



HAL
open science

Un contexte alloglotte, Ténérife; une langue première romane partagée avec les apprenants, l'espagnol : regards croisés d'enseignants de FLE sur les marques transcodiques en classe de langue

Françoise Gaffori Gaye

► **To cite this version:**

Françoise Gaffori Gaye. Un contexte alloglotte, Ténérife; une langue première romane partagée avec les apprenants, l'espagnol : regards croisés d'enseignants de FLE sur les marques transcodiques en classe de langue. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03814721

HAL Id: dumas-03814721

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03814721>

Submitted on 14 Oct 2022

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.



*Un contexte alloglotte, Ténérife ; une langue
première romane partagée avec les apprenants,
l'espagnol*

**Regards croisés d'enseignants de FLE sur les
marques transcodiques en classe de langue**

Françoise GAFFORI GAYE

Sous la direction de Madame Catherine MULLER

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique des langues

Mémoire de master 2, mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français langue étrangère et Seconde (FLES), orientation recherche

Année universitaire 2021-2022

*Un contexte alloglotte, Ténérife ; une langue
première romane partagée avec les apprenants,
l'espagnol*

**Regards croisés d'enseignants de FLE sur les
marques transcodiques en classe de langue**

Françoise GAFFORI GAYE

Sous la direction de Madame Catherine MULLER

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique des langues

Mémoire de master 2, mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français langue étrangère et Seconde (FLES), orientation recherche

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Françoise

NOM : GAYE GAFFORI

DATE : 28 juillet 2022

Sommaire

Introduction	6
PARTIE 1 - CADRAGE THEORIQUE	8
Chapitre 1. Mise en regard des langues	9
1. Approche contrastive.....	9
2. Marques transcodiques	13
Chapitre 2. L’alternance codique dans les interactions didactiques	17
1. L’interaction didactique : asymétrie, bifocalisation et co-construction.....	17
2. Interaction et appropriation	20
Chapitre 3. L’action enseignante en construction : quelle place pour la L1 ?	23
1. Des principes méthodologiques aux théories personnelles.....	24
2. Situations d’enseignement : catalyseur d’un retour sur les représentations ?.....	28
PARTIE 2 - METHODOLOGIE	32
Chapitre 4. Présentation du terrain de recherche	33
1. Le statut du FLE en Espagne : déchéance programmée ?	33
2. Lycée public et Centre de langues : public visé et objectifs d’apprentissage	34
3. Les enseignants sujets de la recherche : portraits esquissés	36
Chapitre 5. Méthodologie directe et qualitative : discours et observations	39
1. Méthodologie et recueil de données	39
2. Observations en classe : pour un accès au « faire ».....	43
3. Entretiens d’auto-confrontation : pour un accès au dire sur le « faire »	45
4. Entretiens individuels et focus groupe : pour un accès au « dire ».....	46
Chapitre 6. Questions de recherche et méthode d’analyse : justification	49
1. De la démarche empirico-inductive qualitative à l’analyse de contenu	50
2. Des transcriptions vers les outils d’analyse	54
3. Techniques d’analyse des interactions	57
PARTIE 3 - ANALYSE ET INTERPRETATION	61
Chapitre 7. Le recours à l’espagnol : fonctions de l’enseignant dans le faire et motifs en-vue-de dans le dire	62
1. Focus sur l’enseignant animateur et évaluateur et les finalités pédagogiques	63
2. Focus sur l’enseignant informateur et les finalités didactiques	68
Chapitre 8. Une tolérance variable : représentations et adaptation	71
1. L’espagnol en classe : des représentations aux théories personnelles	72
2. L’expérience : confirmation ou (re)négociation des représentations.....	77
Chapitre 9. L’espagnol : pour communiquer ou enseigner le français ?	80
1. Rupture du cadre didactique et relation à l’autre.....	81
2. Degré d’insécurité linguistique et relation à soi de l’enseignant	84
Conclusion	87
Bibliographie	89
Abréviations utilisées	96
Table des illustrations	97
Table des annexes	98
Table des matières	295

Introduction

Anaira : j'aime la campagne

María : *pues yo no*.

Lucía [enseignante] : qu'est ce qui ne te plaît pas à la campagne ↑↑

María : *porque* ++ [sourire malicieux de Lucía] ++ parce que + je m'ennuie

Juliana : j'habite ++ j'ai habité à la campagne ↓ j'aime beaucoup + *por la tranquilidad*

María : *justamente*↑ *Yo* ++ je veux sortir avec mes amis↓ à la campagne + je ne vois pas mes amis↓

[...]¹

Ce court extrait du corpus recueilli lors de l'élaboration de mon mémoire de première année de master, illustre le fait que l'alternance codique est non seulement susceptible de s'inviter dans les interactions en classe de langue en contexte alloglotte mais peut aussi être tolérée par l'enseignant. Paradoxalement, je me suis alors étonnée de cet état de fait alors que ma propre expérience d'apprentissage d'une langue étrangère, le chinois, où l'espagnol était très présent dans le cours, aurait dû m'amener à considérer les marques transcodiques comme normales. Est-ce à dire que je pensais différemment parce qu'il s'agissait de l'enseignement de ma langue maternelle ? Seraient-ce mes représentations sur l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE) qui ne m'avaient pas préparée à la présence récurrente de l'espagnol en cours de français ? Grâce à cette observation, j'ai en effet pris la mesure de mon « formatage » qui m'incitait à me positionner plutôt selon une perspective d'enseignement de français langue maternelle. Plusieurs questionnements ont ainsi émergé dès l'année dernière et ont motivé mon choix de sujet de recherche. Quels sont les facteurs qui influent sur la place et le statut accordés par l'enseignant à la langue première (désormais L1) des apprenants dans ce contexte particulier, le contexte alloglotte, où il est le seul expert référent et ne peut compter sur des interactions en immersion pour consolider les compétences visées ? En quoi l'alternance codique peut-elle être envisagée au service de l'apprentissage ? Le choix d'un sujet de recherche n'est pas anodin. En tant qu'enseignante en devenir, je suis consciente de tout le chemin qu'il me reste à parcourir pour construire mon identité professionnelle et des limites de mes convictions personnelles, mises en lumière par l'ambivalence de mes représentations. D'un côté, les marques transcodiques font partie de mon quotidien et elles

¹ Nous avons reproduit ici un extrait du corpus de notre mémoire de M1 fait à partir de l'observation dans un cours de A2.2 de FLE d'apprenantes non captives en milieu alloglotte.

ont été les précieuses vectrices de mes débuts d'apprentissage de l'espagnol en immersion. D'un autre côté, lorsque je me positionne comme future enseignante de FLE, envisager leur place en classe comme une évidence ne va pas de soi.

L'un des principes du *praticien réflexif*² relevés par Bishop et Cadet (2015 : 8) fait ainsi particulièrement sens pour moi : « l'importance de l'analyse des pratiques pour construire des savoirs professionnels ». C'est pourquoi envisager ma problématique selon la perspective de l'agir professoral en allant à la rencontre d'enseignants de FLE à Ténérife s'est naturellement imposé à moi. Mon questionnement se décline au pluriel. Quel est le positionnement des enseignants sur la mise en regard de l'espagnol (L1 ou langue du pays de résidence, désormais LPR, des élèves) et du français ? Comment, pourquoi et dans quelles proportions un enseignant a-t-il recours à la L1, partagée ou non, des apprenants ? Dans quelle mesure la contrainte de temps propre à l'enseignement en contexte alloglotte influe-t-elle non seulement sur les contenus linguistiques mais aussi sur le choix pédagogique du recours, ou non, à la mise en regard des langues pendant le cours de FLE et, le cas échéant, est-ce un moyen de gérer cette contrainte et/ou autre chose ? En d'autres termes, il s'agirait de comprendre le pourquoi et le comment de ce recours et dans quelle mesure il est assumé par l'enseignant. D'où la dimension compréhensive de ma problématique : **quels regards portent les enseignants sur la présence de la L1 dans le cours de langue en contexte alloglotte lorsqu'il y a proximité entre la L1 et la langue cible, toutes deux langues romanes, et quels sont les facteurs susceptibles d'influer sur leurs positionnements ?**

Un ancrage théorique, objet de la première partie, permettra de convoquer de notions pertinentes dans le cadre de cette recherche relativement à la mise en regard des langues, à l'interaction didactique et à l'agir professoral. Il s'agira ensuite, dans une deuxième partie, de justifier épistémologiquement l'orientation de cette recherche. C'est dans une troisième partie qu'émergeront les éléments de réponse à ma problématique, ainsi que d'autres questionnements, via l'analyse et l'interprétation des résultats.

² Les auteures (*ibid.* : 7) rappellent que ce concept développé par Schneuwly (2012) est devenu « un *modèle* de professionnalité enseignante ».

Partie 1

-

Cadrage théorique

Nous nous proposons dans ce mémoire de comprendre le positionnement des enseignants de FLE sur la mise en regard de l'espagnol (L1 ou LPR des apprenants) et du français dans les pratiques pédagogiques. Comment, pourquoi et dans quelles proportions un enseignant a-t-il recours à la L1 qu'il partage avec les apprenants et dans quelle mesure tolère-t-il que les apprenants eux-mêmes utilisent ce code premier pendant le cours ? Il s'agira dans un premier temps d'aborder les notions-clés pertinentes dans le cadre de cette recherche. Aussi, l'ancrage théorique objet de cette partie concernera successivement : la mise en regard des langues (chapitre 1) ; les caractéristiques de l'interaction en classe de langue (chapitre 2) ; l'agir professoral (chapitre 3).

Chapitre 1. Mise en regard des langues

De la même façon que « les activités de grammaire ont, du point de vue de l'enseignement des langues inconnues, au moins deux fonctions principales : une fonction structurante et une fonction discursive » (Beacco, 2015 : 19)³, le développement des compétences communicatives langagières de l'apprenant implique une complémentarité entre l'objectif métalinguistique et l'objectif communicatif. Ainsi, l'acquisition des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques détaillées dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues⁴ (désormais CECR, Conseil de l'Europe, 2001), exige un travail simultané sur la langue et sur l'usage de la langue (Courty, [2003] 2020 : 116). C'est pourquoi nous envisagerons dans ce premier point la mise en regard des langues selon deux perspectives : l'approche contrastive, focalisée sur le niveau métalinguistique⁵, et les marques transcodiques, observables dans les discours.

1. Approche contrastive

Castellotti et Moore (2002 : 16) soulignent que « [...] le rapport à la langue première reste perçu comme un obstacle ou, pour le moins un problème » ; Dabène (1975 : 51) suggère que la proximité de l'espagnol et du français⁶ induit la représentation selon laquelle l'enseignement de l'espagnol à des francophones « ne pose pas de grands problèmes »⁷. Ainsi, les représentations⁸ participent à la fois du rôle que chaque praticien décide d'accorder à la L1 dans l'enseignement d'une langue étrangère (désormais LE) et, comme le souligne encore Dabène (*ibid.* : 52), du processus d'apprentissage. Or, lorsque l'on pense à la comparaison des systèmes linguistiques de la L1 et de la langue cible, qu'en est-il de nos représentations ? Nous inclinons-elles à penser cette comparaison telle que

³ L'auteur fait ici référence à l'article de Portine. Portine, H. (1999). Didactique de la grammaire : vers une nouvelle enkluklios paidieia ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°23, 1999. *Apprendre l'écrit – Les valeurs en formation et en éducation* (3) pp. 173-185. En ligne : <https://doi.org/10.3406/spira.1999.1548>.

⁴ CECR (2001), sections 5.2.1, 5.2.2., 5.2.3. : 86-101.

⁵ Nous nous inspirons de la typologie des perspectives d'analyse des marques transcodiques de De Pietro (1988 : 81) et distinguerons la dimension systémique (contraste L1/L2) et la dimension psycholinguistique (interlangue).

⁶ Rappelons que, dans notre contexte de recherche, l'espagnol est la L1/LPR et le français la langue cible.

⁷ *A contrario*, le français est perçu comme une langue difficile par les hispanophones, ce qui renvoie à la fois au statut des langues et aux représentations.

⁸ Castellotti (2001 : 27) parle du « pouvoir valorisant ou, *a contrario*, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même » des « images fortement stéréotypées ».

l'envisageait la linguistique contrastive des années 50⁹ « [...] “terme à terme, rigoureuse et systématique”¹⁰ de deux langues et surtout de leurs différences structurales [...] » (Debyser, 1970 : 31) ? Dans cette conception comparer permet de prédire les erreurs et d'envisager les similitudes comme facilitatrices d'appropriation (*ibid.* ; Beacco, 2010 : 95 ; Martinez, [1996] 2017 : 23). Ou bien fait-on référence à une grammaire qui tient compte de l'interlangue de l'apprenant¹¹ et, dans ce cas, que signifie tenir compte de l'interlangue : penser contraste L1/LE ou penser construction du capital langagier ?

Si la notion d'interlangue semble incontournable pour expliquer les processus d'appropriation d'une ou plusieurs langue(s) étrangère(s) (Castellotti, 2001 : 61), faut-il pour autant en déduire que la mise en regard métalinguistique L1/L2 est une condition *sine qua non* dans les cours de LE ? Plus précisément en ce qui nous concerne, la comparaison de deux systèmes linguistiques qui présentent des similitudes est-elle toujours un adjuvant de l'appropriation de l'aspect formel de la langue cible ? L'échec de l'approche contrastive relevé, entre autres, par Beacco (2010 : 96) et Cuq et Gruca ([2003] 2020 : 346) nous engage à approfondir la question. Quelles sont les raisons de cet échec : méthodologie ; focalisation sur l'erreur ; inadéquation avec les exigences du terrain... ? Nous nous intéresserons ici successivement aux axes linguistique et didactique (Dabène, 1975 : 52) en abordant les rapports L1/LE selon la perspective de l'interlangue, témoin des rapports entre les langues de l'apprenant, puis selon la perspective des effets sur l'apprentissage de la concomitance des langues.

1.1. L'interlangue, système dynamique

L'explication de Beacco (2010 : 96) sur l'échec de la grammaire contrastive nous donne un premier éclairage : l'hypothèse fondatrice de cette grammaire est que les erreurs des apprenants sont imputables aux similitudes et différences entre leur L1 et la langue cible et seraient à ce titre prévisibles¹², alors qu'elles peuvent avoir d'autres origines. En effet, cette assertion impliquerait que le rapport L1/LE serait à la fois considéré comme figé et identique pour tous les apprenants. Or, l'interlangue est un système dynamique en

⁹ Née aux États-Unis et introduite en France dans les années 70.

¹⁰ Morlton, cité dans Debyser (1970 : 31).

¹¹ L'approche contrastive rejoint ici une des définitions de Cuq, la *grammaire d'apprentissage*, « connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement » l'apprenant. (Cuq, 2003 : 117, cité dans Galligani & Aleksandrova, 2020 : 12).

¹² Voir aussi Debyser (1970 : 33) : « Les comparaisons linguistiques se proposent de prédire l'ensemble des fautes de ce type [dues à l'influence de L1], soit pour les prévenir, soit pour les corriger ».

constante évolution où le déjà-là et le bientôt-là se mêlent de façon idiosyncrasique. Plus précisément, Castellotti (2001 : 61) rappelle que :

« Vogel (1995 : 19) le définit comme “la langue qui se forme chez un apprenant d’une langue étrangère à mesure qu’il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu’elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l’interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d’autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncrasiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d’apprentissage [...]”. »

Cicurel (1985 : 70) et Besse (2016 : 2) estiment que la prise en compte du déjà-là de l’apprenant, « bagage métalinguistique » pour la première, « passé grammatical » pour le deuxième, est nécessaire. Besse (*ibid.*) utilise en outre la métaphore d’« interférences métalinguistiques » que l’appréhension contrastive de l’aspect formel de la langue permettrait d’éviter.

Par cohérence avec l’objet de notre recherche, nous nous intéresserons plus particulièrement à l’une des caractéristiques propres qui influent sur la mobilisation cognitive des apprenants pour s’approprier la langue, et intervient en tant que telle dans les choix de méthode de l’enseignant (Courtyllon, [2003] 2020 : 9, 27 ; Dabène, 1975 : 51) : le rapport de proximité L1/L2. La proximité facilite-t-elle l’opération cognitive de perception, dont Courtyllon (*ibid.* : 28) souligne la nécessité, à l’instar de celle de la mémorisation, dans le processus d’apprentissage d’un nouveau système linguistique ? Si l’influence L1, L2,.../langue cible existe quel que soit le rapport de proximité entre la L1 et la/les LE de l’apprenant (Debyser, 1970 : 50), ne pouvons-nous pas postuler qu’elle est d’autant plus prégnante, et susceptible de perdurer, lorsque la L1 et la langue cible sont proches ? En effet, la grande proportion de similitudes complexifie la neutralisation de la « force de l’habitude » (*ibid.* : 37, 39), « réseau puissant » des « habitudes prosodiques », des « routines articulatoires » et des « routines syntaxiques » (Hilton, 2019 : 21). Ainsi, *quid* de ces habitudes quand la L1 et la LE sont proches ?

1.2. Contraste L1/LE : les effets sur l’apprentissage de la structure

Nous reprendrons ici la terminologie de Debyser (1970 : 36, 37) qui, soucieux de clarifier la distinction entre cause et effet, précise que les interférences sont l’« effet négatif » du « phénomène interférentiel » et sont à ce titre des facteurs potentiellement inhibiteurs d’apprentissage. Les transferts, facteurs potentiellement facilitateurs d’apprentissage, en sont quant à eux l’effet positif (*ibid.*). Outre l’emploi par l’apprenant de sa L1 comme ressource (transferts et interférences), la surgénéralisation (extension inopportune d’une

règle de L2) et la simplification participent du fonctionnement de son interlangue (Chardenet, 2008 : 10). Dans le cas d'une langue cible proche de la L1 de l'apprenant peuvent s'ajouter des phénomènes qui freinent d'autant plus la progression de l'apprentissage. D'une part, à la « proximité culturelle et structurelle de la langue » peut en effet correspondre une focalisation de la demande des apprenants sur les activités de grammaire (Beacco, 2010 : 92). Or, cette focalisation est susceptible d'entraver l'appropriation au niveau morphosyntaxique, la comparaison grammaticale ne favorisant pas obligatoirement la perception de la différence (*ibid.* : 93 ; Dabène, 1975 : 55-56). D'autre part, la proximité des signifiants induit un glissement des signifiés ; une double similitude, à divers degrés, entre les signifiants et les signifiés complexifie la perception ; la grande proportion d'éléments communs incite d'autant plus à la généralisation ; les ressemblances au niveau phonétique amènent l'apprenant à mémoriser sur la base du système phonique de la L1 (Debyser, 1970 : 37-42 ; Dabène, 1975 : 52-57 ; Hilton, 2019 : 23-24).

Malgré cela, les activités de comparaison et de contraste semblent pertinentes pour induire la réflexivité grammaticale des apprenants (Beacco, 2010 : 104 ; 2015 : 27 ; Cuq & Gruca, [2003] 2020 : 346 ; de Pietro, 2003 : 161-185) car elles permettent de « gagner en lisibilité linguistique et en proximité cognitive » (Beacco, 2015 : 27). En effet, si la réflexivité ne garantit pas une meilleure pratique, comparer les langues « contraint les élèves à observer avec minutie les matériaux qui leur sont proposés et à rechercher des indices essentiellement formels » (De Pietro 2003 : 163, 180). Castellotti (2001 : 37, 63) relève en outre que la proximité L1/LE, à la condition qu'elle soit perçue¹³ et identifiée comme telle par les apprenants, permet à ces derniers d'opérer des transferts entre les deux systèmes¹⁴, optimisant ainsi l'apprentissage. Ainsi, eu égard aux influences entre L1 et LE lors de l'apprentissage, il apparaît que l'un des enjeux pour les praticiens est de trouver les moyens pédagogiques de remédier aux interférences, tout en favorisant la perception de la différence et du fonctionnement de la langue cible.

Si les pratiques enseignantes de comparaison de deux systèmes linguistiques sont « peu étudiées et encore moins admises officiellement ou encouragées » (Beacco, 2015 : 26), les praticiens reconnaissent utiliser ponctuellement des activités contrastives pour appréhender « certaines données de la langue cible mises en regard avec un phénomène considéré

¹³ Castellotti & Moore (2002 : 18) soulignent également l'importance pour l'apprenant de la perception du rapport de proximité.

¹⁴ Martinez ([1996] 2017 : 35) parle de « *système d'expression transitoire* » de l'apprenant.

comme lui correspondant dans la langue première » (*ibid.*, 2010 : 96). Le CECR (2001, section 6.4.7.7.d : 116) précise d'ailleurs que des « explications métalinguistiques appropriées » en L1 peuvent être données¹⁵. D'autre part, et ce indépendamment des orientations didactiques et pédagogiques, il s'agit pour l'enseignant « d'enseigner la structure à travers la pratique de la communication » (Courtillon, [2003] 2020 : 6). Or, les influences L1/LE sont susceptibles de se manifester également au niveau discursif. En effet, « l'interlangue est bien à la fois le produit et l'instrument de la communication exolingue » (Porquier, 1994 : 162). De fait, les marques transcodiques s'invitent en classe de langue, *a fortiori* en contexte alloglotte où l'enseignant partage en outre souvent la L1 des apprenants (Castellotti, 2001 : 40). Eu égard au fait que ce sont des phénomènes naturels dans les situations de communication exolingues, nous en affinerons notre compréhension en abordant leur comment et leur pourquoi lorsqu'elles ont lieu hors de l'espace classe.

2. Marques transcodiques

Nous retiendrons la notion d'exolingisme comme « la dénotation de l'écart entre les répertoires des interlocuteurs, écart qui peut les obliger à modifier la structure même de l'interaction » (Aleksandrova & Matthey, 2020 : 30). En fonction de notre contexte de recherche, nous nous focaliserons sur deux marques transcodiques susceptibles d'apparaître dans la communication exolingue : l'intercompréhension et l'alternance codique. Nous nous proposons donc d'en clarifier les notions puis d'en appréhender les fonctions dans la communication exolingue.

2.1. Intercompréhension et alternance codique : notions

Le Trésor de la Langue Française informatisé définit l'intercompréhension comme étant la « Faculté de compréhension réciproque (entre deux ou plusieurs personnes ou groupes de personnes) »¹⁶. Dans ce schéma, chaque locuteur s'exprime (encodage) dans une langue et comprend (décodage) dans une autre. L'intercompréhension pourrait donc être envisagée d'une part comme une stratégie qui valorise les transferts (Beacco, 2010 : 92 ; Chardenet, 2008 : 7, 11, 14), d'autre part comme une négociation entre les interlocuteurs « en vue d'obtenir un accord sur les objectifs communicatifs, les procédures et les relations

¹⁵ Notons malgré tout que le terme « appropriées », non explicité par la suite, reste vague.

¹⁶ <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=584939655>.

aussi bien que sur le sens » (Lüdi, 1994 : 4). Billiez (2014 : 259) constate cependant que cette « modalité de communication très répandue chez les plurilingues » n'est malheureusement pas reconnue. La raison pour laquelle ce phénomène n'est souvent pas considéré comme relevant du bilinguisme serait la non-corrélation entre les compétences de compréhension et de production dans une même langue (*ibid.*). Nous retrouvons ici l'importance du rôle des représentations sur la langue, évoquée *supra* (cf. chap. 1, pt. 1.) et sur lequel nous reviendrons ultérieurement (cf. chap. 3, pt. 1.1.), dans l'acceptation ou non de certains phénomènes langagiers.

Quant à l'alternance codique, *code switching*, sa notion « est fréquemment critiquée comme maladroite » en ce sens qu'elle ne reflète pas « la souplesse effective du phénomène » (Domp martin, 2013 : 13). De plus, elle peut être confondue avec le *code mixing*, où s'opère un mélange de systèmes linguistiques alors que, dans son cas, les deux systèmes linguistiques sont maintenus (Lüdi & Py, 1986 : 155 cité dans Domp martin, *ibid.* : 14, 15). Cela explique certainement en partie la raison pour laquelle cette autre des « manifestations du parler bilingue » qui consiste en « des passages dynamiques d'une langue à l'autre » (Causa, 2007 : 18), reste encore perçue comme une marque d'incompétence et/ou de « détresse verbale » (Lüdi, 1994 : 5 ; Moore, 1996 : 1 ; Domp martin, *ibid.* : 16¹⁷). Pourtant, dans quelle mesure l'alternance ne peut-elle pas être considérée comme une « stratégie communicative relevant d'un répertoire bilingue » (Casttelotti, 2001 : 65) et ne peut-elle par conséquent être envisagée comme un choix délibéré des interlocuteurs d'avoir recours au parler bilingue ? En effet, dans une perspective interactionniste, perspective qui nous intéresse ici, l'alternance est une stratégie de communication qui prend en compte tant les normes sociales que les relations interpersonnelles et, par extension, l'image que l'interlocuteur a de lui-même. Aussi, puisque « toute interaction est [donc] liée à la représentation que l'on se fait de l'autre [...] » (Dejean, Lauginie & Moïse, 2020 : 17), la compréhension du rôle de l'alternance dans la conversation n'exige-t-elle pas l'accès à l'interprétation des interlocuteurs eux-mêmes (Lüdi, 1994 : 5)¹⁸ tout autant que le caractère monolingue ou bi-plurilingue de la situation de communication (Domp martin, 2013 : 17) ? Le statut de l'alternance serait alors inhérent aux caractéristiques de l'interaction et de la relation interpersonnelle entre les interactants.

¹⁷ L'auteure relève ainsi que « la notion d' "Alternance de Codes d'Incompétence (AIC)" a été avancée. »

¹⁸ « le statut des marques transcodiques peut uniquement être déterminé par une étude empirique dans la mesure où elles doivent être interprétées par les interlocuteurs [...] ».

Malgré tout, nos lectures nous permettent d'appréhender le rôle que peuvent jouer l'intercompréhension et l'alternance codique dans les communications exolingues. Etant donné que notre intérêt se porte *in fine* sur des situations d'apprentissage formel de la langue cible, nous envisagerons prioritairement leur aspect linguistique. C'est pourquoi nous focaliserons notre attention sur la communication exolingue ordinaire, où l'asymétrie « découle des différences linguistiques » (de Pietro, 1988 : 71)¹⁹.

