut être un peu</p>		
Gérer les bavardages	<p>-(18) Là-bas, j'ai du faire un appel d'attention aux élèves plus sérieusement parce qu'ils étaient tout le temps en train de parler.</p> <p>-(18) Alors je leur ai dit à peu près tranquillement que ça ne pouvait pas continuer comme ça. Et là ils ont compris ils ont arrêté</p>		<p>-(18) parce qu'ils étaient tout le temps en train de parler.</p> <p>-(18) Alors je leur ai dit à peu près tranquillement que ça ne pouvait pas continuer comme ça. Et là ils ont compris ils ont arrêté parce qu'ils sont quand même plus mûrs que les autres groupes alors ils savaient que je ne rigolais pas.</p>	<p>-(18) Normalement, pour moi, c'est mieux de dire les choses d'une façon très claire et en même temps continuer, ne pas perdre du temps avec ça, parce que sinon normalement, c'est pire. Ou si tu deviens trop ennuyé ou trop énervé, normalement c'est encore pire parce que ça ajoute de la tension.</p>		

<p>Travailler le thème de l'UE (n°2)</p>	<p>-(19) Là ils ne savaient pas qui était Ursula von der Ley.</p>	<p>-(19) Voilà j'ai voulu leur montrer la photo pour que ça leur dise quelque chose.</p>			<p>-(19) C'est le problème avec l'Union Européenne... Parfois c'est trop éloigné. Surtout, je pense que dans le sud de l'Europe en plus, on a la perception que l'Europe c'est très loin. Bruxelles, Strasbourg... tout ça c'est très éloigné de nous. C'est aussi parce que moi, on peut dire que je suis un « européen » mais en même temps je suis très critique avec le fonctionnement de l'UE parce que c'est pas transparent du tout. C'est Pierre Bourdieu qui dit, pourquoi l'Europe est devenue tout simplement un marché pour des entreprises, des capitaux, des marchandises, et pas pour des droits sociaux. Et moi je suis d'accord avec lui. L'UE est devenue un instrument du capitalisme mais on n'avance pas pareil dans le sens social, et je pense que c'est un problème. Pourquoi il n'y a pas un président de l'UE élu par le peuple ? Alors oui, on parle de démocratie, de l'idéal européen, de l'intégration européenne mais finalement les gens ne perçoivent pas ça comme une vraie organisation politique transparent proche du peuple. C'est très éloigné du peuple parfois je crois. Il y a des choses à</p>	
--	---	--	--	--	---	--

					redéfinir. Et après il y a les lobbies... Mais bon je divague.	
Gérer les problèmes de logistique			<p>-(20) Cette salle elle est pas pratique pour accéder à l'ordinateur. Donc voilà là il y a encore un petit problème logistique, c'est que je devais partager l'écran avec les gens à la maison mais Alicia m'a dit comment le faire donc ça a été rapide.</p> <p>-(21) Oui parfois dans cette situation on a l'attention portée sur plusieurs choses à la fois et c'est difficile de garder l'attention sur les objectifs, sur la façon de parler, sur toutes les choses sur lesquelles normalement tu devrais être concentré.</p>			<p>-(21) Oui parfois dans cette situation on a l'attention portée sur plusieurs choses à la fois et c'est difficile de garder l'attention sur les objectifs, sur la façon de parler, sur toutes les choses sur lesquelles normalement tu devrais être concentré.</p>
Projeter la vidéo sur l'UE				<p>-(21) Alors c'est vrai qu'il faut employer les moyens audio-visuels</p>	<p>-(21) Alors c'est vrai qu'il faut employer les moyens audio-visuels je pense c'est un outil avantageux qui permet de compléter des parties du livres, surtout pour des cours qui ne sont pas en train de fonctionner comme ça devrait. Il y a clairement un changement d'attitude.</p>	<p>-(21) Mais bon après avec la vidéo tu vas voir ça a mieux marché, la vidéo ça a beaucoup plus capté leur attention.</p> <p>-(21) En plus dans la vidéo, c'est très bien expliqué, c'est très clair.</p>