2.2. Les marques transcodiques dans la communication exolingue

« *La communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction, c'est-à-dire lorsque le recours à des procédés d'ajustement réciproque, d'auto/hétérofacilitation, etc., devient un trait saillant de la communication* » (*ibid.*). D'une part, le degré de divergence entre les codes induisant le rapport d'asymétrie influe sur la structure même de l'échange. D'autre part, Porquier (1984 : 18-19 cité dans Aleksandrova & Matthey, 2020 : 29) et De Pietro (1988 : 73), pour ne citer qu'eux, rappellent que cette asymétrie doit être identifiée comme telle par les interlocuteurs. L'interlocuteur « faible » dans la langue de l'interaction choisie ou imposée par le contexte est donc susceptible de demander de l'aide, explicitement ou implicitement, à l'interlocuteur fort, tout comme ce dernier peut apporter son aide de façon spontanée en vue de la réussite de l'échange. Le recours à l'alternance peut ainsi être un marqueur d'identité ou bien le choix délibéré de l'un des interlocuteurs, voire des deux. Mais il peut également être inhérent au choix d'un interlocuteur d'utiliser un terme dans une de ses langues parce qu'il l'estime plus approprié ou efficace (Lüdi, 1994 : 9) ; à une « connivence, réelle ou postulée, des interlocuteurs » (de Pietro, 1988 : 75) ; au choix de l'un des interlocuteurs de modifier l'encodage pour anticiper un problème de décodage ou faciliter l'interprétation de l'autre interlocuteur (Bange, 1992 : para. 14).

Quoi qu'il en soit, ces caractéristiques mettent en lumière le principe de coopération entre les interlocuteurs dont Bange (1992 : para. 12) rappelle qu'il est l'hypothèse sur laquelle est fondée « la construction interactive du sens ». Selon ce principe peuvent s'insérer dans la conversation exolingue des séquences latérales de reformulation – l'auteur

¹⁹ L'auteur (*ibid.*) distingue en effet la communication exolingue de l'exolinguisme qui lui serait le reflet d'une « asymétrie globale ».

(*ibid.* : para. 8) parle de *monitoring* interactif²⁰ - pour remédier à des problèmes d'incompréhension et/ou pour répondre à des sollicitations (Aleksandrova & Matthey, 2020 : 30). En ce qui concerne les problèmes d'incompréhension, lorsque la langue du locuteur « faible » et la langue de communication sont proches, nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle la proximité des langues permet parfois une intercompréhension (cf. chap. 1, point 2.1.) ou une autocorrection (cf. nbp. 20) qui n'entraîneront pas de séquence latérale : une relative fluidité dans le discours est préservée. Par contre, des lacunes lexicales et/ou grammaticales sont susceptibles d'entraîner une incompréhension, voire des malentendus, ce malgré la proximité des langues : même l'ambiguïté des « faux-amis », généralement levée par le contexte (Dabène, 1975 : 52), peut en effet persister à l'oral²¹. Le recours à l'alternance peut donc être un moyen pour le locuteur « faible » de pallier une lacune qui bloque momentanément l'interaction en étant ou bien une « stratégie de substitution » ou bien une « stratégie de réalisation » (Bange, 1992 : para. 17)²². Dans ce dernier cas, sa fonction est d'indiquer l'obstacle lexical ou grammatical : il est le premier mouvement de la séquence latérale dans laquelle suivront une proposition de reformulation par le partenaire « fort » et la ratification, ou non, par le partenaire « faible » (Lüdi, 1994 : 7). Quant aux sollicitations, elles peuvent témoigner de la recherche d'enrichissement linguistique du locuteur « faible ».

Bigot (1996 : para. 11) souligne que dans la communication exolingue ordinaire, « les hétéro-reprises correctives sont [en général] motivées par les enjeux communicatifs ». La classe de LE répond bien aux critères définitoires de situation exolingue (le partenaire fort, l'enseignant de la langue cible et les partenaires faibles, les apprenants, reconnaissent et acceptent *a priori* l'asymétrie en vertu du contrat didactique explicite qui les lie). Pourtant, les interactions didactiques ne sont pas à plusieurs titres des conversations ordinaires, ce bien qu'il s'agisse prioritairement depuis l'Approche Communicative (désormais AC), quelle que soit la façon dont la classe de langue est envisagée, de promouvoir la compétence communicative des apprenants. L'alternance codique y est-elle pour autant exclusivement au service des enjeux communicatifs ? Plus précisément, quelles sont les

²⁰ Bange (*ibid.*) distingue ce *monitoring* interactif des activités d'autocorrection pour lesquelles il précise, en se référant à Levelt, qu'il s'agit d'un « travail essentiellement interne, difficilement perceptible par l'observateur ».

²¹ En effet, il nous semble que l'écrit permet une perception du contexte que la spontanéité de l'oral risque d'entraver.

²² L'auteur distingue trois types de stratégies de communication : d'évitement (abandon) ; de substitution (recours à la L1) ; de réalisation des buts de communication. Les séquences latérales de reformulation sont « les formes de réalisation directement observables ».

caractéristiques de l'interaction verbale en classe de langue et quel rôle joue l'alternance codique lorsqu'elle y est présente ?

Chapitre 2. L'alternance codique dans les interactions didactiques

Dans la classe, « lieu social ayant ses règles de communication et générant la construction d'une interaction d'un type particulier » (Cicurel, [2011] 2019 : 11), les interactions ont pour « finalité externe » l'apprentissage²³ : la spontanéité de la co-construction de l'échange est relative ; l'enseignant structure et gère la participation et impose l'ouverture et la clôture des échanges (Bigot, 1996 : para. 8, 15). C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche, nous interrogerons la dimension communicative puis la dimension cognitive des interactions verbales dans la classe de langue, selon la perspective de la place de l'alternance codique dans ces échanges.

1. L'interaction didactique : asymétrie, bifocalisation et co-construction

Dans les approches communicatives, les unités didactiques des manuels de FLE sont structurées en fonction d'« objectifs grammaticaux et communicatifs qui reposent sur des actes de langage précis » (Dejean, Lauginie & Moïse, 2020 : 66). Lorsque les langues sont voisines, la difficulté pour l'apprenant se situe au niveau de l'encodage (cf. chap. 1, pt. 1.2.), la production, plus qu'au niveau du décodage, la compréhension (Dabène, 1975 : 56-57). Or, la capacité à produire exige une pratique intensive de la structure en situation de communication²⁴ pour permettre une contextualisation du lexique et de la thématique, tout en privilégiant « l'emploi de la structure à fixer » (Tagliante, [2006] 2018 : 159). Ainsi, des contraintes « auxquelles les participants parviennent difficilement à échapper » contrarient le déroulement de l'interaction (Bigot, 1996 : para. 1). Comment, alors, les conversations en classe de LE peuvent-elles prétendre se rapprocher des conversations ordinaires ? Nous obtiendrons des éléments de réponse, dans un premier temps en appréhendant les spécificités de l'interaction didactique, dans un deuxième temps en nous intéressant à leur dimension communicative.

²³ Moore (1996 : 3) précise à ce sujet que l'interaction didactique « permet la prise en charge d'une centration "dymanique" sur l'apprenant, dans une "mise en chantier" (collective) des nouveaux savoirs dans la L2 ».

²⁴ Dans ce sens, Courtyllon ([2003] 2020 : 120) précise qu'« avoir acquis une règle suppose la capacité de produire automatiquement les formes correctes relatives à cette règle en situation de communication spontanée.»

1.1. Spécificités de l'interaction didactique

En effet, les interactions apprenants/apprenants et apprenants/enseignant sont focalisées sur l'utilisation du point de langue étudié (Galligani & Aleksandrova, 2020 : 125 ; Cicurel, [2011] 2019 : 12, 102 ; Cicurel & Rivière, 2009 : 4). De fait, l'existence du contrat didactique implique que les séquences correctives visent essentiellement l'appropriation de la norme (Bigot, 1996 : para. 11), ce qui confère à l'interaction didactique, outre la « visée cognitive », « une constante dimension évaluative » (Cicurel & Rivière, 2009 : 14). Pour cette raison, Bange (cité dans Bigot, 1996 : para. 12) estime que la confusion entre le « niveau communicationnel-thématique » et le « niveau métalinguistique » caractérise l'interaction verbale en classe de LE²⁵, à l'instar de la « bifocalisation », attention portée alternativement sur le code et sur le contenu de la communication (*ibid.* cité dans Cicurel, [2011] 2019 : 108 ; Martinez, [1996] 2017 : 37)²⁶. Ainsi, lors de l'interaction didactique, « le dialogue oscille entre une interaction où les positions et les discours sont préformatés et une interaction plus proche de la conversation ordinaire dans laquelle existe une plus grande liberté de prise de parole » (Cicurel, [2011] 2019 : 12). Or, lorsque l'enseignant et les apprenants partagent la L1, l'alternance codique ne peut-elle, tout comme dans les conversations exolingues ordinaires, favoriser la continuité (donc la fluidité) de l'échange, voire, mieux, favoriser les aspects psychologiques des « processus cognitifs et motivationnels impliqués dans les actions de communication » qui sont partie intégrante de l'apprentissage (Bange, 1996 : 2) ? Moore et Simon (2002 : 12, para. 129) soulignent que si l'on considère l'apprentissage au sens large, la prise en compte d'objectifs tels que la négociation du savoir-apprendre (stratégies) ou la « la redéfinition de certains savoirs » est nécessaire. Il s'agirait alors d'envisager la fonction pragmatique de l'alternance codique au service de l'apprentissage (Aleksandrova & Matthey, 2020 : 28), ce qui nous amène à appréhender la dimension communicative des interactions en classe de LE.

1.2. La L1 dans la dimension communicative de l'interaction didactique

Nous pouvons donc estimer que les apprenants sont susceptibles d'avoir recours à leur L1 pour contourner un problème de communication dû à un « manque de maîtrise en LC

²⁵ Cicurel (1996 : pt. 3.2.) parle métaphoriquement de « glissando énonciatif ».

²⁶ Notons ici la précision de Bange (1992 : para. 51) selon laquelle dans un enseignement traditionnel de la LE, la communication en classe tend vers la « confusion du niveau communicationnel/thématique » et non vers la « bifocalisation », la communication y étant « réduite à des variations sur les conventions linguistiques ».

[langue cible] » (Causa, 1996 : 4). Dans ce cas, comment évaluer leur compétence communicative ? Cette dernière « se manifeste de manière observable à des formes identifiables de savoir-faire » (Beacco, 2010 : 42). Selon Cuq (2005 : 265 cité dans Dejean & Metton, 2020 : 22-23), les composantes de la compétence communicative sont d'ordre linguistique (connaissance du code), sociolinguistique (connaissance des règles socioculturelles), discursive (connaissance des différents types de discours) et stratégique (aptitude à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour assurer la continuité de la communication). Le CECR (2001 : 48, 86, 96) propose les composantes, linguistique, sociolinguistique et pragmatique (elle-même subdivisée en compétences discursive, fonctionnelle et de conception schématique) ; quant à la stratégie, elle est reliée aux activités de communication (moyen) et non à la compétence de communication (objectif). Notons malgré tout que le CECR (2001, section 4.4.1.3. : 53) stipule que l'apprenant met « en adéquation son ambition et ses moyens », grâce à des « *Stratégies d'évitement* » et grâce à des « *Stratégies de réalisation*²⁷ » via lesquelles il « adopte une attitude positive par rapport aux ressources dont il dispose ». Dans cette optique, la L1 participe de la compétence communicative de l'apprenant et l'enseignant, autre interlocuteur de l'interaction, mais aussi informateur et évaluateur, pourra accepter, encourager ou refuser cette intrusion de la L1 dans le discours de l'apprenant.

Cependant, lorsqu'il s'agit d'un contexte d'enseignement-apprentissage alloglotte, la communication dans la langue cible se fait exclusivement dans la classe. L'interaction verbale didactique est alors LA source de pratique de l'oral des apprenants, d'où l'importance de sa dimension communicative en langue cible. Or, « [...] la contrainte de temps [avec, dans une moindre mesure la contrainte d'espace] imposent aussi une compression des éléments linguistiques [...]. Cette compression définit par des choix les contenus d'enseignement et d'apprentissage » (Cuq & Gruca, [2003] 2020 : 116). C'est pourquoi l'une des données de départ de notre terrain de recherche, la contrainte de temps qui pèse particulièrement en contexte alloglotte, nous incite à interroger la relation entre recours à la L1 dans les interactions en classe de LE et acquisition de la compétence de communication en langue cible. En effet, si l'enseignant doit opérer une « compression », en quoi le recours à la L1 est-il susceptible d'optimiser l'appropriation de l'apprenant ? Plus précisément, n'est-il pas paradoxal d'envisager la L1 comme un pont vers

²⁷ Bange (1992 : para. 34) parle pour les deuxièmes de « stratégies de maîtrise ».

l'appropriation tout en devant pallier le défaut d'exposition à la langue cible ? Ce questionnement amène à interroger la relation entre interaction didactique et appropriation.

2. Interaction et appropriation

« Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces » (CECR, 2001 : 18). Selon que l'enseignant conçoit l'espace classe comme devant être exclusivement monolingue ou non, et ainsi refuse, tolère, voire encourage, les changements de langue, la mise en regard L1/L2 sera, ou non, envisagée comme une stratégie pédagogique « efficace » pour « contribuer à l'étayage des compétences d'un locuteur non natif » (Martinez [1996] 2017 : 36), en l'occurrence l'apprenant. À quels moments l'enseignant pour lequel Bange (1992, para. 41) souligne la nécessité de développer à la fois des « *stratégies de soutien* » et des « *stratégies d'optimisation* des processus d'acquisition des apprenants », va-t-il considérer que le recours à la L1 participe de l'apprentissage et *in fine* de l'acquisition de la L2 ?

2.1. L'appropriation par et dans l'interaction : quelle place pour la L1 ?

Bange (*ibid.* : para. 24, 25) précise en effet que les buts et les effets de la résolution de problèmes de communication et de l'apprentissage sont différents. Les activités de résolution de la stratégie communicative sont des « activités à court terme » tandis que les activités d'apprentissage induisent *a priori* pour l'apprenant le « but de disposer de manière durable de *savoir-faire* de communication en L2 » ; là où le but des stratégies de communication est l'intercompréhension, l'apprentissage se propose de viser « un but annexe » dont l'effet est l'acquisition (*ibid.* : para. 27). Ainsi, le recours à la L1 dans l'interaction didactique n'implique pas systématiquement un apprentissage. Or, il s'agit en classe de transmettre des savoirs et des savoir-faire (Muller, 2021a : 13), *a priori* avec sinon une obligation de résultats, une obligation de moyens.

De Pietro, Matthey et Py (1989 : 1) proposent de croiser la perspective de « la linguistique de l'acquisition des langues secondes » avec la « perspective d'inspiration ethnométhodologique » en vue d'évaluer les « séquences potentiellement acquisitionnelles » (désormais SPA), sur lesquelles nous reviendrons dans la troisième partie de ce cadrage théorique. Les conclusions de cette dernière perspective rappelées par les auteurs (*ibid.* : 2) soulignent l'importance dans la communication exolingue de la

collaboration, du *monitoring* interactif et de bifocalisation que nous avons évoqués *supra* (cf. chap. 1, pt. 2.2. ; chap. 2, pt. 1.1.). De même, nous ne reviendrons pas sur le rôle et le fonctionnement de l'interlangue dont découle l'aspect idiosyncrasique de l'apprentissage (cf. chap. 1, pt. 1.1), deux des points mis en lumière par la perspective linguistique et porterons notre attention sur le troisième : le processus d'acquisition se réalise via la sélection et l'interprétation par l'apprenant - prise ou *intake* - d'éléments de L2 - données ou *input* - (*ibid.* ; Py, 1996 : 2). Eu égard à cette précision sur la construction de la compétence linguistique dans laquelle interviennent la sélection et l'interprétation opérées par l'apprenant, nous pouvons estimer que la L1 peut être envisagée non seulement comme « point de repère » mais aussi comme « clé d'interprétation » (*ibid.*).

À quel moment dans ce cas renoncer à cette « valeur sûre », à cette zone de confort, qui permet en outre à l'apprenant « d'exprimer des idées de manière plus subtile et d'argumenter [...] » (Castellotti, 2001 : 41) favorisant ainsi son apprentissage de la LE (via une dynamique de groupe motivante, par exemple) ? En effet une autre prise, la répétition, l'imitation, est un facilitateur d'apprentissage en ce sens qu'elle permet à l'apprenant d'assimiler et de mémoriser (Kraft et Dausendschön-Gay, 1994 : 136 cité dans Muller, 2021a : 69 ; Courtillon, [2003] 2020 : 29). Or, l'importance de cet *intake* en L2 est accrue en milieu alloglotte. Ainsi, la gestion par l'enseignant de ce paradoxe ne se résumerait-elle pas, finalement, à doser le recours à la « langue de référence de la classe » dans les interactions didactiques et trouver l'équilibre en vue de l'objectif final, à savoir l'acquisition de la langue cible ?

2.2. Communication en classe et importance accordée par l'enseignant à la L1

L'enseignant de langue est susceptible de se servir de cet « autre code qui “circule” dans la classe » (Causa, 1996 : 4) pour faciliter l'accès à la langue cible aux apprenants (*ibid.* ; Castellotti, 2001 : 44), gérer la communication et l'organisation pédagogique – gestion, facilitation, évaluation et « explication métalinguistique » (Castellotti, *ibid.* : 45 ; 46) - ou bien encore « improvise[r] en fonction des réactions des apprenants » (Beacco, 2007 : 144, cité dans Muller, 2021a : 12). Si l'on se réfère à la typologie de Coste (1997, cité dans Castellotti, 2001 : 43), l'alternance peut prendre la forme de reprise en L1 de ce qui a été dit en L2 (traduction, reformulation ou résumé), de comparaison de ce qui se fait en L1 et en L2, c'est-à-dire une « alternance de distribution complémentaire », ou de mise en regard métalinguistique. Or, Castellotti (*ibid.* : 46) souligne que, bien qu'en contexte alloglotte la

L1 soit toujours présente en classe de LE, sa place et son importance dépendent fortement du groupe classe, dont le niveau des apprenants, de l'établissement et de l'enseignant. Si le recours à la L1 par ce dernier ou son niveau de tolérance se manifestent de diverses façons et à divers moments, l'éclairage de la définition de Causa évoquée *supra* (cf. chap. 1, pt. 2.1.)²⁸ nous permet de déduire que le passage d'une langue à l'autre n'est pas programmé (dynamisme) ; l'espace classe est considéré comme un espace bilingue à un (ou des) moment(s) de séquences didactiques. Ainsi, l'utilisation de la L1 n'est dans cette optique pas une « stratégie contrastive » de mise en regard explicite et systématique des systèmes linguistiques (cf. chap. 1, pt. 1) mais bien une « stratégie d'appui » (Causa, 2003 : 73) via laquelle, à certains moments, l'enseignant va estimer que les marques transcodiques sont des « indices d'un parler bilingue en devenir ». Le fera-t-il de façon systématique ou bien ponctuellement ? En fonction de quels critères ?

Causa (2003 : 70) rappelle que « *l'alternance codique est une stratégie communicative d'enseignement [SCE] à part entière* » ne serait-ce que par la fréquence de ses occurrences dans les pratiques enseignantes. Mais elle répond également tant à des besoins pédagogiques qu'à la nécessité de la prise en compte des relations interpersonnelles enseignant/apprenants dans l'apprentissage (*ibid.* 73 ; Bange, 1992, para. : 36), facteur humain potentiellement facilitateur ou inhibiteur d'apprentissage sur lequel nous reviendrons (cf. chap. 3, pt. 2.2.). En fonction de ces paramètres, l'auteur établit une typologie des SCE²⁹, qui met en évidence le lien entre la simultanéité du recours à la L1 et à la langue cible et, d'une part l'origine sociolinguistique de l'enseignant, d'autre part l'origine linguistique et culturelle du groupe d'apprenants, enfin le contexte d'enseignement-apprentissage (*ibid.* : 71). D'après cette classification, dans un contexte alloglotte avec un public homogène d'apprenants³⁰ et un enseignant natif ou non natif, ce dernier utilise la L1, qui est selon le cas langue maternelle apprenants ou langue maternelle commune.

²⁸ Pour rappel, Causa (2007 : 18) définit l'alternance comme « manifestations du parler bilingue » qui consiste en « des passages dynamiques d'une langue à l'autre ».

²⁹ Typologie qui identifie huit catégories de SCE : quatre par origine sociolinguistique de l'enseignant (natif/non natif), chacune subdivisées en deux sous-catégories de contexte (homoglotte/hétéroglotte), elles-mêmes différenciées selon l'origine linguistique du groupe d'apprenants (homogénéité/hétérogénéité).

³⁰ En effet, l'espagnol est la L1 de la grande majorité des apprenants de FLE et les autres sont bilingues L1/espagnol : c'est pourquoi nous ne retenons pas l'espagnol envisagé comme langue véhiculaire, caractéristique également prise en compte par Causa, mais comme L1.

Malgré tout, selon le modèle de compréhension pédagogique de Houssaye, l'enseignant entretient une relation pédagogique avec les apprenants mais aussi une relation didactique avec le savoir. Si certains enseignants optent pour une « stratégie communicative d'enseignement » exclusivement en langue cible et d'autres ont recours à la L1 des apprenants (Causa, 2003 : 69), c'est qu'ils portent un regard différent sur la façon de transmettre la langue qu'ils enseignent. En effet, les choix pédagogiques de l'enseignant dépendent en partie de son « rapport à la langue et à son fonctionnement » (Galligani & Aleksandrova, 2020 : 135 ; Cuq & Gruca [2003] 2020 : 345 ; 347) et, logiquement, de son rapport aux langues en général. À partir de l'hypothèse selon laquelle ces rapports sont en lien direct avec ses propres représentations - sur la langue qu'il enseigne, sur sa compétence, sur son rôle institutionnel (Causa, 2003 : 68 ; Matthey et Simon, 2009 : 11) - nous nous demandons, comment se construisent, le cas échéant comment évoluent, ces représentations ?

Chapitre 3. L'action enseignante en construction : quelle place pour la L1 ?

Le constat selon lequel « derrière l'action des enseignants, il existe des “théories personnelles” qui se sont construites au cours de leur formation et de leurs expériences » (Cicurel, [2011] 2019 : 115) met en lumière le fait que la formation, l'expérience mais aussi le caractère propre de l'enseignant jouent un rôle déterminant dans l'élaboration de son « répertoire didactique³¹ », « stock de savoirs, d'expériences antérieures, de modèles intériorisés » (*ibid.* : 218, 219), donc sur son degré de tolérance des marques transcodiques en classe. Quels sont les paramètres via lesquels s'élaborent les représentations de l'enseignant sur la place et le rôle de la L1 dans sa classe ; le cas échéant, quels sont les facteurs favorisant l'actualisation de ces représentations ? Causa et Vlad (2009 : 129) soulignent que « les représentations sur le métier d'enseignant [...] sont largement influencées par les contextes socioprofessionnels dans lesquels se déroule la formation initiale, mais également par le vécu familial, social et scolaire de chacun ». De plus, les situations d'enseignement « exigent, bien entendu, une adaptation de la méthode dont il faut être conscient. » (Courtyllon, [2003] 2020 : 11). C'est pourquoi nous aborderons ce

³¹ Voir aussi la notion de « boîte à outils » de Balsiger, Béatrix Köhler, de Pietro et Perregaux (2012 : 6).

questionnement au niveau de l'enseignant lui-même (niveau micro), puis au niveau des situations d'enseignement (niveau méso).

1. Des principes méthodologiques aux théories personnelles

Pour aborder les représentations de l'enseignant sur le rôle et le statut accordé à la L1, nous nous inspirons d'une démarche de recherche adoptée par de Matthey et Moore (1997 : 63) dans laquelle elles se sont focalisées sur les représentations des enseignants sur les pratiques ainsi que sur le lien entre ces représentations et les pratiques elles-mêmes. Ces deux axes nous paraissent en effet pertinents pour notre propos, en ce sens qu'ils permettent de mettre en relief deux étapes fondamentales dans la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant (et le dynamisme de ses représentations) à savoir sa formation (représentations sur les pratiques) et son expérience professionnelle (représentations et pratiques elles-mêmes).

1.1. Expérience d'apprenant et formation initiale : représentations premières

Si les « pratiques [de transmission] dépendent de la culture d'origine, de la formation de l'enseignant, de son expérience et de sa personnalité » (Cicurel, [2011] 2019 : 156), nous postulons que ces paramètres interdépendants sont à l'origine de ses représentations sur l'enseignement et sur les pratiques enseignantes ; représentations dont la nature est un des facteurs qui déterminent l'agir professoral (Cuq & Gruca, [2003] 2020 : 131). Le cadre de notre recherche nous invite à envisager plus particulièrement l'expérience d'apprenant³² et la formation de l'enseignant. Rappelons en effet que dans un contexte alloglotte avec un public homogène d'apprenants, qu'il soit natif ou non natif de la langue cible, l'enseignant utilise la L1 (cf. chap. 2, pt. 2.2.). De plus, bien que « les représentations liées au statut socioculturel de l'enseignant continuent à s'appuyer sur des idées quasiment figées, ce qui empêche de les faire évoluer » (Causa & Vlad, 2009 : 131), « la mobilité européenne et l'arrivée des nouvelles technologies font que la séparation entre ces deux profils [natif et non natif] est moins nette. » (*ibid.* : 130). Enfin, dans notre contexte de recherche, les enseignants de FLE sont non natifs de la langue cible. Pour ces raisons, nous retiendrons plutôt l'insécurité linguistique³³ de l'enseignant comme paramètre influant sur l'agir

³² Nous aborderons l'expérience professionnelle (niveau méso) au point 1.2.

³³ Qui du reste peut concerner des enseignants natifs de la langue cible (Causa & Vlad, 2009 : 131, 133 ; Muller, 2021b : 8).

professoral. De fait, Cuq et Gruca ([2003] 2020 : 131) relèvent que « le degré de sécurité linguistique et culturelle » est l'un des facteurs déterminants de « la qualité de la *posture d'enseignement* ». L'expression utilisée de « qualité de la *posture enseignante* » ouvre selon nous une voie d'interprétation sur le rôle et le statut que l'enseignant va accorder à la L1. En effet, ne pourrions-nous imaginer un axe qui représenterait le degré croissant de sécurité linguistique de l'enseignant et irait du recours à la L1 réflexe au recours envisagé comme facilitateur d'apprentissage ? Les données recueillies lors de cette recherche nous donneront-elles des éléments de réponse sur ce point ?

Quoi qu'il en soit, si l'expérience professionnelle est susceptible de renverser la donne (cf. chap. 3, pt. 1.2.), l'insécurité linguistique renvoie en première instance à la formation initiale de l'enseignant, « étape fondamentale dans l'élaboration de leur [des professeurs de langue] identité professionnelle (Muller, 2021b : 2). En effet, si le fait de partager la L1 des apprenants et d'avoir été lui-même apprenant de la langue qu'il enseigne lui permet de mieux connaître et d'anticiper les difficultés des apprenants (Dabène, 1990 cité dans Causa & Vlad, 2009 : 130 ; Galligani & Aleksandrova, 2020 : 76), l'enseignant non natif a « conservé [de son apprentissage de la langue qu'il enseigne] un sentiment d'insécurité linguistique qui le rend particulièrement soucieux du respect d'une norme qu'il n'ose transgresser » (Dabène, *ibid.*). Ce qui nous amène à considérer l'impact de cette expérience d'apprenant sur les représentations de l'enseignant.

De l'expérience d'apprenant acquise lors de la formation initiale (scolaire et universitaire), nous retenons pour notre propos les « modèles d'enseignement » et les « figures d'enseignants (pouvant être positives ou négatives) » qui participent des contours du « répertoire potentiel »³⁴ (Cicurel, [2011] 2019 : 151). L'agir professoral de l'enseignant de langue est donc en partie façonné par son vécu d'apprenant (Cuq & Gruca, [2003] 2020 : 112), *a fortiori* d'apprenant de langue(s) étrangère(s), parfois même plus saillant dans l'agir que « les démarches pédagogiques inscrites dans une planification scolaire [...] » (Matthey & Moore, 1997 : 68). En effet, en se formant l'enseignant est apprenant : il a donc sa propre conception de l'apprentissage (Courtyllon, [2003] 2020 : 7) et de ce qui est efficace. En outre, cette expérience nourrit des « modèles intériorisés » (d'enseignant-

³⁴ Qui renvoie selon nous aux composantes « expériences antérieures » et « modèles intériorisés » du « répertoire didactique » évoqué au point 3.

modèle et/ou de démarche pédagogique par exemple) qui l'influencent « largement », ce d'autant plus en début de carrière (Muller, 2021a : 95).

Quant à la tradition éducative nationale, elle est également vectrice de représentations : elle influe sur la perception de l'enseignement d'une LE qu'a le praticien ; elle peut favoriser ce que Beacco (2010 : 78) qualifie de « permanence de pratiques pédagogiques réputées efficaces ». Or, en ce qui concerne l'Espagne, rappelons que l'enseignement des langues est, par tradition éducative, fortement grammaticalisé et fondé sur une approche monolingue (Beacco, 2010 : 77 ; Cuq & Gruca, [2003] 2020 : 344). Pour autant, une formation initiale dans ce contexte induit-elle nécessairement que les enseignants ont tendance à exclure la L1 de leurs cours ? En effet, le rapport aux langues de l'enseignant novice ne dépend pas seulement de sa formation initiale, mais aussi des traits idiosyncrasiques de son vécu familial et social, comme évoqué *supra* (cf. chap. 3, Causa & Vlad, 2009 : 129). D'autre part, si nous revenons sur les propos de Cuq et Gruca ([2003] 2020 : 131), la formation continue est un autre facteur déterminant³⁵ de l'agir professoral, à l'instar des représentations et de la formation initiale que nous avons évoquées. Or, la formation continue et l'expérience professionnelle n'impliquent-elles pas que l'enseignant actualise ses représentations sur l'enseignement et sur les pratiques enseignantes ? En d'autres termes, *quid* de ses représentations lorsque l'enseignant en formation acquiert sa légitimité d'enseignant de FLE ?

1.2. Formation continue et expérience : liens entre représentations et pratiques

Le fait que « les connaissances sur le métier s'élaborent dans l'activité des professionnels³⁶ » (Bishop & Cadet, 2014 : 7) met en lumière le dynamisme des représentations. Nous pouvons en effet postuler que, via son expérience professionnelle, l'enseignant va développer ses compétences mais aussi modifier « ses connaissances et ses conceptions de la connaissance » (Tardif & Lessard, 1999 : 384 cité dans Muller, 2021a : 119). Schneuwly (2012 : 76-77 cité dans Bishop & Cadet, 2015 : 6-7) et Bhanji-Pitman (cité dans Blanchet et Chardennet, 2014 : 526) nous permettent d'affiner notre compréhension : le premier explicite que

³⁵ Nous ne retenons pas comme critère pertinent dans le cadre de cette recherche « le niveau socioéconomique », également relevé par les auteurs.

³⁶ Voir aussi Pastré, Mayen et Vergnaud (2006 : 146 cité dans Muller, 2001a : 119) : « la didactique professionnelle postule l'existence d'« une continuité profonde entre agir et apprendre de et dans son activité » » et Cicurel (2011 : 5) qui rappelle que « Schütz (1998) insiste sur le fait que l'action se modifie dans l'action. »

« le praticien est capable en temps réel, dans l'immédiateté de l'action "d'élaborer d'autres manières de poser ou de voir le problème et de développer à partir de là des hypothèses d'actions nouvelles", "de déceler les facteurs essentiels sur lesquels agir et de prélever dans l'immense complexité du réel les indices qui lui permettent de définir l'efficacité de la restructuration du problème, soit sous forme d'hypothèse, soit sous forme d'action dans le réel" »³⁷ ;

la deuxième définit l'enseignement comme « l'ensemble des actes concrets posés par l'enseignant, en salle de classe, afin de créer les conditions susceptibles de contribuer à l'apprentissage de la matière enseignée [...] ». L'extrait et la définition cités mettent ainsi en exergue le fait que l'actualisation des pratiques (donc des représentations sur l'enseignement) vise l'efficacité de l'apprentissage, ce qui renvoie à la notion de SPA évoquée *supra* (cf. chap. 2, point 2.1.). Or, les caractéristiques d'une SPA explicitées par Moore et Simon (2002 : para. 137-141) nous permettent d'estimer que le recours à la L1 peut effectivement répondre « à un besoin perçu par l'enseignant ou exprimé par l'apprenant ; permettre « un *input* accessible ou saisissable » ; permettre une évaluation du « processus [d'apprentissage] lui-même », tant dans sa dimension structurante que discursive ; favoriser « des formatages interactionnels susceptibles de faire travailler les apprenants à l'intérieur de la zone proximale de développement, telle qu'eux-mêmes peuvent la définir et la prendre en charge » (autonomisation de l'apprenant).

Cela ne signifie pas pour autant que l'actualisation des représentations se porte nécessairement sur l'intégration de la L1 dans le cours de langue ni, lorsque c'est le cas, que l'enseignant envisagera ce recours comme facteur potentiellement facilitateur d'apprentissage. En effet, rappelons qu'en contexte alloglotte, la place et l'importance de la L1 en classe de LE dépendent fortement autant du groupe classe et de l'établissement que de l'enseignant (Castellotti, 2001 : 46)³⁸. Quels sont, alors, les critères des variables externes à l'enseignant lui-même qui l'amène éventuellement à modifier le statut et la place qu'il accorde à la L1 dans sa classe ? Le cas échéant, jusqu'à quel point modifie-t-il et/ou a-t-il la possibilité de modifier ses pratiques enseignantes ?

³⁷ Pastré (2002 : 10) renvoie ainsi à *L'analyse du travail* de Favergé (1955) en rappelant que « travailler comporte une part de diagnostic de situation, de résolution de problèmes, de planification, de mise en œuvre de stratégies ».

³⁸ Cf. chap. 2, point 2.2.

2. *Situations d'enseignement : catalyseur d'un retour sur les représentations ?*

Nous distinguerons deux niveaux de variables externes : celui des variables indépendantes de la volonté de l'enseignant, à savoir le public visé (l'enseignant ne choisit pas ses élèves) et les objectifs d'apprentissage (imposés par le curriculum) ; celui de la variable sur laquelle l'enseignant a la faculté d'agir, c'est-à-dire les relations interpersonnelles qui se construisent dans et par les interactions en classe.

2.1. *Public visé, objectifs d'apprentissage et variabilité de la place de la L1*

L'enseignant, tout en ayant ses « théories personnelles », adapte sa démarche aux variables du contexte, rappelées par Courty ([2003] 2020 : 11) : le public visé (nature et caractéristiques) ; les objectifs de l'apprentissage³⁹ ; le degré de similitude L1/LE. Nous ne reviendrons pas sur le degré de similitude (cf. chap. 1, pt. 1.) et envisagerons l'impact potentiel du public visé et des objectifs de l'apprentissage sur l'actualisation des représentations de l'enseignant sur la place de la L1 dans le cours de LE.

« Les activités didactiques formalisées, inscrites dans une tradition éducative donnée (traductions, commentaires de textes, jeux, etc.) aussi bien que des pratiques pédagogiques plus libres font partie des pratiques de transmission » (Cicurel, [2011] 2019 : 156). L'enseignant étant *in fine* maître à bord (Castellotti, 2001 : 41), il peut de lui-même élargir sa « zone de tolérance » de la L1 dans la classe,

« espace variable compris entre la norme de l'interlocuteur natif [ici l'enseignant en tant qu'expert de la langue cible] et le seuil à partir duquel l'apprenant voit ses productions acceptées sans discussion, c'est-à-dire sans reformulation ni thématization » (Py, 1992 ; 1993 : 18 cité dans Matthey & Moore, 1997 : 71).

En fonction de quels critères le fait-il ? Or, lorsque la L1 est partagée par les apprenants et l'enseignant, « **l'artificialité de la situation scolaire** d'enseignement-apprentissage [...] ne tend pas à favoriser une pratique communicative de la langue cible » (Castellotti, *ibid.*), alors même que la finalité externe est l'apprentissage de cette langue (cf. chap. 2). Ce paradoxe met en lumière un des dilemmes, entendus comme nécessité d'opérer « un choix entre différentes propositions contradictoires », de l'action enseignante (Muller, 2021a : 133), en l'espèce le choix du recours ou non à l'alternance codique. Nous pouvons mesurer l'importance de choix, entre autres, aux niveaux méthodologique et pédagogique

³⁹ Dont elle relève qu'ils sont « souvent ambigus ».

(Castellotti, 2001 : 8). C'est pourquoi la variabilité de la tolérance de la L1 est en partie fonction des objectifs que se fixent l'enseignant (Matthey & Moore, 1997 : 71), objectifs eux-mêmes dépendants du programme mais aussi du type de séquence didactique. Nous pouvons doublement postuler que les programmes et les instructions officielles délimitent, plus ou moins explicitement, la marge de manœuvre de l'enseignant. Un même enseignant n'a pas toujours le même niveau de tolérance, de même que le recours aux marques transcodiques n'aura pas les mêmes fonctions, selon qu'il s'agit par exemple d'une activité conversationnelle ou d'une séquence grammaticale - « nature des activités » (Castellotti, 2001 : 45) -, d'apprenants captifs ou non captifs, d'une formation à visée certificative ou non et selon le niveau des apprenants. Sur ce dernier critère, Castellotti (*ibid.*) et Causa (2003 : 78, 79) relèvent en effet que le recours à la L1, par les enseignants et les apprenants, est plus fréquent dans les premiers niveaux⁴⁰.

Ainsi, « l'action d'enseignement est souvent bipolarisée » à la fois sur « le programme, la séquence, et le mode de réalisation de cette dernière⁴¹ » et sur « les récepteurs que sont les apprenants » (Cicurel, 2011 : 8). L'enseignant peut donc être amené à interroger l'apport potentiel du recours à la L1 également en fonction des apprenants, ce qui implique aussi la prise en compte de leurs besoins. Or, ces besoins ont, outre des dimensions fonctionnelles et cognitives (cf. SPA, chap. 2, pt. 2.2.), une dimension affective (Courtyllon, [2003] 2020 : 24 ; Matthey & Moore, 1997 : 77). En conséquence, « l'action enseignante implique également une relation humaine où des rapports interpersonnels se tissent à travers les interactions » (Muller, 2021a : 125)⁴². Pour cette raison, Bishop et Cadet (2015 : 10) soulignent que « l'agir enseignant est constamment ajusté, et en retour il provoque l'ajustement des élèves⁴³ ». Ce qui nous amène à nous demander dans quelle mesure la L1, en tant que vecteur potentiel de la dimension socio-affective dans les relations enseignant/apprenants, est susceptible de modifier sinon les représentations de l'enseignant tout au moins son attitude vis-à-vis des marques transcodiques en classe.

⁴⁰ Causa (*ibid.*) précise que dans les niveaux avancés une distinction s'opère entre les différentes formes de recours à l'alternance : certaines sont maintenues, d'autres évoluent tandis que d'autres disparaissent.

⁴¹ Nous précisons que notre contexte d'étude ne concernant pas un enseignement fondé sur une démarche méthodologique d'approche plurilingue, nous ne retenons pas la L1 comme susceptible de participer de la planification des séquences didactiques.

⁴² En effet, « Enseigner, c'est travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains, pour des êtres humains ». (Tardif & Lessard, 1999 : 281 cité dans Muller, 2021a : 134).

⁴³ À ce propos, les auteures (*ibid.*) citent Sensevy (2011 : 52) pour qui l'agir enseignant est « un processus constant d'ajustement mutuel ».

2.2. Influence des relations interpersonnelles sur la zone de tolérance de la L1

D'une part, Tardif et Lessard (1999 : 313 cité dans Muller, 2021a : 135) relèvent l'importance de l'émotionnel dans l'action enseignante. D'autre part, les interactions en classe sont un médium de la construction, de la négociation et de la vérification des représentations sur l'appropriation (Castellotti, 2001 : 9). Ainsi, les rapports interpersonnels enseignant/apprenants inhérents pourraient modifier (à travers une négociation ou une vérification), les représentations de l'enseignant sur le statut, la place de la L1 dans la classe de LE, d'où l'intérêt de retenir le choix de la langue comme indicateur observable des représentations (Gajo, 1997 : 23) de l'enseignant. En effet, ce choix témoigne du « rôle social dont l'enseignant[e] s'investit » - entendu selon nous à la fois comme « l'image de soi prêtée par la société » (Muller, 2021a : 126) et comme représentation sur la relation interpersonnelle apprenants/enseignant - qui est un des facteurs influant sur la variabilité de l'acceptation de la L1 (Matthey & Moore, 1997 : 72). Matthey et Moore (*ibid.* : 76) relèvent en outre que, dans le cas d'une L1 et d'une LE proches, le degré de tolérance de la L1 par l'enseignant influe sur le « degré de confiance [...] qu'ils [les apprenants] peuvent trouver dans leur propre langue pour répondre aux attentes de la maîtresse⁴⁴ et du risque qu'ils peuvent prendre à produire un énoncé transcodique dans les efforts de formulation ». C'est pourquoi nous pouvons dire que le rôle social exige, outre la « nécessité d'assurer l'intercompréhension » dans la classe, de prendre en compte l'identité de l'apprenant (*ibid.* : 72). La focalisation de cette partie de notre ancrage sur la dimension socio-affective nous amène à interroger le lien entre l'émergence en L1 de l'apprenant comme sujet-personne⁴⁵ et la langue choisie par l'enseignant pour la poursuite de l'échange ainsi initié (Moore, 1996 : 2). En effet, la façon dont l'enseignant s'adapte, ou non, aux événements qui surgissent en L1 est selon nous un indicateur de son positionnement sur le statut qu'il accorde à la L1 dans la classe de LE, donc de l'évolution éventuelle de ses représentations.

Cependant, il nous semble utile de rappeler que la prise en compte de l'identité de l'apprenant ne va pas toujours de soi. Ainsi, pour l'enseignant novice, l'apprenant sur le terrain ne correspond pas nécessairement à l'apprenant imaginé lors de sa formation (Muller, 2021b : 5) ; pour tout enseignant, novice ou expérimenté, l'interaction en classe

⁴⁴ Dans cette recherche, il s'agissait d'apprenants scolarisés en primaire. Nous estimons cependant que cette remarque est valide dans notre contexte d'étude.

⁴⁵ « Expression des élèves en tant que personnes ». (Muller, 2021a : 60).

comporte une part d'incertitude (Cicurel, [2011] 2019 : 114 ; Muller, 2021a : 114). L'adaptation à l'apprenant implique donc la gestion d'imprévu. Une « rupture du cadre didactique » (Gajo, 1997 : 22) est-elle susceptible d'élargir la zone de tolérance de la L1, donc de faire évoluer les représentations de l'enseignant ? Lorsque l'enseignant et les apprenants partagent la L1, peut-on estimer que la gestion des imprévus a tendance à se faire spontanément via cette langue ? Autrement dit, dans quelle mesure la déstabilisation de l'enseignant et/ou la déplanification de son cours favorisent-elles un traitement des « interventions inattendues »⁴⁶ et/ou des déritualisations⁴⁷ via la L1 commune plutôt que via la langue cible lorsque les apprenants initient l'échange en L1 ? Et, si c'est le cas, entraîne-t-elle pour autant une évolution de ses représentations ou est-ce un phénomène ponctuel ? De même, le sentiment de mise en danger (Muller, 2021a : 126) que ces interventions non prévues peuvent engendrer chez l'enseignant ne sont-elles pas susceptibles de l'amener à camper sur ses positions ? Y-a-t-il un lien entre le degré d'assurance de l'enseignant, fonction non seulement de sa personnalité mais aussi de l'étendue de son expérience, et la remise en cause de ses représentations ? Quoi qu'il en soit, si la façon dont réagit l'enseignant est un indicateur de son positionnement, rappelons (cf. nbp. 18) que « le statut des marques transcodiques peut uniquement être déterminé par une étude empirique dans la mesure où elles doivent être interprétées par les interlocuteurs [...] » (Lüdi, 1994 : 5), raison pour laquelle cette recherche exige un recueil de données sur le terrain.

Nous avons clarifié les notions-clés pertinentes dans le cadre de cette recherche, notions relatives à la mise en regard L1/LE, à la place et le statut de la L1 dans les interactions didactiques et au rapport entre la construction de l'action enseignante et la tolérance de la L1 en classe de LE. Il s'agit donc maintenant d'explicitier la démarche méthodologique que nous choisissons pour obtenir, sur le terrain, les éléments de réponse à notre problématique : **quels regards portent les enseignants sur la présence de la L1 dans le cours de langue en contexte alloglotte lorsqu'il y a proximité entre la L1 et la langue cible, toutes deux langues romanes, et quels sont les facteurs susceptibles d'influer sur leurs positionnements ?**

⁴⁶ « dans lesquelles ils [les apprenants] cherchent à délimiter le début et la fin des séquences, à participer au choix de supports, ou encore à assigner des tâches à l'enseignant. » (Muller, 2021a : 72).

⁴⁷ Échanges initiés par les apprenants qui rompent provisoirement le contrat didactique et dans lesquels ils s'impliquent fortement (Muller, 2021a : 52).

Partie 2

-

Méthodologie

Les éléments de réponse que nous souhaitons obtenir visent la compréhension d'une pratique didactique, la place de la mise en regard des langues dans l'agir professoral, via le positionnement de praticiens exerçant dans un contexte précis et non généralisable, l'enseignement du FLE à Ténérife. Si notre objectif de recherche implique la mise en place de « méthodes d'investigation et d'analyse » (Cicurel, 2014 : 384), le contexte d'enseignement-apprentissage sur lequel nous nous appuyons participe également de notre choix de méthodologie de recherche et des moyens utilisés pour la constitution de notre corpus. C'est pourquoi, avant d'aborder la méthodologie (chapitre 5) et les méthodes d'analyse (chapitre 6) que nous avons envisagées, nous contextualiserons plus précisément notre terrain de recherche (chapitre 4).

Chapitre 4. Présentation du terrain de recherche

« Le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution (...) c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où « “on apprend des choses” » (Agier, 2004 : 35, cité dans Blanchet, 2014 : 13). Quelles sont les spécificités du contexte où se tissent les relations personnelles qui dessinent les contours des « choses » que nous nous apprêtons à « apprendre » ? Plus précisément, quel est l'état de l'art de l'enseignement du FLE en Espagne ; quelles sont les caractéristiques des établissements dans lesquels exercent les enseignants qui ont collaboré à notre recherche ; qui sont ces enseignants ?

1. *Le statut du FLE en Espagne : déchéance programmée ?*

Notre terrain s'inscrit forcément dans un contexte historique (Blanchet & Chardenet, 2014 : 100) : celui de l'évolution des politiques éducatives espagnoles en matière d'enseignement du FLE, en ce sens que les représentations sur la langue (niveau de difficulté, statut...) et sur son enseignement (méthodologie, démarche pédagogique) lui sont en partie inhérentes. Dans le cadre de notre recherche, nous retiendrons les points saillants qui selon nous, d'une part nous donnent des informations sur le contexte dans lequel les sujets interrogés ont découvert la langue qu'ils enseignent aujourd'hui, d'autre part participent de la compréhension du statut actuel du français dans le curriculum et de la méthodologie dominante pour son enseignement, donc du positionnement de l'enseignant sur la place et le statut de l'espagnol dans l'enseignement du FLE.

Le français est la seule première langue étrangère obligatoire⁴⁸ jusqu'en 1938 (Fernández Fraile, 2005 : 28). Elle est ensuite proposée comme première langue obligatoire mais est au choix, avec l'italien entre 1938 et 1953, avec l'italien, le portugais l'anglais et l'allemand entre 1953 et 1957, avec l'anglais et l'allemand de 1957 à 1970 (*ibid.* : 30). Entre 1970 et 1990, le choix de LE se fait généralement entre l'anglais et le français, de façon équilibrée jusqu'en 1980 puis avec une nette suprématie de l'anglais à partir de cette date (*ibid.* : 35). Dès 1990, le français devient optionnel, la première langue étrangère obligatoire étant l'anglais (*ibid.* : 39). Quant à son enseignement, il a toujours été marqué par la méthodologie traditionnelle, même avec la focalisation sur l'aspect communicatif de la

⁴⁸ García Bascuñana, Lépinette et Roig (1999 : 5) rappellent que l'enseignement du FLE a été institutionnalisé dans le secondaire dès 1857.

langue des années soixante-dix (*ibid* : 36, 38)⁴⁹. Nous notons enfin que la nouvelle réforme de l'enseignement, qui sera effective dès la rentrée 2022, n'améliore pas la place accordée au français dans la politique éducative espagnole. Nous renvoyons par exemple aux articles huit et neuf du *Real Decreto 217/2022 de 29 de Marzo*⁵⁰ relatifs aux programmes scolaires. De la cinquième à la troisième (*primero a tercero de la ESO*), l'établissement n'a aucune obligation de proposer cette option (cf. art. 8) ; en seconde (*cuarto de la ESO*), c'est une option en concurrence avec de nouvelles matières *a priori* plus faciles, voire plus ludiques, pour les apprenants (cf. art. 9 : *Digitalización, Música, Expresión Artística, Formación y Orientación Personal y Profesional*), comme nous l'a fait remarquer l'un des enseignants de FLE interrogés (cf. Fernando, annexe 15, pp. 251-260, TP 90). Or, « le statut social d'une langue nouvelle et l'imaginaire qui s'y rattache influent sur l'apprentissage, dans un processus très individualisé » (Martinez, [1996] 2017 : 22).

Aussi, force est de constater que, outre la tradition éducative monolingue, le temps réduit accordé à l'enseignement du FLE propre à notre contexte de recherche n'incite *a priori* pas les enseignants à un recours à la L1 autre que ponctuel. C'est en effet l'un des contextes où « les programmes et instructions officielles » induisent une communication en classe qui est « exclusivement dans la langue à apprendre et, si la langue première est parfois tolérée, c'est généralement pour appuyer des réflexions métalinguistiques fondées sur la comparaison [...] » (Castellotti, 2001 : 40). Mais que ce phénomène soit induit ne signifie pas qu'il est inexorable. Un premier filtre pour affiner notre compréhension se situe donc au niveau méso (cf. situation d'enseignement, chap. 3) de la scène éducative : les établissements dans lesquels le FLE est enseigné, établissements qui ont un pouvoir décisionnel quant à leur orientation méthodologique et pédagogique. Nous nous sommes donc intéressée en premier lieu aux politiques internes et à l'organisation curriculaire relatives au FLE des établissements objets de notre recherche.

2. Lycée public et Centre de langues : public visé et objectifs d'apprentissage

Eu égard au fait déjà évoqué de l'influence de l'établissement, du public visé et des objectifs de l'enseignement-apprentissage sur les pratiques enseignantes (cf. chap. 3,

⁴⁹ Fernández Fraile (*ibid.* : 36, 37) reproduit les résultats d'une enquête de 1989 dans laquelle les enseignants évaluent les compétences des élèves en fin de secondaire : ils estiment que 87,5% des élèves savent lire correctement, 76,2% traduire, 26,2% rédiger des textes courts, 21,2% comprendre une conversation et seulement 15% participer à une conversation, entendue comme répondre à des questions de l'enseignant sur le contenu linguistique de dialogues du manuel scolaire.