Mettre la vidéo en pause sur une carte des institutions principales de l'EU		-(22) Je voulais justement les faire conscientiser où se trouvent les institutions principales.			-(22) Mais tu vois, toutes ces institutions sont très éloignées géographiquement et émotionnellement, aussi.	
Donner des précisions sur le rôle de la cour de Luxembourg			-(25) Je sais pas, je dois admettre que là-bas j'étais un peu découragé.			-(23) Là je suis entré... à expliquer des choses qui sont évidentes. Alors... En Espagne il y a une expression : « meterse en un berenjenal ». C'est comme entrer dans un potager d'aubergine. C'est comme entrer dans un cercle qui n'a pas de sens. -(24) Oui. C'était un peu... C'est évident, mais bon. -(25) Alors peut être que j'essayais de faire parler mais comme ils ne parlaient pas alors c'était moi qui parlait et... qui parlait trop (rires).
Établir un rythme dans l'avancement du cours				-(27) Parfois pour les faire rentrer, s'ils sont lents, parfois il ne faut pas s'adapter à leur rythme mais les obliger à les faire s'adapter au tien. Parfois	-(27) Le rythme c'est important dans un cours et là je pense que je l'ai raté, sincèrement. Parfois, tu le sais, tu as l'expérience mais il y a d'autres facteurs.	-(27) J'aurais dû être plus rapide, établir un rythme plus rapide. Maintenant, en regardant la vidéo, je pense que j'ai été trop lent et j'aurais dû aller plus vite avec le texte. Parce que

				ça fonctionne beaucoup mieux.		finalement ce sont des choses évidentes -(27) Et là c'est clair pour moi en regardant la vidéo, j'aurais dû faire le contraire. J'aurais dû faire plus vite, leur poser plus de questions, et avancer plus vite, et peut être que ça aurait mieux marché, et on aurait commencé avec la vidéo avant et après si on a le temps, on aurait pu poser plus de questions... On aurait déjà sauvé le rythme...
--	--	--	--	-------------------------------	--	---

Table des matières

Introduction.....	7
Partie 1 : Cadrage théorique	10
1. L'agir professoral	11
1.1. Définition	11
1.2. L'AP : produit complexe d'une logique individuelle organisé dans un contexte professionnel et institutionnel.....	12
1.2.1. Le répertoire didactique et la construction de ressources enseignantes pour l'AP	12
1.2.2. L'influence du contexte sur l'AP.....	13
1.3. La place de l'individualité dans l'AP.....	14
1.3.1. La distinction entre action individuelle et activité collective	14
1.3.2. Le style individuel et le genre professionnel.....	15
1.4. La prise de décisions face aux contraintes : un processus qui permet de faire le lien entre pensée et action ?	16
1.4.1. La notion de planification	16
1.4.2. La notion de dilemmes.....	17
1.4.3. La prise de décisions : un lien entre pensée et action ?.....	18
2. La pensée enseignante.....	20
2.1. Définition et historique de la notion de pensée enseignante	20
2.2. L'approche sociocognitiviste vs l'approche situationniste	21
2.2.1. L'approche sociocognitiviste : une prise en compte du contexte dans la pensée enseignante.....	21
2.2.2. L'approche situationniste : le contexte comme partie intégrante de la cognition	22
2.3. Un décalage observé entre théorie, pensées et pratique	23
2.3.1. L'influence du contexte sur les cognitions enseignantes.....	23
2.3.2. L'interprétation individuelle au cœur du décalage entre théorie et action.....	24
2.4. Relations entre AP, pensée et savoirs : présentation du modèle de Woods (1996)	25
2.4.1. Modèle originel.....	25
2.4.2. Révision du modèle.....	26
3. Les croyances.....	28
3.1. Présentation de la notion de croyance.....	28
3.1.1. Caractéristiques et construction des croyances	28
3.1.2. Les croyances enseignantes dans la pratique	29
3.2. Quelle distinction entre croyances et savoirs ?	30
3.2.1. L'axe objectif-sujetif	31