⁵⁰ <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

pt. 1.2., 2.), nous avons tenu compte de plusieurs situations d'enseignement du FLE à Ténérife. Nous n'avons cependant pas retenu les deux établissements de l'île qui proposent un enseignement bilingue et le passage du double diplôme *bachibac*⁵¹. D'une part ils suivent le programme de l'Éducation Nationale, visent l'obtention du baccalauréat et les cours sont plutôt calqués sur le modèle du français langue maternelle. D'autre part ils ne concernent qu'une minorité des enseignants de français présents sur les îles. Ainsi, nous nous focaliserons sur une *Escuela Oficial de Idioma* (désormais EOI) et un *Instituto de Enseñanza Secundaria*⁵² (désormais IES) public. En effet, bien que dans les deux cas les programmes suivent les recommandations du CECR via les méthodes de FLE⁵³ avec lesquelles ils ont choisi de travailler et dont ils suivent la progression, l'organisation curriculaire et les visées de la formation sont distinctes.

C'est aux EOI que le Ministère de l'Éducation attribue le rôle central dans la formation et la certification en langues étrangères pour les adultes et les grands-adolescents⁵⁴. La Loi organique de 2006 stipule ainsi que « les enseignements de langues correspondant aux niveaux intermédiaires et avancés [...] seront impartis dans les écoles officielles de langues [notre traduction]⁵⁵ ». L'EOI de Los Cristianos concerne un public d'apprenants non captifs. S'il y a quatre modalités de formation⁵⁶, l'enseignement du FLE n'est concerné que par l'une d'entre elles : les cours réglementés de cent-vingt heures, organisés en deux séances hebdomadaires de deux heures chacune, qui visent une certification officielle. Les cours qui y sont dispensés concernent les niveaux A.1.1 à B.2.2. du CECR. Nous précisons enfin que la permanence de chaque Département et les subventions accordées dépendent du nombre des inscrits, d'où l'enjeu de la prise en compte des attentes et des besoins des apprenants-clients⁵⁷. Quant à l'IES Ichasagua⁵⁸, bien qu'il vienne d'en obtenir l'agrément

⁵¹ Baccalauréat français ET *Bachillerato* espagnol.

⁵² Les *Institutos* couvrent la scolarité de la Cinquième à la Terminale.

⁵³ Pour les deux établissements qui nous concernent, l'EOI travaille à tous les niveaux avec le manuel *Édito* ; l'IES s'appuie sur *Club Parachute A1* et *A2* avec les élèves de la Cinquième à la Troisième, puis sur *C'est-à-dire Lycée A2* avec ceux de Première et Terminale.

⁵⁴ L'inscription y est possible à partir de 16 ans (ou 14 lorsque la LE n'est pas dans le cursus scolaire).

⁵⁵ «*Las enseñanzas de idiomas correspondientes a los niveles intermedio y avanzado [...] serán impartidas en las escuelas oficiales de idiomas*» Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Cap VII *Enseñanzas de idiomas*, Art. 60. En ligne : <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

⁵⁶ Formation des enseignants, centration sur un aspect particulier de la langue cible (compétence communicative, par exemple), spécialisation adaptée aux nécessités professionnelles et formation à visée certificative.

⁵⁷ En ce qui concerne le FLE, la désaffectation des apprenants a entraîné cette année la suppression de l'un des trois postes des années précédentes, situation qui préoccupe Alicia, responsable du Département de français.

⁵⁸ En ligne : <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iesichasagua/category/sin-categoria/>

et propose une formation bilingue *Bachibac* dès la rentrée prochaine⁵⁹, l'enseignement du FLE y est pour l'heure identique à celui dispensé dans les autres instituts publics : deux séances hebdomadaires de cinquante minutes chacune sont consacrées à l'enseignement-apprentissage du français. La formation n'a pas de visée certificative et le niveau de français envisagé en fin de cursus scolaire est le A.2.2.

Ces données de départ, le cadre temporel et les objectifs de la formation, entraînent-elles pour autant des pratiques enseignantes propres à chacune des deux situations d'enseignement ? C'est l'un des points sur lesquels nous escomptons des éléments de réponse, via notre analyse. Notre compréhension du phénomène étudié exige cependant un autre filtre. Nous devons en effet nous intéresser à ceux qui *in fine* sont aux commandes dans la classe : les enseignants. Quels sont les contours des identités professionnelles de ceux que nous avons observés et/ou interrogés ?

3. Les enseignants sujets de la recherche : portraits esquissés

Nous relevons dès à présent que les enseignants ont participé activement et avec enthousiasme à notre recherche en acceptant non seulement d'être enregistrés mais aussi de prendre le temps de nous parler de leurs pratiques, ce qui a grandement facilité notre recherche, comme le mentionne Cicurel ([2011] 2019 : 9). Pour respecter leur anonymat, nous nous référerons à eux en utilisant des prénoms fictifs. Alicia et Bali enseignent à l'EOI de Los Cristianos, Celia et Dácil à l'IES Ichasagua (futur établissement *Bachibac*, à Los Cristianos également), Ernesto dans un IES à La Palma⁶⁰, Fernando dans un IES et un centre de langues pour adultes à Santa Cruz. Ces derniers sont en outre respectivement Président et Vice-Président de l'Association des professeurs de FLE de la Province⁶¹. Nous soulignons qu'ils sont tous non natifs et ont suivi un cursus universitaire en Espagne, à l'instar de la grande majorité des enseignants de FLE de l'île. Nous avons retenu les paramètres pertinents dans le cadre de notre recherche, à savoir ceux relatifs à leur formation et à leurs expériences tant d'apprenants de langue étrangère que professionnelles⁶².

⁵⁹ Les enseignantes nous ont informée que le programme concernerait six élèves pour l'année 2022/2023.

⁶⁰ La Province de Santa Cruz de Ténérife concerne les îles occidentales des Canaries, à savoir Ténérife, La Palma, La Gomera et El Hierro.

⁶¹ En ligne : <http://assotenerifle.blogspot.com/>

⁶² Nous renvoyons aux profils des enseignants, annexe 2, pp. 100-101.

3.1. De l'apprentissage du français à l'apprentissage du « apprendre à apprendre » le français

« L'expression "apprendre à apprendre" devrait faire l'objet des premières réflexions de tout enseignant de langue » (Courtyllon, [2003] 2020 : 108)⁶³. Comment les six enseignants qui ont collaboré à notre recherche ont-ils appris à apprendre le français ? Et, avant cela, comment ont-ils appris le français ?

À l'exception de l'un d'entre eux (Fernando), qui estime qu'il a intégré l'université avec un niveau faible en français, ils ont complété les cours dispensés dans le cadre de leur scolarité par des cours de FLE dans des académies de langues. Trois d'entre eux ont ensuite suivi une formation en Langue et Littérature françaises (Alicia, Celia et Ernesto). Notons que ce cursus est focalisé sur la littérature et la grammaire (cf. tradition éducative, chap. 3, pt. 1.1.). Si l'on se réfère par exemple au syllabus actuel du Master 1 (*Grado*), hormis en troisième année avec une formation en grammaire contrastive français-espagnol (6 crédits sur les 240 que compte la formation équivalente à un Master 1), le curriculum ne tient que peu compte du plurilinguisme⁶⁴. Quant aux trois autres, ils ont suivi un cursus de Traduction et Interprétation en deux langues (Dácil et Fernando) ou en trois (Bali). Enfin, ils ont tous été en situation d'immersion pendant au moins huit mois en France ou dans un pays francophone, grâce à une bourse Erasmus.

Mais leur agir professoral d'enseignants de FLE n'est pas uniquement inhérent à leur relation à leur propre apprentissage du français et à leur formation. Ils sont tout aussi influencés par leurs expériences d'apprenants d'autres langues étrangères (cf. chap. 3, pt. 1.1.). Quel est leur répertoire langagier ?

3.2. Présentation du répertoire langagier des enseignants

Ils sont tous plurilingues. Si, eu égard aux notions théoriques que nous avons développées, nous avons pris la mesure de l'importance des expériences d'apprentissage de langues étrangères des enseignants, notre propos à ce stade de notre développement n'est pas de les détailler. Il s'agit en effet de se « garder d'une vision trop *a priori* et trop simple » (Traverso, 2016 : 33) qui fausserait la compréhension du lien possible entre biographie

⁶³ Au sujet de la grammaire, Porquier (2007 : 8) souligne que tant les enseignants que les concepteurs des méthodes doivent se poser cinq questions : « à quoi cela sert-il dans la communication ordinaire ? » ; « comment on s'en sert ? » ; « comment ça marche ? » ; « comment cela s'apprend-il ? » ; « comment l'apprendre et le faire apprendre ? ».

⁶⁴ Cf. le Plan d'étude du *Grado en estudios Francófonos Aplicados* de l'Université de La Laguna. En ligne : <https://www.ull.es/grados/estudios-francofonos-aplicados/>

langagière et pratiques enseignantes, qui ne sera possible qu'en contexte : nous n'anticiperons donc pas et reviendrons sur ce point lors de l'analyse et de l'interprétation des données recueillies. Nous voulons malgré tout dès à présent mentionner l'étendue de leur répertoire langagier, en ce sens qu'elle permet de mettre en lumière leur intérêt pour les langues et leur compétence plurilingue, comme en témoigne le tableau suivant⁶⁵ :

	Enseignant	L1	L2	L3	L4
EOI	Alicia	espagnol valencien (co-officiel)	français C2	anglais C1	
	Bali	espagnol	anglais C1	français C2	allemand C1
IES	Celia	espagnol	anglais B2	français C2	
	Dácil	espagnol	anglais C1	français C2	russe B1
IES	Ernesto	espagnol	anglais C1	français C2	arabe B1
IES+Centre de langues pour adultes	Fernando	espagnol	anglais C1	français C2	

Tableau 1 – Répertoires langagiers des enseignants interviewés

Pour terminer ce tour d'horizon qui nous permet de mieux connaître les sujets de notre recherche, nous allons évoquer succinctement leurs expériences professionnelles.

3.3. Expériences professionnelles

En ce qui concerne l'enseignement du français, deux d'entre eux (Dácil et Ernesto) sont des enseignants de FLE « novices », avec respectivement deux et cinq années d'expérience professionnelle dans ce domaine. Les quatre autres sont des enseignants expérimentés avec sept ans (Bali), quinze ans (Alicia et Celia) et seize ans (Fernando) d'expérience. Ils ont tous enseigné dans des IES et dans des Centres de langues (EOI ou autre) et ont en majorité également exercé en tant qu'enseignant d'espagnol ou d'une autre langue étrangère (anglais). Certains ont en outre été assistants de langues étrangères en France ou en Belgique (Alicia, Bali, Dácil et Fernando) et ont eu des expériences professionnelles à l'étranger hors enseignement ou assistantat en langues (Bali et Fernando).

La contextualisation de notre terrain de recherche (politique éducative en matière d'enseignement du français, caractéristiques des établissements et portraits succincts des enseignants) nous a permis de décrire le préexistant susceptible d'influencer le phénomène

⁶⁵ Élaboré à partir des profils des enseignants (cf. annexe 2, pp. 100-101).

que nous souhaitons comprendre. Il s'agit maintenant pour nous de savoir comment appréhender au mieux le positionnement des enseignants sur le statut et la place de la L1 qu'ils partagent avec les apprenants, l'espagnol, dans leur cours de FLE.

Chapitre 5. Méthodologie directe et qualitative : discours et observations

Notre ancrage théorique nous a permis de mettre en lumière les paramètres influant sur l'action enseignante. Nous les avons ainsi distingués selon deux perspectives : le niveau micro (cf. vécu, formation et expérience de l'enseignant, chap. 3, pt. 1.1.) ; le niveau méso (cf. contexte d'enseignement, public d'apprenants et relation interpersonnelle avec les apprenants, chap. 3, pt. 2.1., 2.2.). Nous avançons que cette distinction exige de recueillir des données à chacun des deux niveaux. Nous expliciterons nos choix avant de détailler les techniques pour lesquelles nous avons opté en vue de constituer notre corpus.

1. Méthodologie et recueil de données

1.1. Le choix d'une posture

Notre objectif de recherche n'est pas focalisé sur la représentativité des enseignants de FLE présents sur l'île, ce qui aurait exigé non seulement de tenir compte des établissements bilingues que nous avons écartés (cf. chap. 4, pt. 2.) mais aussi de nous rapprocher d'établissements sis dans le nord de l'île. En effet, l'économie de la zone géographique concernée par les institutions qui ont collaboré à notre recherche reposant principalement sur le tourisme, la demande des apprenants non captifs de l'EOI est plutôt orientée vers la communication à visée professionnelle et les apprenants captifs des IES qui envisagent de poursuivre l'apprentissage du français sont peu nombreux, ce qui n'est pas le cas dans la zone nord. Étant donné que l'agir enseignant est en partie influencé par le public d'apprenants (cf. chap. 3), les résultats obtenus auraient pu être différents. Or, comme nous l'avons évoqué, cette variable « stratégique »⁶⁶ (Mugnier & Galligani, 2021 : 59) ne concerne que deux des six enseignants dont nous n'avons en outre pas observé les cours. Les cours observés concernent en effet deux établissements, distincts certes, mais tous deux situés dans le sud de l'île. Enfin, le hasard a voulu que les praticiens

⁶⁶ Les variables stratégiques sont les « variables spécifiquement reliées à l'objet d'étude » (Mugnier & Galligani, 2021 : 59). Nous avons retenu d'autres variables stratégiques que nous estimions plus pertinentes dans le cadre de notre recherche (cf. point 3.).

avec lesquels nous avons travaillé aient chacun un répertoire langagier particulièrement riche (cf. chap. 4, tabl. 1), ce qui n'est pas forcément le cas de tous les enseignants de FLE exerçant à Ténérife.

D'une part, cet échantillon réduit nous donnera accès à des informations non généralisables. D'autre part, le but poursuivi est la compréhension d'un phénomène et son insertion dans un cadre socioculturel spécifique (Mugnier & Galligani, *ibid.* : 22). Via une recherche de type qualitatif il s'agira de partir du phénomène lui-même observé et/ou commenté par les enseignants lors du recueil de données vers une interprétation focalisée sur la « *significativité* » (Blanchet, 2014 : 14 ; Mugnier & Galligani, *ibid.* : 66). Enfin, n'ayant aucune hypothèse à infirmer ou à valider et voulant nous laisser porter par les découvertes sur le terrain, nous avons opté pour une recherche de type ethnographique. Cette dernière favorise en effet l'observation en contexte (*données naturelles*) des « fonctionnements langagiers et discursifs » (Cicurel, 2014 : 384), dont font partie les marques transcodiques. Cambra Giné (2003 : 13, cité dans Muller, 2021a : 24) souligne ainsi que partir « de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique » caractérise la recherche de type ethnographique.

Nous rappelons que notre recherche est focalisée sur l'agir enseignant. Il convient donc d'adjoindre des données suscitées (les commentaires des enseignants eux-mêmes) aux données invoquées des observations en classe. Non seulement cela favorisera notre compréhension des observables mais aussi cela nous permettra d'accéder aux représentations des enseignants et à leurs « théories implicites [...] concernant l'enseignement-apprentissage des langues » (Muller, 2015 : 305) que Cicurel et Aguilar (2014, cité dans Muller, *ibid.*)⁶⁷ identifient comme la « "pensée enseignante" », traduction de la *teacher cognition* des recherches anglosaxonnes (*ibid.*). C'est pourquoi nous avons *de facto* opté pour la significativité d'une méthodologie empirico-inductive qualitative à visée compréhensive dont l'objectif est « de proposer une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés » (Blanchet, *ibid.* : 12) et pour la perspective émique, qui permet « d'identifier, de comprendre et d'interpréter » (Muller, 2021a : 26), via un recueil de données empiriques⁶⁸. Comment, alors, constituer notre corpus ? Comment obtenir les données pertinentes dont l'analyse

⁶⁷ Cicurel, F. & Aguilar, J. (2014). Présentation : Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français ? *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Clé international. Pensée enseignante et didactique des langues, 56, pp. 7-13 (halshs-01027492).

⁶⁸ Selon Cicurel ([2011] 2019 : 8), ce sont en effet les « données empiriques » qui permettent de « saisir quelque chose de l'acte d'enseignement ».

nous permettra d'avoir accès à la fois à cette « pensée enseignante » et aux données contextualisées de la situation d'enseignement ?

Les « principes épistémologiques fondamentaux » « d'humanisme »⁶⁹, « d'endo-référentialité »⁷⁰, « d'hétérogénéité »⁷¹ et « d'intersubjectivité »⁷² de ce type de recherche rappelés par Blanchet (*ibid.*) définissent notre posture de chercheur. Bishop et Cadet (2015 : 9, 10) quant à elles soulignent que l'analyse de l'action enseignante exige à la fois une double perspective sur le travail de l'enseignant - l'une sur « l'objet enseigné », l'autre sur « les modalités de son enseignement » - et une approche de la situation d'enseignement. C'est en tenant compte de ces postulats que nous avons défini tant les différentes sources de notre terrain de recherche que les démarches que nous avons mises en place. En effet, l'approche de « l'objet enseigné » se fait via la compréhension didactique des situations d'apprentissage, « action didactique » ; la compréhension des « modalités de son enseignement » est inhérente à une réflexivité sur l'action, « agir professionnel » ; la situation d'enseignement permet l'accès à « l'action située », qui tient compte de la participation active des apprenants dans l'élaboration de l'action enseignante, tout en englobant l'action didactique et l'agir professionnel (*ibid.*).

C'est donc en fonction de ces deux perspectives (posture du chercheur et lien terrain/objectifs de recherche)⁷³ que nous avons déterminé les différentes natures des données nécessaires à notre recherche et la façon dont nous devons les recueillir :

- Nous avons simultanément eu accès à l'acte didactique, à l'agir professionnel et aux relations interpersonnelles enseignant/apprenants (action située) via des observations de cours de niveaux différents (hétérogénéité) dans des établissements distincts (hétérogénéité) qui permettent un accès au faire.
- Nous avons provoqué la réflexivité des enseignants (humanisme, intersubjectivité enseignant/chercheur) sur l'action enseignante et les modalités d'enseignement via des entretiens d'auto-confrontation qui, effectués *a posteriori*, sont des

⁶⁹ « (les humains [...] sont considérés comme des sujets autonomes [...] riches de toute leur singularité) ».

⁷⁰ « (compréhension des sujets à partir de leur propre système de référence [...]) ».

⁷¹ « (les phénomènes humains et sociaux, les humains, sont avant tout marqués par leur extrême hétérogénéité [...] qui interdit de les réduire à des règles universelles et qui permettent de proposer des connaissances profondément situées [...]) ».

⁷² « (c'est dans et par les interactions entre les sujets et les significations qu'ils y attribuent, chercheur compris, que se développent et peuvent être compris les phénomènes humains et sociaux) ».

⁷³ En effet, Blanchet et Chardenet (2014 : 99) relèvent à ce sujet que l'analyse des observables doit tenir compte de l'ancrage théorique « lui-même explicitement inscrit dans un cadre épistémologique ».

verbalisations sur le faire, « tentatives pour nommer et caractériser les faits » (Cicurel, 2015 : 44).

- Nous avons appréhendé le caractère idiosyncrasique des représentations des enseignants en adoptant une posture émiqque, exigeant l'observation des principes d'humanisme et d'endo-référentialité, lors d'entretiens individuels et un focus groupe qui nous donne un accès aux dires d'enseignants de profils différents (principe d'hétérogénéité).

En résumé, aux « deux versants complémentaires de l'analyse de l'interaction » (Cicurel & Rivière, 2009 : 11), à savoir le cours lui-même et la verbalisation de l'enseignant sur son cours, nous ajoutons un troisième versant, focalisé non pas sur l'action mais sur les représentations des enseignants associées à la langue et à l'enseignement-apprentissage du FLE. Ainsi, l'observation des échanges en classe de FLE nous donnera une perspective sur le présent de l'interaction (Cicurel, [2011] 2019 : 237) qui témoignera de « récurrences, rituels » et/ou « routines » (Cicurel & Rivière, 2009 : 1) en espagnol. Grâce aux entretiens individuels et d'auto-confrontation, nous irons « à la rencontre de ce qui est davantage enfoui, en essayant de faire émerger ce qui sous-tend l'action, la motive et la modifie » (*ibid.*) et aurons ainsi une perspective sur la dimension passée des « motifs » et des « intentions », « schémas incorporés qui conduisent à réagir de telle ou telle manière dans une situation donnée », donc sous-tendent l'action enseignante (Cicurel, [2011] 2019 : *ibid.*)⁷⁴.

1.2. Les moyens du recueil de données

Ces rencontres avec les observables et avec « le plus enfoui » ont été possibles grâce à des moyens techniques (Cicurel, 2014 : 384 ; Mugnier & Galligani, 2021 : 67) : un micro professionnel dans lequel nous avons investi et notre téléphone portable. Nous avons en effet systématiquement effectué une double captation audio d'une part pour nous prémunir d'une éventuelle erreur de manipulation, d'autre part pour permettre la simultanéité de l'écoute d'extraits de séances didactiques et de l'enregistrement des commentaires des enseignants lors des entretiens d'auto-confrontation. Nous précisons que ces précautions n'ont cependant pas empêché une erreur de manipulation. La fin de l'un de ces entretiens,

⁷⁴ L'auteure relève ici que B. Lahire, dans *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action* (2001), Paris, Hachette Littératures, « souligne l'apport des sociologies qui se préoccupent du passé du sujet et non pas seulement de l'ordre de l'interaction ».

celui de Celia, a en effet « disparu », d'où la durée d'enregistrement réduite à douze minutes (cf. *infra* tabl. 2, pt. 4.2.).

En ce qui concerne les entretiens, nous nous sommes en outre appuyée sur un guide d'entretien (cf. annexe 1, p. 98), dans lequel nous avons relevé les thèmes que nous souhaitions aborder avec les sujets interviewés. Ces thèmes étaient inhérents aux variables que nous avons retenues comme pertinentes dans le cadre de notre recherche : des *variables individuelles* et des *variables stratégiques* (Mugnier & Galligani, *ibid.* 118) qui renvoient à notre ancrage théorique. Pour les premières, il s'agit des informations relatives à la formation initiale (cf. chap. 3, pt. 1.1.), à la formation continue et aux expériences professionnelles (*ibid.*, pt. 1.2.) des enseignants interviewés. Pour les secondes, nous nous focalisons sur leur rapport aux marques transcodiques dans le cours de FLE (y ont-ils recours, si oui, quand et pourquoi ?), que nous mettons en perspective avec leurs représentations sur la mise en regard des langues (cf. chap. 1) ; sur la place de l'alternance codique dans les interactions didactiques (cf. chap. 2) ; sur les situations d'enseignement (cf. chap. 3, pt. 2.).

S'intéresser à l'agir professoral implique donc la mise en perspective du dire, du faire et du dire sur le faire. Il convient alors d'explicitier les conditions d'organisation et de déroulement des captations effectuées. Nous le ferons en abordant successivement les enregistrements en classe et les entretiens avec les enseignants.

2. Observations en classe : pour un accès au « faire »

Aller sur le « lieu de travail » des enseignants et des apprenants, la classe (Cicurel, 2014 : 384), c'est pouvoir capter en situation, ce qui permet d'*apprendre des choses* sur le positionnement des enseignants, sur le statut et la place des marques transcodiques en classe de FLE. Dans la classe se croisent en effet « interactions, programmes, résultats, méthodologies, buts des acteurs, contraintes institutionnelles » (Cicurel, 2011 : 3 ; Cicurel & Rivière, 2009 : 5). Nous avons souligné dans notre ancrage théorique que le positionnement des enseignants est en partie influencé par les caractéristiques du public d'apprenants visé et les objectifs de la formation (cf. chap. 3, pt. 2.1.). Nous avons donc retenu ces variables (public captif/non captif ; âge ; niveau ; visée de la formation) comme variables « stratégiques » (cf. chap. 5, pt. 1., Mugnier & Galligani, 2021 : 59) et nous appuierons sur les enregistrements de plusieurs cours de l'EOI et de l'IES Ichasagua. *Quid* de nos observations *in situ* ?

Nous avons évoqué *supra* (cf. chap. 5, pt. 1.2.) la deuxième des trois conditions de la mise en place d'une « démarche ethnographique » relevées par Cicurel (2014 : 384), « être équipé d'outils techniques » ; nous reviendrons ultérieurement sur la dernière, « procéder à une transcription », et retenons pour l'instant la nécessité de « prendre contact avec les acteurs institutionnels » (les enseignants et les Directeurs des établissements) et d'avoir leur accord⁷⁵. Bien qu'il s'agisse de captations audio, nous les avons également conditionnées à l'acceptation par les apprenants eux-mêmes, d'autant que certains sont mineurs. Les Directions des institutions concernées nous ont donné le feu vert et, comme nous l'avons déjà précisé, les enseignants nous ont autorisée à enregistrer leurs cours respectifs. Quant aux apprenants, nous leur avons transmis un formulaire⁷⁶ dans lequel nous précisions d'une part que leurs données seraient traitées de façon anonyme (Mugnier & Galligani, 2021 : 75), d'autre part que nous « couperions » les interventions de ceux qui ne voulaient pas apparaître dans le corpus.

Tous les apprenants de l'EOI ont accepté d'être enregistrés. Par contre, nous avons dû renoncer à l'enregistrement audio initialement prévu avec l'enseignante de l'un des cours à l'IES Ichasagua, suite au refus catégorique (même de l'option « coupure ») de l'un des élèves le jour même de l'enregistrement. En dehors de ce cas, si certains élèves ont refusé que leur(s) intervention(s) soient intégrée(s) à notre corpus, nous n'avons pas eu à faire de coupure. Après les vérifications systématiques que nous faisons avec les enseignants à la fin de chaque cours, il est en effet apparu que ceux qui n'avaient pas donné leur autorisation n'avaient pas participé⁷⁷.

Notre analyse du faire s'appuie par conséquent sur les enregistrements audio de cinq cours concernant quatre des enseignants dont nous nous sommes rapprochée :

- À l'EOI, la première partie des deux cours que nous avons enregistrés ayant été consacrée à des épreuves évaluatives, nos captations ne concernent pas la totalité de chaque séance, l'une d'un cours de niveau A.2.2. (cf. Alicia, annexe 4, pp. 104-130), l'autre avec des apprenants de niveau B.1.1. (cf. Bali, annexe 6, pp. 143-173).

⁷⁵ Cf. annexe 22, p. 292 : modèle d'autorisation d'enregistrement signée par les enseignants.

⁷⁶ Cf. annexe 23, pp. 293-294 : modèle d'autorisation d'enregistrement signée par les apprenants.

⁷⁷ Ce fait peut paraître surprenant mais les cours durent à peine cinquante minutes et les élèves sont nombreux. Ceux qui ne voulaient pas être enregistrés ont donc naturellement choisi de ne pas intervenir, ce que l'enseignant concerné a respecté. Nous retrouvons ici le « paradoxe de l'observateur » de W. Labov (1976, cité dans Mugnier & Galligani, 2021 : 27), selon lequel l'observateur est aussi perturbateur, ici de l'interaction didactique.

- À l'IES Ichasagua, nous avons enregistré deux cours avec Celia, le premier avec des élèves de niveau A.1.2. scolarisés en Quatrième, *Segundo de la ESO* (cf. Celia, annexe 9, pp. 191-204), le deuxième avec des élèves de Cinquième, *Primero de la ESO* (cf. Celia, annexe 10, pp. 205-218), de niveau A1.1. En ce qui concerne Dácil, notre captation concerne son cours de Troisième, *Tercero de la ESO* (cf. Dácil, annexe 13, pp. 230-241) où le niveau visé en fin d'année scolaire est le A.2.1. Contrairement aux autres cours, plus « classiques », ce dernier est consacré à un jeu de rôles. La variation des durées de captation (cf. *infra*, tabl. 2) est inhérente aux différents temps d'installation des élèves dans la classe.

Cependant, « la pensée ou encore mieux l'idée nouvelle chemine avec les mots, au travers des mots, entre les mots, au-delà des mots et parfois contre les mots » (Duboscq & Clot, 2010 : 269). L'accès à la pensée enseignante passe donc par la verbalisation de l'enseignant lui-même sur son action (Cicurel & Rivière, 2009 : 11 ; Cicurel 2011 : 9 ; Cicurel, [2001] 2019 : 118 ; Cicurel, 2015 : 44 ; Muller, 2015 : 306), ce qui nous amène aux entretiens d'auto-confrontation qui ont favorisé notre compréhension via le regard des enseignants sur leurs propres cours.

3. Entretiens d'auto-confrontation : pour un accès au dire sur le « faire »

Les entretiens d'auto-confrontation ont en toute logique été organisés après les enregistrements en classe, quelques jours après dans le cas de l'EOI, un mois après dans le cas de l'IES Ichasagua⁷⁸. Eu égard au temps relativement court dont les enseignantes disposaient (trente minutes en moyenne), nous avons présélectionné un passage de chaque cours en fonction du fait que nous l'estimions être potentiellement facilitateur de réflexivité.

Ceux d'Alicia et de Bali ont eu lieu dans leur salle de classe de l'EOI et nous les avons combinés avec les entretiens individuels. Quant à Celia et Dácil, c'est dans la salle des professeurs de l'IES que nous les avons retrouvées.

Les moyens techniques de recueil de données que nous avons évoqués *supra* ne suffisent pas. En effet, comment accéder à ce qui est enfoui alors même que le recours à la L1 dans l'enseignement d'une LE et la tolérance aux marques transcodiques en classe de langue est si peu encouragée ? Comment amener les praticiennes à s'exprimer, voire se confier, sur le

⁷⁸ Ce délai entre les enregistrements en classe et les entretiens d'auto-confrontation est inhérent à la période des examens finaux et au voyage en France avec ses élèves de l'une des enseignantes.

thème de notre recherche tout en évitant de les influencer (Mugnier & Galligani, 2021 : 63, 64) ou, pire, de les embarrasser, d'autant que d'une part nous n'avons pas le même degré de proximité avec les enseignantes dont nous nous sommes rapprochée⁷⁹, d'autre part nous devons nous adapter à elles et à leurs emplois du temps chargés ? Nous devons donc trouver un juste équilibre entre flexibilité⁸⁰ et rigueur pour que les entretiens soient une source de données pour notre recherche (Chardenet, dans Blanchet et Chardenet, 2014 : 129).

4. Entretiens individuels et focus groupe : pour un accès au « dire »

Quant à l'accès au dire, il nous semblait pertinent de l'aborder via deux approches distinctes. C'est la raison pour laquelle nous avons envisagé des entretiens individuels et un focus groupe. Nous avançons en effet que le dire en groupe peut être intéressant en ce sens que la dynamique d'échange entre pairs peut favoriser la spontanéité et faire émerger de nouveaux questionnements : nous escomptions des contenus potentiellement distincts et des éléments de compréhension supplémentaires. Notre analyse mettra en lumière le bien-fondé, ou le mal-fondé, de ce postulat.

Quoi qu'il en soit, dans les deux cas, nous avons écarté l'entretien de type directif, le manque de nuance des données recueillies (Mugnier & Galligani, 2021 : 64) qui lui est inhérent ne correspondant pas au matériel susceptible de favoriser notre compréhension. Nous avons opté pour des entretiens semi-directifs qui favorisent à la fois la posture compréhensive recherchée et la focalisation sur l'objectif de la recherche. Si nous n'avons pas retenu l'entretien libre, c'est que nous devons optimiser le peu de temps dont disposait chaque enseignant.

En ce qui concerne la conduite de ces deux types d'entretiens, nous avons laissé aux enseignants, tous non natifs nous le rappelons, le choix de la/des langue(s) de nos échanges. Nous escomptions ainsi réduire l'asymétrie (Mugnier & Galligani, 2021 : 65) enquêteur natif/enquêté analysé non natif⁸¹. Nous avons cependant observé des schémas différents selon qu'il s'agissait des entretiens individuels ou du focus groupe.

⁷⁹ Cf. *infra* point 4.1.

⁸⁰ Blanchet (2014 : 10) insiste sur la nécessité de souplesse des recherches en sciences humaines et sociales.

⁸¹ Ce que nous estimons être un des moyens de tenir compte du fait que « Sollicitant les enquêtés, il [l'enquêteur] se trouve, à certains égards, leur obligé » Vion ([1992] 2000 : 131). Pour la même raison, une fois la partie méthodologie terminée, nous l'avons adressée par mail à chacun des enseignants, afin qu'ils puissent valider, ou non, ce que nous avons écrit à leur sujet.

4.1. Entretiens individuels : huis clos praticien/chercheur

Pour les entretiens individuels, notre nécessaire adaptation aux enseignantes et à leur emploi du temps nous a en outre amenée, dans le cas de l'EOI, à les organiser lors de la même séance que ceux d'auto-confrontation. Ces captations ont donc eu lieu après les observations en classe. Si ce n'était pas le schéma que nous avions prévu au départ⁸², nous pensons que cet aléa n'a biaisé les résultats, le cas échéant, que dans une moindre mesure. En effet, nous connaissions très bien l'une des deux enseignantes (Alicia) et ses pratiques enseignantes, son cours ayant fait l'objet de notre mémoire d'observation de M1 ; la deuxième enseignante, Bali. nous avait été présentée lors d'un entretien informel. Nous leur avons en outre exposé explicitement le sujet de notre recherche : nous étions donc déjà acceptée par elles et savions qu'elles ne seraient pas embarrassées par nos questions (Cicurel, 2014 : 384). Ces enregistrements ont eu lieu le 22 avril dans l'une des salles de classe de l'EOI, dans les deux cas trois jours après ceux effectués durant leurs cours respectifs. Chacun a duré près de trente minutes.

Nous n'avons pas opéré de la même façon avec les enseignantes de l'IES Ichasagua (Celia et Dácil) que nous ne connaissions pas et avec lesquelles nous avons suivi notre schéma initial entretien individuel/captation en classe/entretien d'auto-confrontation. Nous avons démarré leurs entretiens par un bref questionnaire « brise-glace », toutefois construit pour obtenir des informations sur leurs formations, initiales et continues, leurs expériences et leurs biographies langagières. Ces entretiens ont été effectués le 26 avril dans la salle des professeurs et a duré en moyenne trente minutes.

4.2. Focus groupe : une autre voie pour l'accès au dire

Nous avons envisagé un focus groupe avec les adhérents de l'Association de enseignants de FLE de la Province car il nous donnait l'opportunité de compléter notre corpus avec des praticiens qui exerçaient dans des établissements publics d'autres zones géographiques, ce bien que nous ne visions pas la représentativité de notre échantillon (cf. *supra*, pt. 1.). Si nous escomptions la participation d'au moins quatre enseignants, seuls deux ont finalement répondu présents (Ernesto et Fernando). Nous estimons cependant que ce focus « groupe réduit » a participé de notre compréhension en enrichissant les données sur lesquelles

⁸² Il nous semblait en effet logique d'envisager successivement les entretiens individuels (pour faire connaissance avec les sujets et recueillir les données préexistantes pertinentes), les observations en classe puis les entretiens d'auto-confrontation.

s'appuie notre analyse. Nous l'avons organisé via une réunion Zoom qui a duré près d'une heure et demie, le 19 mai.

Lors de cet entretien, nous avons opté pour un accès au dire à partir d'un document déclencheur d'une minute dans lequel deux étudiantes anglaises découvraient des similitudes phonétiques de certaines unités lexicales entre leurs deux langues maternelles, l'arabe et l'espagnol⁸³. Il s'agissait d'inciter les enseignants à réagir « à chaud », tout en les mettant à l'aise via une situation qui leur était extérieure puis d'élargir la discussion vers notre sujet de recherche. Cependant, de même que les apprenants ne sont pas toujours tels que l'enseignant novice les avait imaginés (cf. Muller, 2021b : 5, chap. 3, pt. 2.2.), l'entretien ne se déroule pas toujours de la façon dont le chercheur l'avait présumé. Tant le nombre réduit de participants que la complicité entre les deux enseignants nous permettent d'avancer que ce document n'a pas été une condition *sine qua non* de la richesse des données recueillies, malgré ce que nous avons estimé lors de l'élaboration de notre projet de recherche. Ainsi, la relation inter-enseignants et la relation enseignants/chercheur, « relations intersubjectives entretenues au sein du groupe » (Blanchet, 2014 : 12) ont en quelque sorte rendu caduque l'importance de ce document déclencheur.

Notre corpus est donc exclusivement constitué d'enregistrements audio d'entretiens et de séquences didactiques. Par souci de clarté nous terminerons ce chapitre par un tableau récapitulatif des données recueillies où nous faisons apparaître leur nature ainsi que les dates, les lieux et les durées des enregistrements pour chaque enseignant concerné :

⁸³ <https://www.youtube.com/watch?v=BFjYtT57avk>

Nature des données recueillies		EOI SUD		IES SUD		NORD	
		Alicia	Bali	Celia	Dácil	Ernesto	Fernando
Entretiens individuels	Date :			26/04/22	26/04/22		
	Lieu :			Salle des professeurs			
	Durée :			36 mn	24 mn		
Focus groupe	Date :					19/05/22	
	Lieu :					Réunion Zoom	
	Durée :					1 h 22 mn	
Observations en classe	Date :	18/04/22	19/04/22	05/05/22	05/05/22		
	Niveau(x) :	A.2.2.	B.1.1.	A.1.2. A.1.1.	A.2.1.		
	Lieu :	Salle de classe		Salle de classe			
	Durée :	1 h 17 mn	1 h 23 mn	47 mn 39 mn	38 mn		
Entretiens individuels et d'auto-confrontation	Date :	22/04/22	22/04/22				
	Lieu :	Salle de classe					
	Durée :	30 mn	28 mn				
Entretiens d'auto-confrontation	Date :			26/05/22	26/05/22		
	Lieu :			Salle des professeurs			
	Durée :			12 mn	26 mn		

Tableau 2 – Récapitulatif de la nature des données recueillies

Il s'agit maintenant d'exploiter ces « données brutes », donc de les rendre « analysables » (Mugnier & Galligani, 2021 : 73).

Chapitre 6. Questions de recherche et méthode d'analyse : justification

Exploiter les données recueillies implique d'une part de définir clairement nos questions de recherche, d'autre part de déterminer la méthode d'analyse pertinente pour organiser nos résultats. Or, outre l'importance d'« organiser consciemment l'activité de recherche non seulement au départ du projet mais également tout au long de la recherche », Blanchet et Chardenet (2014 : 99) soulignent la nécessité de « rendre lisible la façon dont sont réunis les matériaux étudiés et dont sont élaborés les résultats [...] ». Nous présenterons dans ce chapitre notre méthode d'analyse, liée à nos questionnements de recherche, en justifiant

successivement les niveaux d'analyse pour lesquels nous avons opté (le quoi et le pourquoi), les outils convoqués (le avec quoi) et les techniques mises en place pour analyser les résultats (le comment).

1. De la démarche empirico-inductive qualitative à l'analyse de contenu

L'objet de cette recherche est la compréhension du positionnement d'enseignants de FLE exerçant en Espagne sur la mise en regard de l'espagnol, L1 qu'ils partagent avec les apprenants, et du français dans leurs cours. Il s'agit d'appréhender *l'acte didactique, l'agir professionnel et l'action située* (cf. chap. 5, pt. 1.). Si nos questionnements ont déterminé notre terrain de recherche et la nature des données qu'il nous semblait nécessaire de recueillir, les données elles-mêmes nous ont permis d'affiner notre connaissance du terrain et d'en extraire la matière pour notre compréhension (Cicurel, 2014 : 384). Or, notre analyse porte sur différentes natures de « données brutes » (cf. *supra* tabl.2). Devons-nous pour autant envisager des traitements distincts ?

1.1. Quels niveaux d'analyse pour le dire et le dire sur le faire ?

Via les entretiens, nous cherchons à accéder aux représentations sur l'acte didactique (entretiens individuels, focus groupe et entretiens d'auto-confrontation) et aux attitudes dans l'agir professionnel (entretiens d'auto-confrontation) des enseignants sur le phénomène étudié (Mugnier & Galligani, 2021 : 78) ainsi qu'à appréhender les facteurs potentiellement influents. La question se pose alors de savoir « à partir de quoi attribuer un sens à l'information ? » (Figari & Remaud, 2014 : 156) contenue dans les données recueillies. Gajo (1997 : 10, 11) distingue deux façons d'aborder les représentations qui peuvent être complémentaires. Selon nous, l'objectif de cette recherche implique d'envisager ces deux perspectives pour analyser les représentations tout comme les attitudes. En effet, l'une est focalisée sur leur « aspect déclaratif » tandis que l'autre s'intéresse à leur émergence dans l'interaction (*ibid.*). Si nous croisons ces approches avec le tableau élaboré par Millet (cité dans Mugnier & Galligani, *ibid.* : 79) dans lequel elle fait le lien entre le niveau d'analyse et le type d'information recherchée, nous avançons que la compréhension du type de données que nous avons recueillies exige une analyse thématique et une analyse formelle⁸⁴. Pourquoi ?

⁸⁴ Nous ne retenons pas l'analyse structurale qui ne répond pas à nos objectifs de recherche.

La première nous permettra de « ranger dans des catégories interprétatives pré-construites » (Chardenet, dans Blanchet & Chardenet, 2014 : 132) les représentations (entretiens et focus groupe) et les attitudes (entretiens d'auto-confrontation) des enseignants en lien avec notre problématique. Nous pourrons ainsi les mettre en lien avec les caractères idiosyncrasiques ou communs des paramètres influant sur ces représentations et ces attitudes, à savoir les « jugements » qu'ils formulent (Millet, *ibid.*). Il s'agira donc de « repérer dans des expressions verbales [...] des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets » (Villate, 2007 : 37). Nous avons vu au chapitre 3 quels étaient les facteurs, internes et externes, qui influençaient l'action enseignante. L'analyse de contenu thématique nous permettra donc d'accéder aux représentations et attitudes des enseignants sur la tolérance aux marques transcodiques en classe en retenant comme thèmes principaux la finalité du recours aux marques transcodiques et les facteurs susceptibles d'entraîner la variabilité de leur tolérance.

La deuxième (l'analyse formelle), eu égard au fait qu'elle est focalisée sur la « construction discursive » (Gajo, *ibid.* : 10), met en lumière les « marques linguistiques qui rendent compte de la prise en charge énonciative du sujet » (Dejean, Lauginie & Moïse, 2020 : 72). Les « théories personnelles » sur « l'acte didactique » de la mise en regard de l'espagnol et du français en classe de FLE, tout comme la réflexivité sur ses propres pratiques enseignantes, sont susceptibles d'émerger de façon explicite mais aussi par le biais de l'« implication⁸⁵ », témoin de l'écart entre le « sens explicite » et le « sens effectif » (Vion, [1992] 2000 : 229). Il s'agit donc d'interroger « la formation linguistique des énoncés, leur ajustement lexical, syntaxique et textuel en tant que source de signification » (Chardenet, *ibid.*). Dans le cadre de cette recherche, la modalité bilingue complexifie selon nous l'interprétation des données. Comment, en effet, limiter notre subjectivité dans l'analyse des discours d'enseignants auxquels nous avons laissé le choix de la ou des langue(s) de l'échange (cf. chap. 5, pt. 4.) ? Comme nous l'avons vu (Gajo, 1997 : 23 cité au chap.3, pt. 2.2.), le recours aux marques transcodiques (intercompréhension et/ou alternance codique) dans le discours des enseignants lors des entretiens est un indicateur que nous devons retenir pour notre compréhension. Il est en effet alors partie intégrante du langage « porteur des traces des systèmes de

⁸⁵ L'auteur (*ibid.*) distingue le « caractère “systématique” » de l'implicite du « caractère “ad hoc” » de l'implication, raison pour laquelle nous retenons plutôt ce terme.

représentations » (Villate, 2007 : 44)⁸⁶. Nous devons cependant rester vigilante quant au danger de surinterprétation et/ou sous-interprétation (Mugnier & Galligani, 2021 : 81). C'est pourquoi pour l'analyse formelle de contenu des entretiens, nous retiendrons aussi, outre les explicitations, des critères de manifestation d'« implicitation » qui comportent moins de risques d'erreur d'interprétation. Mugnier et Galligani (2021 : 81) relèvent l'importance de la prise en compte des « absences et les signifiants non nommés ». Malgré tout, pour éviter de multiplier les variables (*ibid.* : 119), ce qui entraverait l'analyse des données, nous retiendrons la modalité⁸⁷ et la modalisation (Dejean, Lauginie & Moïse, 2020 : 73, 74). Des formes de modalisation, via laquelle les locuteurs expriment leur subjectivité, nous focaliserons notre analyse d'une part sur les manifestations non verbales et para-verbales auxquelles la captation audio permet d'avoir accès (intonation, prosodie, silence pour le non-verbal, rire pour le para-verbal)⁸⁸, d'autre part sur les manifestations linguistiques que sont « les *subjectivèmes*⁸⁹ » (Kerbrat Orecchioni, 1980 cité par *ibid.* : 73). Nous avons justifié notre choix de niveaux d'analyse de contenu que nous utiliserons pour « décortiquer » les entretiens. Qu'en est-il pour l'analyse des observations en classe, action située ?

1.2. *Quels niveaux d'analyse pour le faire ?*

Devons-nous, pour la cohérence de notre travail, observer les deux mêmes niveaux d'analyse que pour les entretiens ? En effet, si nous comparons les données brutes à la matière première dont nous disposons, notre compréhension (tout au moins des éléments de compréhension) au produit fini et le niveau d'analyse au processus de transformation, nous envisageons alors chacune des deux extrémités de la chaîne (matière première et produit fini) dans sa globalité. Pour autant, cela induit-il un seul et même processus de transformation ? Clot (1999 : 99, 100), en se référant à Vygotski⁹⁰, relève que :

« Critiquant la méthode conventionnelle en psychologie [...], il [Vygotski] compare le chercheur qui utilise cette méthode à un homme qui, pour expliquer pourquoi l'eau éteint le

⁸⁶ Si l'auteur se réfère ici à l'analyse propositionnelle du discours qu'il considère comme faisant partie de l'analyse thématique, nous estimons que cette proposition est valide pour l'analyse discursive de niveau formel.

⁸⁷ Pour l'analyse des entretiens, nous ne retiendrons que deux modalités : l'assertive (affirmative et négative) et l'interrogative. Pour l'analyse des observations, par contre, nous considérerons aussi l'injonction.

⁸⁸ Dejean, Lauginie & Moïse (2020 : 74).

⁸⁹ Les « *subjectivèmes* » sont les « adjectifs et les substantifs axiologiques » ; « les verbes modaux comme “je crois” [...], les locutions modales “il est possible que”[...] et les locutions impersonnelles » ; les adverbes modaux comme “heureusement” » ; « les locutions adverbiales comme “à mons avis” » (Dejean, Lauginie & Moïse, 2020 : 74).

⁹⁰ Vygotski, L., ([1934] 1997 : 51). *Pensée et langage*. La Dispute. Paris.

feu, chercherait à décomposer l'eau en oxygène et s'apercevrait avec étonnement que l'oxygène entretient la combustion et que l'hydrogène lui-même brûle, et ne parviendrait jamais à partir des propriétés de ces éléments à retrouver les propriétés du tout (p. 51). »

Nous retenons de ces propos particulièrement explicites que la compréhension globale du phénomène que nous étudions passera par la prise en compte à la fois des spécificités de chaque nature de données (entretiens et observations) et de leur interdépendance. Cela nous permet d'avancer que les mêmes niveaux d'analyse que ceux envisagés pour les entretiens n'est pas une condition *sine qua non* du processus de transformation de nos données.

Cette recherche est centrée sur l'action enseignante. Via les observations en classe, il s'agit donc d'appréhender un seul phénomène : celui du statut et de la place que l'enseignant accorde aux marques transcodiques dans son cours⁹¹. Pour ce faire, il convient de s'appuyer sur les éléments d'observation de « la scène de la communication didactique » listés par Martinez ([1996] 2017 : 40) et de relever ce qui se passe lorsque l'interaction est initiée en espagnol (et qui en est à l'origine). Pourquoi cette interaction est-elle initiée en espagnol (structuration, réponse, sollicitation) ; à quels moments de l'interaction (« présentation, évaluation, explication, commentaire... ») ; quels sont les contenus « objet de l'intervention » en espagnol (linguistiques, socio-affectifs) ? Il s'agira par exemple d'observer à quelle langue a recours l'enseignant quand il est déstabilisé ou lorsqu'il est sollicité en espagnol par l'apprenant, etc. (cf. chap. 3, pt. 2.2.). De même, nous devons relever la langue choisie pour les manifestations verbales des « relationnèmes »⁹² et « taxèmes »⁹³ (Kerbrat-Orecchioni, 1996, cité dans Dejean, Lauginie & Moïse, 2020 : 81). Nous précisons ainsi à la fois les conditions d'utilisation de l'espagnol et leur proportion dans les énoncés produits par l'enseignant (Moore, 1996 : 2).

Ce n'est donc pas un classement thématique ou notionnel qui nous intéresse ici mais le pourquoi du passage à l'espagnol dans la co-construction des échanges verbaux en classe, qui témoigne du positionnement de l'enseignant et est mis en lumière par les « processus

⁹¹ En s'intéressant à l'évolution de l'« imaginaire professoral »⁹¹ d'enseignants en début d'expérience professionnelle, Muller (2021b : 5) a dégagé trois profils, que nous pensons transférables à la zone de tolérance de la L1 des enseignants : certains enseignants s'adaptent aux apprenants ; d'autres s'affirment et conservent la confiance en leurs pratiques ; d'autres enfin s'affirment et résistent aux apprenants. L'expression « imaginaire professoral » est utilisée par l'auteure pour rendre compte du caractère dynamique des conceptions et des images sur l'enseignement, entendu au sens large, des enseignants, novices et expérimentés (*ibid.* : 2).

⁹² En ce sens qu'ils témoignent des liens socio-affectifs entre les interactants (axe horizontal) dont nous avons relevé l'importance (cf. chap. 3, pt. 2.2.).

⁹³ Nous nous focaliserons donc aussi sur l'axe vertical, témoin des rapports hiérarchiques, via les questions, les reprises, les évaluations et les commentaires de l'enseignant.

discursifs [“actes de paroles”] » (Millet, cité dans Mugnier & Galligani, 2021 : 79). Ainsi, le niveau d’analyse formel nous permettra de mettre en exergue les conditions d’apparition de comportements « langagier / communicatif / linguistique (critère verbal) » (López, 2014 : 380)⁹⁴ en espagnol. Nous aurons donc une première appréhension, que les entretiens d’auto-confrontation permettront d’affiner, de l’un des « *motifs de l’action enseignante* » (Cicurel & Rivière, 2009 : 10), à savoir les « *motifs-en-vue-de* »⁹⁵ (Schütz, 1987, 1997, cité dans *ibid.* : 8) du passage à l’espagnol par l’enseignant de FLE.

Pour résumer, nous « décortiquerons » les entretiens grâce à l’analyse de contenu et à l’analyse de discours et les observations en classe via un niveau formel d’analyse de contenu. Pour ce dernier niveau d’analyse, nous ferons donc « confiance au corpus » et au « discours lui-même » pour favoriser notre compréhension via une « analyse fine de ce qui est dit » (Cicurel, 2015 : 45)⁹⁶. Il s’agit donc maintenant de savoir quels sont les outils que nous devons convoquer pour répondre aux objectifs de notre analyse (Mugnier & Galligani, 2021 : 79). C’est ce que nous nous proposons de faire dans le point suivant.

2. *Des transcriptions vers les outils d’analyse*

En se référant aux observations en classe, Cicurel ([2011] 2019 : 14) considère « que la transcription des échanges et une analyse détaillée aident à mettre en lumière les événements de la classe, en permettant leur archivage, leur compréhension et leur interprétation ». C’est pourquoi nous avançons que le premier de nos outils est la transcription des enregistrements. En effet, « procéder à une transcription [qui est une périlleuse conversion de l’oral en écrit] », dernière des trois conditions *sine qua non* de la démarche ethnographique⁹⁷ listées par Cicurel (2014 : 384), est indispensable à l’analyse des échanges verbaux (*ibid.*, 2011 : 3 ; Villate, 2007 : 30). Nous avons choisi de transcrire l’intégralité de nos enregistrements, ce qui nous permettra, outre une analyse plus fine, de ne pas laisser de côté des tours de parole susceptibles d’étayer notre compréhension.