3.2.2.	L'axe théorie-pratique.....	32
3.3.	Quels liens entre croyances et pratiques ?.....	33
3.3.1.	Relations possibles entre croyances et actions.....	33
3.3.1.1.	La relation de cause à effet	33
3.3.1.2.	La relation interactive.....	33
3.3.1.3.	Approche herméneutique et notion de « principe de pratique »	34
3.3.2.	Le décalage observé entre croyances et actions.....	35
3.3.2.1.	Le paradigme dispositionnaliste de Lahire	35
3.3.2.2.	Croyances abstraites et croyances en action	36
3.3.2.3.	Croyances profondes et croyances périphériques	36
3.3.2.4.	L'influence du contexte dans la mise en pratique d'actions	37
3.4.	Comment avoir accès aux croyances enseignantes ? Choix de méthodologie.....	37
3.4.1.	L'autoconfrontation	38
3.4.2.	La verbalisation par entretien d'autoconfrontation	39

Partie 2 : Méthodologie de recherche : présentation de recherche et de données.....41

Introduction..... 42

1. Présentation du terrain de l'étude de cas..... 44

1.1.	Présentation du contexte institutionnel.....	44
1.2.	Présentation des classes observées.....	45
1.2.1.	Présentation de la classe 2°ESO.....	45
1.2.2.	Présentation formelle de la planification de la séance de 2°ESO	46
1.2.3.	Présentation de la classe de 1 °Bachillerato	47
1.2.4.	Présentation formelle de la planification de la séance	48
1.3.	Présentation de l'enseignant observé	48

2. Données recueillies et protocole de recueil..... 50

2.1.	Protocoles de recueil de données.....	50
2.2.	Choix de transcription dans le recueil de données.....	52

Partie 3 : Analyse et interprétation des données55

1. Objectifs de l'analyse et classification des verbalisations 56

1.1.	Objectifs de l'analyse et questions de recherche	56
1.2.	Classification des verbalisations	57

2. Analyse de verbalisations pour la séance de 2°ESO 60

2.1.	Analyse des verbalisations dans l'entretien sur la planification de la séance	60
2.1.1.	Analyse des croyances repérées dans les verbalisations de l'enseignant.....	61
2.1.1.1.	Croyances sur les élèves et leur rôle dans la classe.....	62

2.1.1.2.	Croyances sur le métier d'enseignant	64
2.1.1.3.	Croyances sur l'enseignement de la matière	66
2.1.1.4.	Croyances sur le contexte institutionnel	68
2.1.2.	Synthèse de l'analyse des verbalisations de l'entretien de planification.....	71
2.2.	Analyse des verbalisations dans l'EAC	72
2.2.1.	Analyse des croyances repérées dans les verbalisations de l'enseignant.....	73
2.2.1.1.	Croyances sur le métier d'enseignant	74
2.2.1.2.	Croyance sur l'enseignement de la matière	78
2.2.1.3.	Croyances sur le contexte institutionnel	82
2.2.2.	Synthèse de l'analyse des verbalisations de l'EAC	85
3.	Analyse de verbalisations pour la séance de 1°Bachillerato.....	87
3.1.	Analyse des verbalisations dans l'entretien sur la planification de la séance	87
3.1.1.	Analyse des croyances repérées	87
3.1.1.1.	Croyances sur l'enseignement de la matière	88
3.1.1.2.	Croyances sur le contexte institutionnel	94
3.1.2.	Synthèse de l'analyse des verbalisations de l'entretien de planification.....	95
3.2.	Analyse des verbalisations dans l'EAC	96
3.2.1.	Analyse des croyances repérées	96
3.2.1.1.	Analyse des croyances sur les élèves.....	97
3.2.1.2.	Croyances sur le métier d'enseignant	100
3.2.1.3.	Croyances sur l'enseignement de la matière	102
3.2.2.	Synthèse de l'analyse des verbalisations en EAC.....	105
	Conclusion	107
	Bibliographie	111
	Index des sigles et des notions	114
	Table des tableaux.....	115
	Table des schémas	116
	Table des annexes.....	117