⁹⁴ Nous nous inspirerons de cette composante de l’« Échelle d’observation pour une analyse de l’interaction en classe de langue étrangère » de l’auteur (*ibid.*) pour l’élaboration de notre grille d’analyse des observations en classe.

⁹⁵ C’est-à-dire, dans le cadre de notre recherche, le but poursuivi par le passage à l’espagnol de l’enseignant (stratégie d’appui, stratégie contrastive... (cf. chap. 2, pt. 2.2.). Les « *motifs-parce-que* » renvoient à des « expériences passées » (*ibid.*) auxquels seuls les entretiens d’auto-confrontation et, dans une moindre mesure, les entretiens individuels nous permettront d’avoir accès.

⁹⁶ Bien que l’auteure fasse référence aux entretiens d’auto-confrontation, nous avançons que cette « Option 2 » (*ibid.*) répond aux objectifs de nos analyses formelles de contenu.

⁹⁷ Nous avons évoqué précédemment les deux premières : « se déplacer sur le terrain » (cf. chap. 5, pt. 3) et « être équipé d’outils techniques » (chap. 5, pt. 1.).

Eu égard à leur complémentarité, il nous semble pertinent de convoquer à la fois un outil qualitatif et un outil quantitatif, ce que permet l'analyse de contenu (Mugnier & Galligani, 2021 : 78). Nous estimons en effet que quantifier certaines données, c'est-à-dire utiliser des « indications chiffrées au sein d'une méthodologie qualitative » (*ibid.* : 22), facilitera notre compréhension du phénomène étudié. Nous justifierons notre choix de convoquer ces deux outils en les mettant en parallèle avec les niveaux d'analyse pour lesquels nous avons opté (cf. *supra* pt. 1.).

2.1. Analyse thématique

Ce niveau d'analyse concerne les entretiens (individuels, focus groupe et d'auto-confrontation). Les entretiens d'auto-confrontation, non pas de l'ordre de la théorie mais « ancrés dans le concret de la classe » (Cicurel, 2015 : 44), feront-ils émerger de nouveaux thèmes auxquels les enseignants eux-mêmes n'avaient pas pensé ? Quoi qu'il en soit, une grille de lecture qualitative nous permettra d'identifier puis de regrouper les différents thèmes et sous-thèmes, ceux que nous avons déterminés *a priori* et ceux qui émergeront des entretiens. Un tableau quantitatif d'occurrences, quant à lui, nous donnera une vision synthétique des « fréquences des thèmes » (Millet, cité dans *ibid.* : 79).

2.2. Analyse formelle

En ce qui concerne le niveau d'analyse formel, nous y aurons recours tant pour les entretiens que pour les observations en classe. Nous convoquerons là encore des grilles de lecture dont les rubriques classificatoires ne seront pas les thèmes mais les indicateurs de l'analyse discursive pertinents dans le cadre de cette recherche (cf. *supra* pt. 1.1., 1.2.). Quant aux tableaux quantitatifs d'occurrences, ils nous permettront d'évaluer la fréquence de chaque manifestation de « parler bilingue » et, à ce titre, participeront de notre compréhension.

Cependant, bien que nous nous intéressions dans deux cas aux actes de parole, les informations que nous cherchons à recueillir n'ont pas la même focalisation selon qu'il s'agit des entretiens ou des observations en classe. C'est pourquoi nous utiliserons deux référentialisations distinctes qui nous permettront d'élaborer une grille de lecture et le tableau correspondant pour chacune de ces catégories de données recueillies. Pour les entretiens, nous nous focaliserons uniquement sur les actes de langage de l'enseignant et aurons des informations d'ordre didactique. Comme nous l'avons exposé précédemment, (cf. *supra* pt. 1.1.), nous retiendrons comme critères d'analyse des énoncés le choix de la

langue (Gajo, 1997 : 23) ; la modalité (degré d'assurance du positionnement sur la « didacticité » des marques transcodiques) ; la modalisation (expression verbale, non verbale et para-verbale de la subjectivité témoin du positionnement).

Quant aux observations en classe, nous rappelons que :

« Observer le déroulement d'une interaction en classe, analyser les discours qui y sont produits, permet d'avoir accès à une partie du répertoire didactique à travers les pratiques dites de transmission. [...] pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et des pratiques interactionnelles[...] » (Cicurel, [2011] 2019 : 156).

Nous devons donc également tenir compte des actes de parole des apprenants qui, en co-construisant l'interaction avec l'enseignant, influent sur son recours ou non à l'espagnol. Nous aurons alors à la fois des informations d'ordre didactique et d'ordre pédagogique sur la présence de l'espagnol dans la classe de FLE qui nous permettront entre autres d'appréhender la façon dont les enseignants s'adressent aux apprenants, la langue qu'ils utilisent lors des réparations d'erreurs des apprenants et leurs stratégies discursives (Cicurel, [2011] 2019 : 13). En résumé, nous croiserons l'échelle d'observation de López (2014 : 380) et la grille d'observation de Martinez ([1996] 2017 : 40) déjà évoquées (cf. pt. 1.2.) pour élaborer notre propre grille qui nous permettra d'appréhender quelle est celle des trois fonctions de l'enseignant (animateur, informateur, évaluateur)⁹⁸, qui motive son choix de recours au changement de langue à un moment précis de la séquence. Mais notre référentialisation pour les observations en classe doit également tenir compte d'un paramètre que nous avons relevé antérieurement (cf. chap. 3, pt. 2.1.) : la « rupture du cadre didactique », une des trois catégories d'observables des représentations au niveau formel relevées par Gajo (1997 : 11). C'est pourquoi nous affinerons le cadre des observables en classe en mettant en perspective la rupture didactique et l'apparition de marques transcodiques.

Les propos soulignés par Blanchet et Chardenet (2014 : 99) et par Cicurel (2014 : 384) que nous avons reproduits en début de ce chapitre font particulièrement sens pour nous. Nous avons en effet conscience que tant notre statut d'apprentie chercheuse que le terrain induiront des ajustements au cours de notre recherche. Nous avons également pris la mesure de l'importance de transcrire nos enregistrements et de concevoir plusieurs grilles de lecture et tableaux d'occurrences. Comment allons-nous utiliser ces outils pour organiser nos résultats ?

⁹⁸ L. Dabène, (1984 : 132). Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. Dans Centre de didactique du français [dir.]. Interaction. *Les échanges langagiers en classe de langue*, pp. 129-138. Ellug, Grenoble. Cité par Muller (2021a : 11).

3. Techniques d'analyse des interactions

Par souci de clarté, nous introduisons cette ultime partie « Méthodologie » par un schéma récapitulatif des niveaux, des outils et des référentialisations que nous avons établis *a priori* en fonction de nos deux catégories de données recueillies :

	Entretiens		Observations en classe
Niveau d'analyse	Thématique	Formel	Formel
Outils	Grille d'analyse et tableau d'occurrences		
Référents	Représentations et attitudes		Agir professionnel
Critères	Finalités du recours aux marques transcodiques dans l'enseignement d'une LE Facteurs susceptibles d'influer sur la zone de tolérance des marques transcodiques	Choix de langue de l'énoncé Marques énonciatives	Relation entre rupture du cadre didactique et recours aux marques transcodiques Relation entre fonctions de l'enseignant (évaluateur, informateur, animateur) et recours aux marques transcodiques.
Indicateurs	-Finalités didactiques (compréhension, conceptualisation) -Finalités pédagogiques (gestion du groupe et relations interpersonnelles) -Objectifs des apprenants -Niveau des apprenants -Vécu personnel de l'enseignant	-Langue des tours de parole -Modalité (assertions, négatives et affirmatives ; interrogations) -Modalisation (subjectivèmes ; non verbal et para-verbal)	-Taxèmes (axe vertical) -Relationèmes (axe horizontal) -Langue utilisée en cas de rupture du cadre didactique -Proportion des échanges en alternance codique
Objectifs	Appréhension des représentations et attitudes <i>Motifs en-vue-de</i> et <i>motifs parce-que</i> de la tolérance des marques transcodiques en classe (positionnement). Pour les entretiens d'auto-confrontation, également mise en regard des « théories personnelles » et de la pratique enseignante .		Motifs en-vue-de du passage à l'espagnol Zone de tolérance des marques transcodiques

Tableau 3 – Récapitulatif de la méthode et des objectifs de l'analyse

Figari et Remaud (2014 : 96) soulignent que l'évaluation implique que « chaque élément à évaluer, regardé au moyen de *critères* » est « examiné au travers d'*indicateurs* renseignés par des informations dûment recueillies ». C'est pourquoi l'étape initiale sera d'élaborer une matrice vierge pour chaque type de données recueillies, à savoir une matrice pour les entretiens (tous types confondus⁹⁹) et une matrice pour les observations en classe. Bien que tous les énoncés ne soient pas retenus pour l'interprétation des données recueillies, ce

⁹⁹ Nous estimons en effet que, eu égard au fait que les informations recherchées dans chaque type d'entretien sont identiques, nous pouvons travailler sur une seule et même matrice.

travail de recherche exige selon nous de relever chaque tour de parole afin d'avoir une vision globale la plus juste possible du phénomène étudié.

Il convient maintenant d'explicitier les étapes de l'analyse de contenu, ce que nous ferons en abordant successivement l'analyse aux niveaux thématique et formel des entretiens et l'analyse des observations en classe au niveau formel.

3.1. Étapes de l'analyse des entretiens : niveau thématique

Il s'agira dans un premier temps, via une « lecture flottante » (Mugnier & Galligani, 2020 : 79 ; Villat, 2007 : 39), « phase d'imprégnation et de familiarisation avec les discours enregistrés » (Villat, *ibid.*), d'affiner les critères et les indicateurs que nous avons identifiés *a priori* (cf. *supra*, tabl. 3). Nous appuierons ensuite l'organisation des étapes de l'analyse thématique sur la procédure décrite par Villat (2007 : 39-43) et par Mugnier et Galligani (2021 : 79-80)¹⁰⁰. De chaque entretien seront extraites les transcriptions des énoncés qui témoignent du positionnement des enseignants sur les marques transcodiques en classe. Nous ajusterons ainsi notre « première liste de thèmes et sous-thèmes » (Mugnier & Galligani, *ibid.*) avant d'opérer une lecture horizontale (Villat, *ibid.*) de chaque entretien. Celle-ci nous permettra de catégoriser chaque partie de discours en fonction du thème qui lui est inhérent, tout en relevant les tours de parole correspondants (Mugnier & Galligani, *ibid.* : 80). Cette lecture horizontale sera la base de travail pour la « confrontation transversale des points de vue » (Villat, *ibid.*) des enseignants sur la place et le statut qu'ils accordent à l'espagnol dans leurs classes et sur leurs représentations, *a priori* pour les entretiens individuels et le focus groupe (représentations sur l'acte didactique), *a fortiori* pour les entretiens d'auto-confrontation (agir professionnel). Il conviendra alors de réorganiser chaque discours en fonction des thèmes et sous-thèmes (Villat, *ibid.* : 41), puis de tester cette grille d'analyse sur l'un des entretiens avant de l'appliquer à l'ensemble des entretiens (Villat, *ibid.*). À ce stade, l'élaboration d'un tableau quantitatif des occurrences thématiques mettra en lumière la fréquence des thèmes et sous-thèmes (cf. pt. 2.1.) en fonction de la variable enseignant, dégageant ainsi « une certaine logique » pour l'élaboration de notre grille d'analyse finale (Villat, *ibid.*). En effet, cela favorisera la mise en perspective des données avec les caractères idiosyncrasiques ou

¹⁰⁰ Les auteures présentent la « procédure ouverte » de Bardin. Cf. Bardin L., ([1977] 2013). *L'analyse de contenu*. Quadrige. PUF, 302 p.

communs des enseignants. Quelle sera la technique de notre analyse de contenu au niveau formel ?

3.2. Étapes de l'analyse des entretiens : niveau formel

En ce qui concerne les entretiens, le propos de l'analyse discursive est *in fine* d'évaluer les manifestations explicites et implicites des représentations, attitudes et positionnement des enseignants. Les indicateurs retenus sont le choix de la langue des énoncés de chaque enseignant et leurs marques énonciatives. La première étape consistera à reprendre chaque tour de parole de la grille d'analyse thématique et à distinguer les marques de modalité des marques de modalisation. Il s'agira ensuite de relever la langue utilisée dans chaque énoncé. Les diverses occurrences seront enfin comptabilisées et reportées dans un tableau où sera mis en relief chaque indicateur en fonction de la variable enseignant. Dans ce tableau, apparaîtront ainsi pour chacun des enseignants interrogés le nombre total de tours de parole, les nombres de tours de parole en français, en espagnol et en alternance codique ; les marques de modalité et de modalisation en fonction des sous-thèmes identifiés.

Pour terminer le travail à partir des entretiens, il conviendra de mettre en rapport les résultats obtenus grâce à l'analyse formelle avec ceux de l'analyse thématique¹⁰¹. En effet, la visée compréhensive de notre recherche exige d'analyser les rapports entre les résultats obtenus et les perceptions des acteurs. » (Villat : 97). Qu'en est-il des étapes de l'analyse formelle des observables de l'action située ?

3.3. Étapes de l'analyse des observations en classe : niveau formel

Quant aux observations en classe, les critères et les indicateurs retenus (cf. *supra*, tabl. 3) visent la mise en exergue de la zone de tolérance des marques transcodiques en classe et les *motifs en-vue-de* du passage à l'espagnol. Pour cela, il conviendra d'élaborer une grille de lecture pour chacun des deux critères retenus : la relation entre les fonctions de l'enseignant et le recours aux marques transcodiques ; la relation entre la rupture du cadre didactique et le recours aux marques transcodiques. Dans chacun de ces tableaux, seront reportés les numéros des tours de parole en français et des tours de parole en alternance codique ainsi que le total d'occurrences inhérent à chaque indicateur et la proportion des énoncés en alternance codique. Ainsi, via le premier tableau, les fonctions de l'enseignant

¹⁰¹ Cf. annexes : 16, pp. 261-273 ; 17, pp. 274-283 ; 18, p.284-285 ; 19, p. 286.

(informateur, évaluateur et animateur) seront mises en perspective avec le choix de langue des taxèmes et des relationèmes¹⁰² ; via le second, la langue utilisée sera appréhendée en fonction des énoncés induits par une rupture du cadre didactique¹⁰³.

Pour clore cette partie consacrée à la méthodologie, nous voudrions apporter une précision. À la lumière des propos de Gajo évoqués *supra* (cf. point 1.1.), nous estimons devoir opérer un *glissando* pour mêler l'analyse de contenu et l'analyse de discours. En effet, les données sur lesquelles se base notre réflexion sont des interactions enseignant/chercheur pour les entretiens, enseignant/apprenants pour les observations en classe. Or, le contenu des discours, où le locuteur « affirme sa place en *je* face à un interlocuteur » (Dejean, Lauginie & Moïse, 2020 : 19), est interdépendant des relations interpersonnelles locuteur/interlocuteur. Si l'on peut interpréter l'analyse des « processus discursifs » inhérents à l'analyse formelle (cf. tableau de Millet, cité dans Mugnier & Galligani, 2021 : 79) comme étant centrée sur le locuteur, la prise en compte de l'influence de l'interlocuteur dans l'émergence des représentations suggérée par Gajo nous semble nécessaire. Pour cette raison, nous combinerons l'analyse de contenu *stricto sensu*, portant sur le déclaratif, et l'analyse de discours, qui tient compte de la co-construction dans et par l'échange.

Les deux premières parties de ce travail de recherche nous ont permis d'avoir les repères théoriques et méthodologiques sans lesquels nous n'aurions pu envisager d'obtenir des éléments de réponse à nos questionnements. Il nous faut maintenant passer à la pratique et analyser, pour interpréter et comprendre.

¹⁰² Cf. annexe 20, pp. 287-288.

¹⁰³ Cf. annexe 21, p. 291.

Partie 3

-

Analyse et interprétation

Il convient de rappeler que ce travail interroge d'une part le positionnement d'enseignants de FLE en contexte alloglotte sur la présence dans leurs cours de la langue première qu'ils partagent avec les apprenants, l'espagnol ; d'autre part les facteurs susceptibles d'influer sur ce positionnement. L'analyse et l'interprétation des résultats s'appuient sur des grilles de lecture élaborées à partir des transcriptions de cinq cours de niveaux différents et des interviews de six enseignants.

La double focalisation sur l'enseignant et sur le phénomène étudié exige de mettre en perspective les observables sur le terrain et les discours des enseignants. Pour ce faire, nous mettrons successivement en parallèle les fonctions de l'enseignant dans le faire avec les motifs en-vue-de du recours à l'espagnol dans le dire (chapitre 7) ; la zone de tolérance de l'espagnol en classe de français avec les représentations et les théories personnelles des enseignants (chapitre 8). Grâce à ces mises en perspective, nous essaierons pour terminer de répondre à notre ultime questionnement : dans quelle mesure le recours aux marques transcodiques est-il considéré par les enseignants comme une stratégie d'enseignement (chapitre 9) ?

Chapitre 7. Le recours à l'espagnol : fonctions de l'enseignant dans le faire et *motifs en-vue-de* dans le dire

Que se passe-t-il en classe et que disent les enseignants ? Plus précisément, quelle est la place accordée à l'espagnol dans leurs cours de français et quels sont les liens entre leurs pratiques et leurs représentations sur les pratiques ? Par cohérence avec l'organisation des données recueillies, nous mettrons en perspective les fonctions d'animateur et d'évaluateur avec la finalité pédagogique, en lien avec la gestion du groupe classe et les relations interpersonnelles, puis la fonction d'informateur avec la finalité didactique, focalisée sur le contenu à enseigner. Le tableau 4¹⁰⁴ permet de visualiser cette répartition¹⁰⁵. Les tableaux 5 et 6¹⁰⁶ guideront également notre compréhension dans ce chapitre :

Enseignante/ niveau du cours observé	Total de TP durant le cours	Finalités didactiques		Finalités pédagogiques			
		Fonction informatrice		Fonction évaluatrice		Fonction animatrice	
		Nombre total de TP en alternance	Rapport	Nombre total de TP en alternance	Rapport	Nombre total de TP	Rapport
Alicia/A.2.2.	147	35	23,81 %	19	12,93 %	93	63,27 %
Bali/B.1.1.	326	39	11,96 %	127	38,96 %	160	49,08 %
Celia/A.1.2.	113	5	4,42 %	49	43,36 %	59	52,21 %
Celia/A.1.1.	113	8	7,08 %	40	35,40 %	65	57,52 %
Dácil/A.2.2.	64	6	9,38 %	22	34,38 %	36	56,25 %

Tableau 4 – Répartition des TP en alternance par fonction de l'enseignant

¹⁰⁴ Élaboré à partir du tableau d'analyse et d'occurrences des marques transcodiques dans les tours de parole des enseignants lors des cours observés (cf. annexe 20, pp. 287-290).

¹⁰⁵ Nous précisons que nous avons retenu la fonction saillante de chaque tour de parole.

¹⁰⁶ Conçus en reportant des données du tableau d'occurrences de l'analyse de contenu des entretiens (cf. annexe 19, p. 286) et des données du tableau d'analyse et d'occurrences des marques transcodiques dans le discours de l'enseignant en classe (cf. annexe 20, pp. 287-290).

Enseignante / établissement niveau	Fonctions dans le faire	Proportion des tours de parole en espagnol ou en alternance en classe		Marques énonciatives sur la place de l'espagnol dans le dire		
		Taxèmes	Relationèmes	Modalité	Modalisation	Tot.
Alicia / EOI A.2.2	Animatrice Évaluatrice	33,3 % 33,3 %	43,33 % 50 %	10	25	35
Bali / EOI B.1.1	Animatrice Évaluatrice	0 % 3,13%	0 % 3,17 %	13	40	53
Celia / lycée A.1.2./A.1.1	Animatrice Évaluatrice	2,38 % / 3,45% 5,88 % / 0 %	0 % / 0 % 12,5 % / 4,17 %	6	17	23
Dacil / lycée A.2.2.	Animatrice Évaluatrice	0 % 8,33 %	0 % 10 %	7	40	47
TOTAL				36	122	158

Tableau 5 – L'alternance et la finalité pédagogique dans le dire et dans le faire

Enseignante/ niveau du cours observé	Proportion des TP en espagnol ou en alternance en classe pour la fonction informateur		Marques énonciatives sur la compréhension dans le dire		Marques énonciatives sur la conceptualisation dans le dire		T O T. Fon ct°
	Taxèmes	Relationèmes	Modalité	Modalisation	Modalité	Modalisation	
Alicia/A.2.2.	100 %	93,33 %	2	12	3	12	29
Bali/B.1.1.	29,41 %	27,27 %	3	6	1	4	14
Celia/A.1.2.	66,66 %	50 %	3	9	4	3	19
Celia/A.1.1.	75 %	25 %					
Dacil/A.2.2.	0 %	20 %	4	9	0	0	13
TOTAL			48		27		75

Tableau 6 – L'alternance et la finalité didactique dans le dire et dans le faire

1. Focus sur l'enseignant animateur et évaluateur et les finalités pédagogiques

Il ressort des entretiens que les fins pédagogiques sont le motif en-vue-de privilégié évoqué par tous les enseignants¹⁰⁷ et que les fonctions d'animateur et d'évaluateur sont prépondérantes dans leurs tours de parole lors des interactions didactiques enregistrées¹⁰⁸. Lorsqu'elles évaluent les apprenants ou mènent le jeu dans la classe, trois des quatre enseignantes observées n'ont recours à l'espagnol que ponctuellement, voire pas du tout (cf. tabl. 5). Or, on relève également dans leurs entretiens la primauté des propos relatifs à la finalité pédagogique sur ceux concernant la finalité didactique, très clairement pour Bali et Dácil (53 occurrences contre 14 pour la première ; 47 contre 13 pour la seconde), dans

¹⁰⁷ Cf. annexe 19, p. 286.

¹⁰⁸ Cf. annexe 20, pp. 287-290.

une moindre mesure pour Celia (23 occurrences contre 19)¹⁰⁹. Il y a donc à la fois un consensus sur l'importance accordée à la finalité pédagogique et une divergence quant au rôle susceptible d'y jouer l'espagnol. Ce constat exige d'interroger la cohérence entre les pratiques pédagogiques et les représentations sur ces pratiques, tant du recours que du non-recours à l'espagnol.

1.1. De la cohérence du recours à l'espagnol

Alicia est la seule des enseignantes dont le cours a été observé qui passe à l'espagnol de façon significative lorsqu'elle est animatrice ou évaluatrice. Elle s'adresse en effet aux apprenants en insérant régulièrement des marques transcodiques dans son discours, du reste de façon plus marquée lorsque les échanges se situent sur l'axe horizontal (relationèmes). Au tour 133¹¹⁰ par exemple, elle valide doublement, en espagnol puis en français, la réponse en alternance codique donnée par l'apprenant au tour 132 :

TP 132 App8 : naï + *con f no↑↑*
 TP 133 Alicia : *ay muy bien ↑* + naïF ↑

L'enseignante adopte-t-elle ce mode bilingue uniquement pour être en symbiose avec l'énoncé de l'apprenant ? Le tour 240 nous donne un élément de réponse :

TP 240 Alicia : *y vais tachando + es decir* à tour de rôle↑ + donc *cada vez uno↑ vale↑↑ + vais y+> primero elijáis los adverbios y los verbos más fáciles y os encontráis con los adverbios más difíciles después↓* + donc l'objectif c'est + créer des phrases simples + des phrases simples + au temps verbal que vous choisissez↑ ok↑↑

Ici, elle ne répond pas à un apprenant mais utilise l'alternance pour donner les consignes de la tâche à effectuer. Nous remarquons que la stratégie de réalisation du travail à faire est en espagnol et son objectif en français. Est-ce un premier indice du statut accordé à l'espagnol ? Les échanges de ce type sont fréquents dans son cours. Cette alternance spontanée des codes est-elle un choix pédagogique ? La précision qu'elle fait au tour 49 de son entretien¹¹¹ semble aller dans ce sens :

Alicia : « [...] et eux-mêmes de s'exprimer en français↑ + c'est vraiment après deux heures↑ + ils sont + ils sont fatigués↑ c'est-à-dire c'est-c'est fatigant d'-tu es toujours en tension↑ tu es là en train de-de-d'essayer de comprendre et tout↑ donc↑ l'espagnol de temps en temps ça + je pense que c'est **bénéfique** parce que + c'est un moment de détente ils disent ok je peux parler un tout petit peu en espagnol↑ et comme ça euh + c'est comme une petite pause + on va dire↓ tu vois↑↑ »

L'enseignante exprime de façon explicite que la prise en compte de l'effort cognitif des apprenants est l'un des paramètres qui motive ce choix pédagogique d'alternance codique.

¹⁰⁹ Cf. annexe 19, p. 286.

¹¹⁰ Cf. annexe 4, pp. 104-130.

¹¹¹ Cf. annexe 5, pp. 131-142.

Au tour 57, c'est sur les relations interpersonnelles que son discours est focalisé puisque elle souligne qu'elle « pense que c'est important que les élèves se sentent à l'aise aussi pour pour pour parler avec toi + pouvoir dire des choses↑ ». Dans ces deux tours de parole, la conviction d'Alicia émerge via la modalité de l'assertion affirmative ainsi que via la modalisation par l'emploi du pronom personnel « je » et du verbe de jugement « pense ». D'autres marques de modalisation témoignent de cette prise de position : des marques para-verbales (TP 49 : « après deux heures ! », « ils sont fatigués ! », « essayer de comprendre tout ! », « donc ! », « on va dire. Tu vois ? » ; TP 57 : « pouvoir dire des choses ! ») ; des marques verbales (TP 49 : l'adverbe modal « vraiment », la locution modale « c'est bénéfique », l'identification aux apprenants « ok je peux parler un tout petit peu en espagnol ! » ; TP 57 : la locution modale « c'est important », la répétition « pour pour pour parler », la pause courte puis la complétion via la reformulation « pouvoir dire des choses ! »).

Dans les cours enregistrés, les trois autres enseignantes ne font clairement pas le choix pédagogique du recours à l'espagnol : taxèmes et relationèmes confondus, de 0 % à 3,45 % lorsqu'elles sont animatrices ; de 0 % à 12,5 % lorsqu'elles sont évaluatrices (cf. *supra*, tabl.5). Quelle est la signification de cette différence de traitement dans les pratiques pédagogiques ? Ces dernières correspondent-elles à leurs représentations respectives sur les pratiques ?

1.2. De la cohérence du non-recours à l'espagnol

Au sujet du relationnel avec les élèves, l'énoncé de Bali lorsqu'elle se réfère aux cours observés, au tour 20 de son entretien¹¹² est sans équivoque : « du niveau b1 n::on↓ + on parle toujours en français↓ dès que le cours commence ou quand on est au couloir↑ oui on parle toujours en français↓ ». Il est donc probable que les résultats obtenus soient inhérents au niveau des apprenants, l'un des facteurs potentiellement influant sur la variabilité de la zone de tolérance de l'espagnol et sur lequel nous reviendrons (cf. *infra* chap. 8). Malgré tout, au tour 14, elle souligne « mais parce que moi vraiment je fais l'effort↑ je-je fais des acrobaties s'il le faut↑ pour NE PAS recourir à la traduction↓ mais:: + mais ça dépend aussi d'eux↑ en fait↓ ». Elle insiste donc sur le fait qu'elle met tout en œuvre pour ne pas recourir à l'espagnol. La répétition du déictique pronom « je » et ses référents (« me », « moi »), l'adverbe modal « vraiment », l'intonation exclamative (« je fais l'effort ! », « je

¹¹² Cf. annexe 7, pp. 174-183.

fais des acrobaties s'il le faut ! ») et l'accentuation (« pour NE PAS ») témoigne de ce fait. Mais la fin de son énoncé tempère ces propos. En effet, après un allongement du « mais » et une mini pause, elle répète la conjonction d'opposition et poursuit par la modalité affirmative exclamative renforcée par une locution adverbiale modalisatrice : « ça dépend d'eux ! En fait. ». À ce stade, nous pouvons déduire que la gestion du groupe et des relations interpersonnelles peut l'amener à modifier son approche.

Celia et Dácil expriment par contre de façon plus catégorique leur choix de non-recours pédagogique à l'espagnol. Lors de son entretien individuel¹¹³, Celia précise ainsi au tour 15 : « *en general YO suelo utilizar el francés en clase↓ y si no me entienden porque yo les ve las caras y demás + tiendo a utilizar el lenguaje gestual¹¹⁴* ». Les marques de modalisation (l'adverbe « généralement » ; l'accentuation du pronom déictique « je » ; l'intonation descendante de « en classe de français ») et la modalité affirmative indiquent tant explicitement qu'implicitement que le recours pédagogique à l'espagnol n'est pas un moyen qu'elle envisage *a priori*. La fin de l'énoncé indique d'ailleurs qu'elle lui préfère le « langage gestuel » (« je tends à »). Au tour 75, elle souligne effectivement « *y desde el principio francés siempre, si, si¹¹⁵* », énoncé dans lequel le quantificateur « toujours » et la répétition de l'adverbe d'affirmation « oui » reflètent sa conviction de l'importance du non-recours pédagogique à l'espagnol. Par contre, elle n'exclut pas le recours à la langue première commune par les apprenants, comme l'illustre entre autres l'énoncé suivant (TP 39) : « *incluso si ellos me hablan en español no pasa nada pero me han entendido en francés que es lo importante¹¹⁶* ». Son acceptation de l'intercompréhension est mise en lumière, en témoigne la transcription d'un extrait de son cours avec le groupe de A1.2.¹¹⁷, où elle valide une correction (TP60) ou répond à une sollicitation (TP62) toutes deux exprimées en espagnol par l'apprenant (TP 59 et TP 61) :

- TP 58 Celia : bien↓ + Attention + on commence la classe + ça y est c'est bon + donc on va finir de corriger les activités de l'unité six on va mettre les contrôles et tout + donc + l'autre jour on est resté à la page soixante-treize du cahier d'exercices + d'accord↑↑ l'autre jour pour l'auto-évaluation + page soixante-treize auto-évaluation (*écrit sur le tableau autoévaluation et page soixante-treize en chiffres*)
- TP 59 App. 5 : *pagina sesenta*

¹¹³ Cf. annexe 8, pp. 183-189.

¹¹⁴ « en général moi j'utilise le français en classe et s'ils ne me comprennent pas parce que je vois leurs têtes et autres je tends à utiliser le langage gestuel » [notre traduction].

¹¹⁵ « et dès le début, français toujours, oui, oui » [notre traduction].

¹¹⁶ « même s'ils me parlent en espagnol, ça ne fait rien mais ils m'ont comprise en français ce qui est l'important » [notre traduction].

¹¹⁷ Cf. annexe 9, pp. 190-203.

- TP 60 Celia : page soixante tu as raison merci soixante- treize c'est dans le livre + c'est page soixante du cahier d'exercices + bien alors↑ + est-ce-que vous avez fait les activités↑↑
- TP 61 App. 1 : *yo quiero*
- TP 62 Celia (*à App. I*) : oui d'accord mais après vous participez + tranquille

De la même façon, Dácil évoque son acceptation de l'intercompréhension au tour 80 de son entretien individuel¹¹⁸ (« oui moi je tolère oui + oui parce qu'ils sont en train d'apprendre et ils + ils vont pas + normalement tu ne vas pas attendre d'eux + euh + qu'ils parlent en français d'une façon fluide »). Les diverses marques de modalisation (répétition de l'adverbe d'affirmation « oui », les déictiques pronoms personnels « je » et « tu », l'adverbe modal « normalement », le présent de l'indicatif « ils vont » et le para-verbal) en témoignent ; l'échange suivant l'illustre :

- TP 141 Dácil : alors les élèves +il faut avoir un esprit critique↑ + quand on fait la co-évaluation↓ + ça veut dire qu'il faut être honnête + il faut être sincère avec les notes POUR
- TP 142 App.7 : *hay que ser honesto*
- TP 143 Dácil : c'est ça↓ pour avoir une évaluation positive¹¹⁹

Deux autres extraits de son entretien éclairent notre compréhension sur son positionnement en faveur de son propre non-recours pédagogique à l'espagnol et de la présence des marques transcodiques dans le discours des apprenants. En effet, dans les tours 33 et 82, elle souligne :

- Dácil : « lorsque je leur parle en franÇAIS↑ il y a des élèves qui comprennent mieux que d'autres et ce sont les élèves qui traduisent et quand les élèves traduisent + eh + c'est euh + ça attire l'attention des autres↓ tu vois c'est pas la même chose que si moi je traduis qui si les camarades traduisent+ parce qu'ils voient que-que leurs camarades comprennent ce que la prof dit et ils sont un peu + surpris + tu vois » (TP33) ;
- Dácil : « je travaille surtout avec les élèves les plus avancés pour qu'ils euh exercent comme prof entre guillemets pour les camarades » (TP 82).

La modalisation « entre guillemets » du tour 82 met-elle en lumière une contradiction sur le rôle potentiellement facilitateur d'apprentissage de l'espagnol ? Ou bien est-ce le signe d'un positionnement susceptible d'être révisé ? En effet, si elle estime ne pas devoir y recourir elle-même, l'enseignante confère à l'espagnol une vertu formatrice dans les échanges entre pairs puisque « quand les élèves traduisent », « ça attire l'attention des autres » (TP 33).

Quoi qu'il en soit, la quasi-absence de marques transcodiques dans les tours de parole de Bali, Celia et Dácil lorsqu'elles sont évaluatrices ou animatrices semble correspondre à leurs représentations sur les pratiques.

¹¹⁸ Cf. annexe 12, pp. 222-229.

¹¹⁹ Cf. annexe 13, pp. 230-241.

Les enseignantes agissent-elles de même lorsqu'il s'agit de la fonction informatrice que lorsque sont concernées les fonctions inhérentes à la finalité pédagogique ?

2. Focus sur l'enseignant informateur et les finalités didactiques

La façon dont les enseignantes transmettent le contenu purement linguistique du français (lexique, grammaire, sémantique, phonologie et orthographe¹²⁰) est un indicateur du statut de leur langue première dans leur enseignement. Entrent en effet en jeu leurs représentations sur la langue et sur son fonctionnement (cf. chap. 1, pt. 1. ; chap.2, pt. 2.2.). Il ne s'agit pas à ce stade de l'analyse d'expliquer ces représentations mais de poursuivre l'exploration des pratiques effectives et des représentations sur les pratiques.

Le premier constat est que chacune des enseignantes, lorsqu'elle est informatrice, insère l'espagnol dans son discours de façon bien plus significative que lorsqu'elle est évaluatrice ou animatrice (cf. *supra*, tabl. 5, 6). S'agit-il alors d'un recours qui vise la compréhension, via la traduction ou la réflexivité métalinguistique, via la mise en regard du français et de l'espagnol (cf. chap. 1) ? Voici divers extraits des cours enregistrés que nous mettrons en perspective avec les dires de chacune :

Extrait 1 – Alicia (cf. annexe 4, pp. 104-130)

TP 488 donc↑ absolu↑ + on doit pas chercher le féminin absolu termine par une voyelle↑ + c'est comme euh + comme vrai↑ c'est la même chose que vrai↓ + donc vrai vraiment *sin hacer el femenino* absolu *sin hacer el femenino*↓ absolument↑ *este verdad tenéis que pensar*↑ est-ce que l'adjectif termine *hay tres combinaciones posibles*↓ + o bien en e n t a n t↑ + o bien en consonante↑ o bien en vocal↓

Cet extrait de son cours montre qu'Alicia envisage le recours à la L1 non seulement pour faciliter la compréhension mais aussi pour favoriser la prise de conscience des apprenants du fonctionnement du français, ce qui correspond à l'équilibre entre ces deux objectifs qui ressort de son entretien (cf. *supra*, tabl. 6). Les 35 tours de parole où elle est informatrice, que ce soit via des taxèmes (100 %) ou via des relationèmes (93,3 %), sont d'ailleurs exclusivement en alternance codique (cf. tabl. 4, 6). Une partie du tour 37 de son entretien, dans lequel l'adverbe modal « vraiment » met en lumière sa conviction, confirme ce positionnement :

Alicia : « [...] c'est-à-dire je dis par exemple quand on a travaillé le verbe appeler et le verbe téléphoner↑ que nous en espagnol *decimos llamar a alguien y telefonar a alguien*↑ + les deux structures sont les mêmes↑ + en français je dois vraiment euh mettre en relief que + euh que téléphoner À quelqu'un oui↑ c'est comme en espagnol mais↑ appeler quelqu'un donc qu'il doit faire attention parce qu'il y a beaucoup de structures + qui changent↑ [...] »

¹²⁰ Cf. CECR, chap. 5.2.1.

Bali semble elle aussi user du contraste métalinguistique entre les deux codes qui circulent dans la classe :

Extrait 2 – Bali (cf. annexe 6, pp. 143-173)

TP 193 ça fonctionne tout à fait comme en espagnol↑ok ↑↑*el guardia abre la puerta + la puerta está abierta por el guardia*

Cependant, seuls près de 30 % de ses tours de parole inhérents à la finalité didactique sont en alternance (cf. tabl. 6). Cet extrait du tour 66 de son entretien participe de notre compréhension, via le doute qu'elle émet :

Bali : « [...] j'ai dit + en espagnol attention+> +++ ah oui↑ par exemple + l'adjectif possessif↓ non↑ + son sa et leur↓ + en espagnol on a que *su* + et là on sait déjà que tout le monde va faire cette erreur et on s'anticipe↑ parce que+> et + (*débit légèrement accéléré*) parfois je me demande↑↑si c'est bien de leur prévenir↓ (*débit habituel*) attention avec ça↑ + parce que peut-être si on ne dit rien ils vont PAS + faire la faute↑ »

Le positionnement de Celia paraît plus complexe à appréhender. Il s'agit en effet d'une enseignante qui n'envisage que ponctuellement le recours à l'espagnol, même lorsqu'elle est informatrice. Ainsi, au tour 19 de son entretien individuel¹²¹, elle concède en débutant son énoncé par une modalisation double via l'accentuation de la première syllabe de l'adverbe de concession :

Celia : « *VAlé↓ es verdad + que + en algunos momentos tengo que hacer un paréntesis como je dis parenthèse en langue maternelle + en espagnol + pour expliquer quelque chose para explicarles algo pero algo como muy puntual + normalmente utilizo el+> el francés para comunicarme con ellos↓* »¹²²

Pourtant la proportion de ses tours de parole en alternance lorsqu'elle est informatrice dans chacun des deux cours observés est significative : selon le cours, de 25 % à 50 % pour les relationèmes sont en alternance codique ; de 66,66 % à 75 % pour les taxèmes (cf. supra, tabl. 6). En outre, un extrait de l'un de ses cours enregistrés permet de constater qu'elle utilise le contraste français/espagnol :

Extrait 3 – Celia (cf. annexe 9, pp. 191-204)

TP 152 Celia : * tú tomas + tú quieres jamón*↓ + tu prends du jambon *tú comes jamón↑↑ + tu tomas jamón↑↑*

TP 153 App. 5 : mmmm

TP 154 Celia : *NO + yo no como jamón↓ + pues* en français c'est la même chose

TP 155 App.5 : je ne pas prends du jambon

S'agit-il d'une contradiction entre ses représentations sur les pratiques et ses pratiques ? Ou bien de contradictions au sein même de ses représentations ? N'est-il en effet pas

¹²¹ Cf. annexe 8, pp. 184-130.

¹²² « D'ACCord↓ c'est vrai + que + à certains moments je dois faire une parenthèse comme [...] pour leur expliquer quelque chose mais quelque chose de très ponctuel + normalement j'utilise le +> le français pour communiquer avec eux↓ » [notre tracuction].

contradictoire d'envisager la langue maternelle comme « un miroir » mais de n'y recourir qu' « un tout petit peu » :

TP 41 Celia : « *a lo mejor hay que recurrir un poquito a la lengua materna para o hacer+> es decir hacer de la lengua materna un espejo partir de la lengua materna para que ellos puedan entenderlo* »¹²³?

Mais, au tour 71, elle relève que « *también es cierto que tenemos solo dos horas a la semana entonces hay que aprovecharlas al máximo*¹²⁴ », pointant ainsi la contrainte de temps, comme une possible explication du non-recours aux marques transcodiques.

Quant à Dácil, si elle est celle des enseignantes qui a le moins recours à l'espagnol dans la transmission du contenu linguistique du français (cf. tabl. 6), nous rappelons que le cours observé était consacré à un jeu de rôles (cf. chap. 5, pt. 2.). Cette réserve étant faite, le tour 23 de son entretien individuel donne malgré tout un indice de ses représentations sur la pratique :

Dácil : « [...] *a lo mejor utilizo el español para + hum + traducir alguna palabra específica o para + hum + sí sobre todo para eso↓ + alguna palabra específica↓ [...] a veces + utilizo-utilizo más el español en alguna explicación quizás de gramática no↑↑ o algo así↓* »¹²⁵

L'échange suivant semble confirmer que, tant lorsqu'elle est informatrice qu'animatrice ou évaluatrice, elle cherche à ne pas recourir elle-même à l'espagnol, sauf pour valider :

Extrait 4 – Dácil (cf annexe 13, pp. 230-241)

TP 29 Dácil : *oui↑ M. positif↑ donc glaçon *es un hielo↓* + et GLAce + ici a le même sens que glaçon↓ glace↓ + casser c'est + quand moi je prends (*fait le geste de casser quelque chose*) ++ donc casser c'est ça↓ casser*

TP 30 App. 7 : *romper↑↑*

TP 31 Dácil : oui + alors casser...↑

TP 32 App. 7 : *romper el hielo↑↑*

TP 33 Dácil (*à App. 7*) : positif ↓ + (*au Gr.*) voilà↓ + casser la glace veut dire *romper el hielo↓* + super↑

Les nombreuses marques de modalisation (cf. tabl. 5, 6) dans les dires des enseignants montrent leur fort engagement personnel, ce qui favorise un premier contact avec leurs représentations sur les pratiques. Que pouvons-nous dire à ce stade de notre analyse ? La mise en perspective de leurs représentations avec leurs pratiques elles-mêmes permet-elle de dégager les trois profils que nous avons évoqués au chapitre 6 (cf. pt. 1.2., nbp. 91) ? En effet, il semble que pour Alicia, le recours à l'espagnol en classe semble naturel, tant pour

¹²³ « peut-être qu'on doit recourir un tout petit peu à la langue maternelle pour ou faire+> c'est –à dire faire de la langue maternelle un miroir partir de la langue maternelle pour qu'ils puissent le comprendre » [notre traduction].

¹²⁴ « il est vrai aussi que nous avons seulement deux heures par semaine alors il faut en profiter au maximum » [notre traduction].

¹²⁵ « peut-être que j'utilise l'espagnol pour + hum + traduire quelque mot spécifique ou pour + hum + oui surtout pour ça ↓ + quelque mot spécifique↓ [...] parfois + j'utilise-j'utilise plus l'espagnol pour quelque explication de grammaire peut-être non↑↑ou quelque chose comme ça↓ » [notre traduction].

expliquer, pour clarifier, pour guider que pour corriger : elle ferait partie des enseignants qui s'adaptent aux apprenants et ont une tolérance élevée vis-à-vis des marques transcodiques. Bali recourt peu au deuxième code qui circule dans la classe mais paraît flexible, ce qui pourrait correspondre au profil de ceux qui s'affirment tout en conservant la confiance en leurs pratiques et tolèrent l'alternance tout en ne laissant pas faire. Celia et Dácil, enfin, optent pour un cours presque exclusivement en français : elles seraient de ceux qui s'affirment en résistant aux apprenants et ont une très faible tolérance à la présence de cet autre code. Si des attitudes face à l'alternance en classe semblent se dessiner, il manque des éléments de réponse sur les raisons qui déterminent la variabilité de sa zone de tolérance. Quel est son lien avec les représentations des enseignants sur la langue et sur son enseignement ?

Chapitre 8. Une tolérance variable : représentations et adaptation

La situation d'enseignement, la formation initiale, l'expérience et le vécu de l'enseignant déterminent son répertoire didactique, dont son degré de tolérance de l'espagnol en classe (cf. chap. 3). En ce qui concerne la situation d'enseignement, il convient de rappeler que le contexte est alloglotte. Ainsi, notre corpus s'inscrit dans un contexte où non seulement l'enseignement-apprentissage du français n'est pas motivé par « un besoin crucial pour la survie et l'insertion dans la société » (Cambra Giné, 2003 : 34, cité dans Muller, 2020 : 14), mais aussi où le cours est le lieu exclusif de la pratique de la langue cible. D'autre part, les enseignants qui ont collaboré à la recherche sont tous non natifs et ont effectué leur cursus universitaire en Espagne, où la tradition éducative inhérente à l'apprentissage des langues étrangères est fondée sur le modèle monolingue (cf. chap. 4). Or, malgré ces similitudes de contexte et de formation, les six enseignants interviewés et/ou observés en classe ont des attitudes vis-à-vis de l'alternance fort distinctes. C'est donc que les paramètres évoqués *supra* influent de façon idiosyncrasique. C'est pourquoi, s'il nous a semblé cohérent dans le chapitre précédent d'appuyer nos réflexions tant sur une approche quantitative que qualitative, nous privilégions ici une démarche qualitative, même si le tableau d'occurrences de l'analyse de contenu¹²⁶ oriente nos réflexions.

¹²⁶ Cf. annexe 19, p. 286.

Nous tenterons dans ce chapitre d'une part de dégager les théories personnelles des enseignants, d'autre part d'évaluer dans quelle mesure l'expérience favorise un retour sur les représentations.

1. L'espagnol en classe : des représentations aux théories personnelles

Nous aborderons ce point en distinguant les théories inhérentes au public visé et celles relatives au vécu personnel des enseignants.

1.1. Des représentations sur le public visé...

Les témoignages de chacun des enseignants interviewés mettent au jour l'influence potentielle du niveau des apprenants sur leur degré de tolérance de l'espagnol dans leurs classes de français. Ils semblent en effet tous d'accord sur le fait que le recours à l'espagnol est plus marqué, voire nécessaire, aux premiers niveaux. Nous relevons toutefois quelques nuances :

- Contrairement aux autres enseignants, Celia aborde le sujet en parlant des groupes dans lesquels elle parle en français et non de ceux dans lesquels elle utilise l'espagnol (est-ce une manifestation implicite du refus du recours à l'espagnol ?) :

Extrait 5 - Entretien individuel de Celia (cf. annexe 8, pp. 184-190)

TP 17 Celia : [...] *sobre todo en primero b que es un grupo muy muy bueno prácticamente íntegramente la clase la doy EN francés*↓¹²⁷

- Dácil évoque non seulement le groupe classe mais aussi l'hétérogénéité de niveaux au sein même du groupe :

Extrait 6 - Entretien individuel de Dácil (cf. annexe 12, pp. 222-229)

TP23 Dácil : el español en clase + pues + dependiendo dentro de cada nivel del-del grupo↓ no↑↑ porqué hay una heterogeneidad de niveles en cada grupo↑[...]¹²⁸

- Les propos d'Alicia, de Bali et de Fernando sont focalisés sur l'espagnol comme facilitateur d'apprentissage :

Extrait 7 - Entretien d'Alicia (cf. annexe 5, pp. 131-142)

TP 31 Alicia : [...] moi je pense que lorsque le groupe est d'un niveau bas↑ + c'est + pour eux + le message arrive beaucoup euh + beaucoup plus clair↑ + si tu leur parles donc si tu parles + aux élèves + à travers leur langue véhiculaire↓ + leur langue maternelle↑ [...]

Extrait 8 - Entretien de Bali (cf. annexe 7, pp. 174-183)

TP20 Bali : [...] mais avec les élèves du niveau a21↑ qui ont: un niveau:: très bas encore non↑↑ parce que c'est le début de l'apprentissage↑ euh + je parle aussi en espagnol↓ mmm↓

¹²⁷ « surtout en cinquième b qui est un groupe très très bon pratiquement je donne la classe intégralement en français » [notre traduction].

¹²⁸ « l'espagnol en classe, et bien, ça dépend dans chaque niveau du- du groupe, non ? parce qu'il y a une hétérogénéité de niveaux dans chaque groupe ! » [notre traduction].

Extrait 9 - Fernando – Focus groupe (cf. annexe 15, pp. 251-260)

TP 47 Fernando : parce que des fois si tu essayes de tout dire en français et tu vois que les élèves ils n'arrivent pas à comprendre↓ l'activité ça va pas marcher↑ + alors + moi je préfère expliquer en espagnol↑ et on fait pas grand-chose↑ mais euh ça vaut mieux faire moins mais plus efficace↑ que beaucoup en français si ils sont pas + à l'aise ou ils savent pas quoi faire↑ ça va pas marcher↑

- Ernesto se focalise sur l'espagnol comme facilitateur de communication :

Extrait 10 - Ernesto - Focus groupe (cf. annexe 15, pp. 251-260)

TP 31 Ernesto : [...] je travaille le français↑ + évidemment↓ + mais + j'utilise + beaucoup + l'espagnol cette année parce que moi j'ai vu que ils avaient pas trop un niveau euh + élevé↑ pour euh pour pouvoir développer le français comme + outil de communication↓ [...].

En ce qui concerne les objectifs des apprenants, via le tableau d'occurrences du contenu des entretiens, on remarque que deux des enseignants interviewés, Celia et Fernando, n'y font aucune référence. Cela signifie-t-il pour autant que ce paramètre n'influe pas sur la place de l'espagnol dans leurs cours ? En effet, certains de leurs commentaires relatifs aux niveaux des apprenants peuvent tout aussi bien se référer à leurs objectifs, comme par exemple celui de Fernando, au tour 45 du focus groupe¹²⁹ (« ça dépend du lycée où tu es ») ou celui de Celia au tour 21 de son entretien individuel¹³⁰ (« *porque son grupos aicle¹³¹ entonces la premisa es hablar con ellos en francés dar la clase en francés* »¹³²). Que disent les enseignants qui évoquent explicitement les objectifs des apprenants ?

Extrait 11 - Entretien individuel de Bali (cf. annexe 7, pp. 174-183)

TP 38 Bali : [...] mais ici¹³³ on a pas ça parce que euh + ils sont des adultes non↑↑ ils veulent vraiment apprendre la langue ils ont un intérêt personnel↑ou + ou + oui surtout un intérêt personnel

Extrait 12 - Entretien d'auto-confrontation de Dácil (cf. annexe 14, pp. 242-250)

TP 89 Dácil : oui oui tout à fait↑ là¹³⁴ l'espagnol était interdit↑ (*rit*) pour moi parce que euh + en fait ça dépend du BUT du-oui de-de l'objectif auquel tu veux arriver après les-après les cours↑ et là il y avait un examen à passer↑ donc euh c'était complètement interdit d'utiliser l'espagnol ↓ [...]

Extrait 13 - Ernesto - Focus groupe (cf. annexe 15, pp. 251-260)

TP 74 Ernesto : oui mais c'est vrai que dans les cours de langues c'est la motivation c'est-à-dire euh + c'est des gens qui-qui en vrai veulent apprendre à parler une langue↓ après nous + dans le cas du secondaire↑ + c'est pas du tout la même chose↑ [...]

De ces trois premiers extraits, il ressort que lorsqu'il s'agit d'apprenants non captifs avec *a priori* un fort degré de motivation pour apprendre le français, les enseignants recourent

¹²⁹ Cf. annexe 15, pp. 251-260.

¹³⁰ Cf. annexe 89, pp. 184-190.

¹³¹ AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) : certaines matières du curriculum sont enseignées en langue étrangère.

¹³² « parce que ce sont des groupes aicle alors le principe est de parler avec eux en français donner la classe en français » [notre traduction].

¹³³ Bali se réfère à l'EOI, qu'elle compare avec la situation d'enseignement en lycée.

¹³⁴ Dácil se réfère à l'EOI, où elle exerçait l'année dernière.

moins (ou pour Ernesto suppose qu'il faut moins recourir), voire pas du tout à l'espagnol. Bali (extrait 11), via l'adverbe d'opposition « mais » et le déictique « ici », puis via les adverbes modaux « vraiment » et « surtout », souligne que la moindre place qu'elle accorde à l'espagnol est inhérente à l'objectif des apprenants. Elle souligne d'ailleurs au tour 28 de son entretien que lorsqu'elle enseignait en lycée « tout le temps↑ tout le temps↑ + on parle plus espagnol que français↓ », rejoignant le commentaire d'Ernesto (cf. extrait 13) qui, quant à lui, a toujours enseigné en lycée¹³⁵. Dans son énoncé, Dácil évoque l'année antérieure où elle enseignait à l'EOI et justifie l'exclusion de l'espagnol par la visée certificative de la formation.

Avec l'extrait suivant, on comprend que la prise en compte des mêmes objectifs peut aboutir au contraire à la tolérance de l'espagnol en classe :

Extrait 14 - Entretien d'Alicia (cf. annexe 5, pp. 131-142)

TP59 Alicia : [...] parce que peut-être EUX ils veulent utiliser le français tout simplement voilà ils travaillent dans un hôtel↑ donc ils veulent parler avec les clients↑[...] ils doivent pas écrire des mails ils doivent pas se présenter au concours↑ + donc un peu↑ euh + ça dépend↑ ++ quelle est la finalité des élèves que tu dois essayer d'orienter le cours vers un côté ou un autre↓[...] je leur donne des idées↓ et EUX ils choisissent + de façon autonome↑ quelle est leur finalité pourquoi ils sont ici qu'est-ce qu'ils veulent faire avec le français↑ à partir de là ils commencent à travailler↓

Les propos d'Alicia mettent en relief le fait qu'elle s'adapte elle aussi aux objectifs des apprenants (et de l'institution) mais elle va plus loin. Elle se réfère en effet également à leurs besoins réels (« ils doivent pas écrire des mails » ni « se présenter aux concours ») et veut favoriser leur autonomisation (« ils choisissent » ; « de façon autonome »). Les nombreuses reprises anaphoriques pronominales des élèves (« ils » ; « leur »), dont une est modalisée deux fois par une accentuation (« EUX »), dans son énoncé mettent en exergue l'importance de la prise en compte des besoins des apprenants dans les choix didactiques qu'elle opère, ce qui se traduit dans le cours observé par une large place accordée à l'espagnol.

Ces différences d'attitude face à l'alternance témoigneraient de choix distincts entre des propositions contradictoires (cf. chap. 3, pt. 2.1.) - comme par exemple la visée certificative et les besoins des apprenants - qu'il s'agisse de la prise en compte du niveau des apprenants et/ou de leurs objectifs. Pourquoi une même situation d'enseignement-apprentissage peut-elle entraîner des choix didactiques et pédagogiques dissemblables ? Est-ce seulement une question de perspective, c'est-à-dire d'un degré différent de bipolarisation sur la matière à enseigner et sur les apprenants (cf. *ibid.*) ? Cette vision des

¹³⁵ Cf. Profils des enseignants, annexe 2, pp. 100-101.

motifs de l'action enseignante ne semble pas suffire. C'est pourquoi il convient de se demander aussi dans quelle mesure les facteurs internes n'ont pas plus de poids au moment des choix opérés par les enseignants.

1.2. ... aux représentations sur l'apprentissage d'une langue étrangère

La teneur des entretiens effectués dans le cadre de la recherche semble confirmer que les théories personnelles des enseignants ont un lien étroit avec leurs représentations sur la langue et sur son apprentissage. Certaines de ces représentations émergent sans référence aux propres expériences d'apprentissage des enseignants, comme dans cet extrait de l'entretien d'Alicia :

Extrait 15 - Entretien d'Alicia (cf. annexe 5, pp. 131-142)

TP 55 Alicia : [...] moi je-je- je leur dis au début de l'année↑ je dis si vous parlez italien↑ + ou si vous avez d'autres langues dans votre tête↑ + vous devez utiliser tout cela↑ + toutes les structures que vous avez apprises et acquises d'autres langues↑ + vous devez mettre tout cela en fonctionnement lorsque vous apprenez cette langue-là parce que il y a beaucoup de similitudes de ponts que vous pouvez faire↑ et vous pouvez vous en servir↑ + de tout cela↓ ++ c'est pas euh j'étudie l'allemand↓ et maintenant j'étudie l'espagnol↓ et maintenant j'étudie l'italien↓ mais non↑ + c'est pas ça↓ + moi je pense que + tu vois↑↑ *todo fluye + todo está conectado*¹³⁶↑ + je pense↓ [...].

C'est la seule des enseignants qui fait référence au potentiel facilitateur d'apprentissage de l'interlangue des apprenants, d'autant plus que la langue cible est elle aussi une langue romane. Le lien avec ses propres expériences d'apprenante de langues étrangères ne peut être établi eu égard au fait qu'elle ne les évoque pas dans son entretien. Par contre, étant originaire de Valence (cf. profils des enseignants, annexe 2, p. 100-101), elle a toujours baigné dans le bilinguisme puisque cette Communauté Autonome compte une langue officielle, le castellan et une langue co-officielle, le valencien (proche du catalan).

Pour Fernando, la présence de l'espagnol dans son cours de français est induite par le fait qu'il partage l'autre code avec les apprenants (« bon les élèves ils sont espagnols et ils savent que je suis espagnol ») mais il ne rejette pas l'efficacité potentielle d'un cours qui serait donné exclusivement en français :

Extrait 16 - Fernando - Focus groupe (cf. annexe 15, pp. 251-260)

TP 69 Fernando : oui + je crois que tu peux utiliser aussi que le français et ça ira euh j'ai jamais essayé mais + bon les élèves ils sont espagnols et ils savent que je suis espagnol + imagine si je dis que je parle + j'ai eu des collègues qui disent aux élèves moi je parle que le français ou l'anglais et ils font le cours en anglais ou en français↑ et ça a marché↑

L'alternance n'est donc pour lui pas une condition *sine qua non* de l'enseignement du français mais un outil adapté à son cas.

¹³⁶ « tout coule, tout est connecté »

Il ressort par contre des entretiens des autres enseignants que leurs expériences respectives d'apprenants de français ont un impact déterminant sur leurs représentations :

Extrait 17 - Entretien de Bali (cf. annexe 7, pp. 174-183)

TP 44 Bali : [...] et + si je pense à mon parcours en tant qu'élève + je fais aussi + avec mes élèves + ce que j'ai vu que ça marchait + avec moi↓ + même si + au début + je pensais + comme EUX ils le pensent j'en suis sûre ah c'est trop compliqué pourquoi il ne traduit pas↑↑ et c'est tout + pourquoi il le fait comme ça↑↑ mais c'est vraiment parce que j'ai vu en moi-même que c'était MIEUX de le faire comme ça↓

On comprend que l'enseignante applique avec ses élèves ce qui a fonctionné dans son propre apprentissage du français et qu'elle n'oublie cependant pas les difficultés inhérentes à cette méthode. C'est un modèle d'enseignement qui semble guider son action (cf. chap. 3, pt. 1.1.).

Pour Celia et Dácil, c'est plus un modèle d'enseignant qu'elles ont intériorisé qu'un modèle d'enseignement qui les incite au non-recours à l'espagnol. En témoignent ces deux extraits :

Extrait 18 - Entretien individuel de Celia (cf. annexe 8, pp. 184-190)

TP 67 Celia : *no yo recuerdo igualmente que utilizábamos mucho el francés + y sobre todo el último curso a pesar de que tuviera las dificultades ++ para delante↑ + igual utilizaba el lenguaje gestual.: + o la definición como le petit Robert + monolague (petit rire) + entonces claro ↑ (rire franc) si si + la premisa era siempre hablar en francés*¹³⁷

Extrait 19 - Entretien individuel de Dácil (cf. annexe 12, pp. 222-229)

TP 12 Dácil : [...] y-me puse como una meta a mí misma digo NO me puede corregir más↑ esto no puede ser↑ yo que soy muy perfeccionista + a la próxima exposición↑ lo voy a decir lo voy a pronunciar todo absolutamente bien + y la profesora es nativa y me dio las gracias de tu as une excellente prononciation déjà lalala y bueno eso me motivo a seguir mejorándome mi francés porque dije bueno si puedo y si he hecho esto es porque-porque puedo dar más [...]

En ce qui concerne Celia, il est frappant que lorsqu'elle se réfère à son expérience d'apprenante de français et lorsqu'elle évoque sa propre pratique enseignante, elle reprenne les mêmes mots¹³⁹. Ce fait permet de mesurer le poids de ses représentations.

Enfin, pour Ernesto il semble que ce soit sa propre stratégie d'apprentissage qui participe de son choix du recours à l'espagnol dans son cours. En témoignent deux tours de parole mis en perspective, le premier concernant son apprentissage, le second son enseignement :

Extrait 20 - Ernesto - Focus groupe (cf. annexe 15, pp. 251-260)

¹³⁷ non, je me rappelle aussi qu'on utilisait beaucoup le français + et surtout la dernière année malgré les difficultés ++ en avant↑ + aussi il utilisait le langage gestuel.: + ou la définition comme le petit Robert + **monolague** (petit rire) + alors bien sûr ↑ (rire franc) oui oui + le principe était de toujours parle en français

¹³⁸ et-et je me suis fixé comme un objectif à moi-même je dis elle NE peut PAS me corriger encore cela ne peut pas être moi qui suis très perfectionniste au prochain exposé je vais le dire le prononcer absolument bien et la professeure est native et m'a remerciée de tu as une tu as une excellente prononciation déjà lalala et bon ça m'a motivé pour continuer d'améliorer mon français parce que je me suis dit bon si je peux et si j'ai fait ça c'est parce que parce que je peux faire mieux. [notre traduction].

¹³⁹ Nous renvoyons aux tours 15 et 75 de son entretien individuel, reportés dans le point 1.2. du chapitre 7.

TP 27 Ernesto : [...] quand je comprenais pas quelque chose↑ + ce que je faisais c'était bon je cherchais↑ euh + la version espagnole↓ +++ la traduction pour moi c'était très euh + à l'époque c'était très fructifiant en fait↓

Extrait 21

TP 61 Ernesto : [...] moi je vois↑ ça↓ ou la traduction aussi hein↑ + parfois↓ + comment on dit chais pas tu es beau *tu eres guapo* + ce sont des petits intérêts qu'ils ont et c'est bien↓ + c'est ma petite expérience hein (*rit*)

Les profils des enseignants interviewés et/ou observés se dessinent plus précisément, via l'appréhension de leurs théories personnelles. Mais il convient de rappeler le caractère dynamique des représentations (cf. chap. 3, pt. 1.2.). Nous pouvons donc avancer que leur activité professionnelle a potentiellement remis en cause certaines des représentations que nous avons dégagées, voire a favorisé l'émergence de nouvelles théories personnelles. L'expérience a-t-elle modifié le positionnement des six enseignants qui ont collaboré à cette recherche ?

2. L'expérience : confirmation ou (re)négociation des représentations

Bien qu'il s'agisse d'appréhender l'influence de l'expérience professionnelle sur l'évolution ou le maintien des théories personnelles des enseignants, nous avons conscience que ce point aurait exigé que les entretiens soient prolongés. Cette réserve étant faite, on remarque dans les entretiens que l'actualisation des représentations concerne pour certains leurs représentations sur le rôle social de l'enseignant (Celia et Ernesto) ou sur l'enseignement (Dácil), pour d'autres leurs représentations sur l'apprentissage (Alicia, Bali et Fernando).

Lorsqu'il s'agit des représentations sur le rôle social de l'enseignant, on remarque que l'expérience n'induit pas de remise en question. On pourrait même aller jusqu'à dire qu'il ressort des propos d'Ernesto et de Celia que leurs convictions - le recours à l'espagnol pour Ernesto, le non-recours pour Celia - sont profondément ancrées et peu susceptibles d'être revisitées. Voici les deux extraits les concernant :

Extrait 22 - Ernesto - Focus groupe (cf. annexe 15, pp. 251-260)

TP 74 Ernesto : [...] après c'est vrai je vois que moi la matière de français + ou les autres matières aussi↑ + comme un outil pour pouvoir aider aux élèves à apprendre-à apprendre les valeurs de la vie↑ [...] on était dans un établissement (*soupire en haussant les sourcils*) que:: + moi j'étais pas trop préoccupé pour le français↑ mais plutôt pour les enseigner l'éducation ou des valeurs [...]

Extrait 23 - Entretien individuel de Celia (cf. annexe 8, pp. 184-190)

TP 73 Celia : *no en francés en francés* bonjour tout le monde comment allez-vous et eux la même chose + pareil + mmm + *si si si* + *por supuesto* + *y me despido igualmente en francés*

+ *es que en la clase hay que ser coherente* ↑ *yo no puedo empezar la clase en español* +
no↑↑¹⁴⁰ (*grand sourire*)

Ernesto, avec cinq ans d'expérience, est l'un des deux enseignants novices du groupe et n'a exercé que dans des établissements scolaires¹⁴¹. Ses propos mettent en relief le poids de ses représentations sur le rôle social qu'il attribue à tout enseignant, qu'il soit de français ou d'une autre matière. Il emploie d'ailleurs au tour 43 le terme de « mission ». Cette perspective l'amène à confirmer ses représentations sur le rôle de l'espagnol en classe (le français n'est pas toujours prioritaire dans son cours).

Les propos de Celia marquent sa conviction de la nécessité d'un enseignement fortement monolingue. C'est pour elle une condition *sine qua non* de « cohérence » dont l'importance est mise en lumière par diverses marques énonciatives de modalisation : la répétition de l'adverbe de confirmation « oui » renforcée par la locution adverbiale modal « bien sûr » ; le recours à la forme impersonnelle et évaluative (« il faut être cohérent »).

Quant à Dácil, elle fait plutôt référence à ses représentations sur l'enseignement. Cette autre enseignante novice, avec deux ans d'expérience¹⁴², confirme à la fois sa préférence pour le non-recours à l'espagnol et sa tolérance de l'espagnol en classe de français : elle relève que le « groupe idéal » où on ne parle que français n'existe pas :

Extrait 24 - Entretien d'auto-confrontation de Dácil (cf. annexe 14, pp. 242- 250)

TP 43 Dácil : [...] bon moi je préférerais qu'ils parlent tous en français mais ça c'est le (*en souriant*) le groupe idéal↑ + ça n'existe pas↑ (*en riant*) bon je l'ai pas vu pour l'instant↑ peut-être que ça existe MAIS je sais pas où il se trouve + mais euh mais oui parfois + quand on arrive dans les cinq dix dernières minutes↑ s'ils commencent à parler en espagnol ça va parce que + on est en train de finir↑ [...]

Les propos des trois autres enseignants font référence à leurs représentations sur l'apprentissage. Pour Alicia, nous renvoyons à l'extrait 15 reproduit *supra*. S'il est clair que ses 15 ans d'expérience professionnelle, en lycées et en écoles de langues, ont participé de sa forte tolérance de l'espagnol en classe, aucun indice ne permet de savoir s'il y a eu une actualisation de ses représentations ou si elles sont uniquement inhérentes à son bilinguisme « de naissance »¹⁴³. Le naturel avec lequel elle jongle avec les marques transcodiques tant en classe que lors de son entretien nous incite à pencher pour la deuxième explication. Nous y reviendrons ultérieurement dans le chapitre 9.

¹⁴⁰ Oui oui oui + bien sûr + et je dis au revoir également en français + c'est que en classe il faut être cohérent ↑ je ne peux pas commencer la classe en espagnol non↑↑[notre traduction].

¹⁴¹ Cf. Profils des enseignants, annexe 2, pp. 100-101).

¹⁴² Cf. Profils des enseignants, annexe 2, pp. 100-101).

¹⁴³ Cf. Profils des enseignants, annexe 2, pp. 100-101).

Fernando explicite que l'expérience l'a amené à revisiter sa conception de l'enseignement-apprentissage de la grammaire :

Extrait 25 - Fernando - Focus groupe (cf. annexe 15, pp. 251-260)

TP60 Fernando : moi j'utilise de moins en moins la grammaire + bon je veux dire l'expliquer comme grammaire pure dans un cours de grammaire↓ + moi j'essaye de + de l'intégrer dans le cours avec les activités↑ et c'est vrai qu'avant au début moi j'avais + moi j'expliquais toute la grammaire comme ça↑ et moi↑ je vois pas la différence parce que je crois que les élèves euh + ils n'ont pas la maturité pour euh + comprendre↑ la grammaire ou le point de vue qu'on a comme des adultes

Cependant rien ne permet d'avancer que cette actualisation a induit un recours à l'espagnol plus important. L'extrait 16 (cf. *supra*) indiquait d'ailleurs qu'il a toujours recouru à l'espagnol.

Bali évoque elle aussi l'enseignement de la grammaire et ses pratiques enseignantes correspondent aux représentations que sa formation et son vécu ont dessinées. En témoignent les deux extraits suivants où on comprend les raisons du recours à l'espagnol qu'elle a parfois :

Extraits 26 - Entretien de Bali (cf. annexe 7, pp. 174-183)

TP 50 Bali : [...] et moi j'ai-j'ai appris pendant ce temps-là qu'en Allemagne↑ + tous les cours étaient en espagnol non↑↑ en espagnol langue étrangère↓ pour eux et + SAUF la grammaire↑ + la grammaire ils l'expliquaient TOUJOURS en allemand↓

Extrait 27

TP 52 Bali : oui↓ et parfois + je me suis + posé la question + est-ce que C'EST + le meilleur système↑↑ ++ peut-être non↑↑ parce que et c'est pourquoi je ne-je ne crains PAS d'utiliser + l'espagnol quand j'explique la grammaire↓ [...]

Qu'il s'agisse du recours ou du non-recours à l'espagnol, ces extraits mettent selon nous en lumière le fait que l'expérience professionnelle, si elle leur a permis d'affiner leurs représentations respectives, ne les a pas réellement actualisées. Cela permet d'émettre l'hypothèse selon laquelle la formation initiale et le vécu personnel des enseignants sont en l'espèce déterminants pour la place et le statut de l'espagnol en classe de français. Eu égard au caractère idiosyncrasique de ces données de départ, on comprend que le recours à l'espagnol sera non seulement plus ou moins voulu mais aussi plus ou moins assumé par l'enseignant, ce qui nous amène à considérer le lien entre le positionnement des enseignants et la stratégie communicative d'enseignement.

Chapitre 9. L'espagnol : pour communiquer ou enseigner le français ?

Pour plus de clarté, nous introduirons ce chapitre par un bref retour sur les attitudes à l'égard des marques transcodiques en classe des enseignants qui ont collaboré à cette recherche :

- Alicia semble prioritairement s'adapter au niveau, aux objectifs et aux besoins des apprenants. Elle vise leur autonomisation progressive via un recours à l'espagnol tant au niveau didactique que pédagogique.
- Le non-recours à l'espagnol par Bali, Celia et Dácil paraît fortement influencé par des modèles intériorisés d'enseignement et d'enseignants. Leur tolérance de l'espagnol est plutôt orientée vers l'intercompréhension, bien qu'elles utilisent aussi cet autre code à des fins didactiques.
- Les dires d'Ernesto et de Fernando mettent en relief la forte présence de l'espagnol dans leurs cours, principalement pour la gestion du groupe classe et les relations interpersonnelles et leur polarisation davantage sur les apprenants-récepteurs que sur le programme.

Pour autant, déduire de ces constats que certains enseignants n'envisagent le recours à l'espagnol que comme un moyen de résolution de problème de communication et ne l'utiliseraient pas réellement comme levier d'apprentissage visant *in fine* le long terme de l'appropriation (cf. chap. 2, pt. 2.1.) ne serait-il pas un jugement hâtif ? De fait, les objectifs communicatifs de l'intercompréhension ne sont-ils pas eux aussi susceptibles de participer de l'apprentissage du français, en ce sens qu'ils favorisent une construction interactive du sens, comme dans toute conversation exolingue (cf. chap.1, pt. 2.2.) ? N'est-ce pas finalement une question de perspective : celle du regard sur la langue ? Il nous semble en effet que l'on touche ici non pas aux représentations sur l'apprentissage, sur l'enseignement ou sur le rôle social de l'enseignant évoquées *supra* mais plutôt à celles sur la langue. Le fait qu'il ait conscience ou non que le recours à l'espagnol puisse être une véritable stratégie d'enseignement témoigne pour une large part de la relation à langue, la sienne et celle qu'il enseigne, du praticien. C'est pourquoi nous focaliserons notre propos sur cette représentation, pour la compréhension de laquelle l'ancrage théorique a permis de relever deux paramètres d'importance : la langue utilisée par l'enseignant lorsqu'il y a une rupture du cadre didactique (cf. chap. 3, pt. 2.2.) ; le lien entre le degré d'insécurité linguistique et le choix du recours ou du non-recours pédagogique et/ou didactique à

l'espagnol (cf. chap.3, pt. 1.1.). Grâce à ces deux derniers points de notre travail, nous pourrions compléter notre compréhension et estimer dans quelle mesure l'espagnol, lorsqu'il est présent dans la classe, est envisagé par les enseignants comme une réelle stratégie d'enseignement.

1. Rupture du cadre didactique et relation à l'autre

En ce qui concerne Ernesto et Fernando, nous ne disposons que de leurs dires pour appréhender leurs attitudes en cas de rupture du cadre didactique. Ce qu'ils en disent correspond à la place qu'ils accordent à l'espagnol pour la gestion du groupe classe :

Extrait 28 - Fernando - Focus groupe (cf. annexe 15, pp. 251-260)

TP 45 Fernando : euh y'a- ça arrive que tu prépares ton cours↑ tes activités et puis quand tu vas en classe ça n'a rien à voir avec ce que tu avais prévu↑ mais dans ces moments-là que tu te sens pas à l'aise moi j'utilise l'espagnol↑ parce qu'il faut gérer + bien gérer euh la classe↑ puis euh le français devient secondaire↑ [...] moi je dis + d'abord on apprend à- à + je sais pas comment dire + à +++à travailler↓ puis on apprend une langue on apprend la matière pour le dressage d'abord

Fernando gère la déplanification de son cours par un recours à l'espagnol. Le terme de « dressage » est-il un indice que, tout comme Ernesto, il s'assigne comme mission le rôle d'éducateur ? Il semble plutôt qu'il s'agisse de l'importance qu'il accorde à l'autonomisation des apprenants (« d'abord on apprend à travailler »), à l'instar d'Alicia (cf. chap. 8, extrait 14). Quoi qu'il en soit, c'est l'espagnol qui lui permet de gérer ces moments de déplanification tout comme ceux des parenthèses humoristiques qu'il évoque au tour 79 (« moi je-je le fais en espagnol moi↑). Sur le même sujet, Ernesto avait quant à lui précisé :

Extrait 29 – Ernesto - Focus groupe (cf. annex 15, pp. 251-260)

TP 78 Ernesto : ça dépend↓ + plutôt en espagnol mais quand je les fais en français moi je ris tout seul donc (*rites de Fernando et Enq.*) alors je l'explique en espagnol↑ + ils me disent ah en français comment on dit↑↑

D'après leurs dires, il semble que ces deux enseignants privilégient la gestion de la rupture du cadre didactique via la réduction de l'asymétrie des statuts propre à l'interaction didactique, établissant ainsi grâce à la langue commune des relations sur l'axe horizontal.

La réduction de l'asymétrie des statuts est-elle toujours le moyen de gérer la déplanification ? Le cas échéant, passe-t-elle nécessairement par un recours à l'espagnol et/ou à l'alternance ? Que nous apprennent les données recueillies dans l'action située ? Le point saillant qu'il convient d'abord de relever dans le tableau d'analyse et d'occurrences

de leur recours à l'espagnol lors des ruptures du cadre didactique¹⁴⁴ est que 83,3% des énoncés d'Alicia sont en alternance alors que Bali, Celia et Dácil recourent exclusivement au français. Nous distinguerons ici les deux situations d'enseignement.

Alicia et Bali enseignent à l'EOI. Alicia est une enseignante chevronnée (15 ans d'expérience) et Bali une enseignante expérimentée (7 ans d'expérience)¹⁴⁵. Les cours observés sont respectivement de niveau A.2.2. et de niveau B.1.1. et leurs classes sont peu chargées. On remarque dans leurs deux cours peu de ruptures du cadre didactique. Malgré ces similitudes, la langue des ruptures n'est pas la même. Voici les extraits :

Extrait 30 – Cours d'Alicia (cf. annexe 4, pp. 104-130)

TP 225 App.15 : *R. no lee y contesta lo que cree para salir eh*↑

[R. ne lit pas et répond ce qu'il croit pour se manifester hein]

TP 226 Gr. : (*rires*)

TP 227 App.1 : *la pelota*↑

[le fayot]

TP 228 Alicia : *a mi padre le pasa igual + mi padre habla y sigue y es que nadie lo entiende*

[il arrive la même chose à mon père + mon père parle et continue et il se passe que personne ne le comprend]

TP 229 App.4 : *la voz masculina puede ser*↑[[peut-être la voix masculine]

Extrait 31 – Cours de Bali (cf. annexe 6, pp. 143-173)

TP 411 App. 5 : *pero*+>

TP 412 Bali : *dis-moi*↑↑

TP 413 App.5 : *no + yo no digo nada* (*rire nerveux*)

[non + je ne dis rien]

TP 414 Bali : *tu dis pas rien*↑ ++ *c'est pas vrai*↑ (*sourire*)

Alicia gère la rupture en espagnol ; Bali en français. Il faut cependant mettre en perspective ces deux ruptures car elles sont d'ordre différent. En effet, dans l'extrait 30, tout comme dans tous les moments de rupture de cadre didactique observés dans ce cours, il s'agit d'une parenthèse qui fait ressortir le fait que le recours à la langue commune réduit l'asymétrie des statuts et permet un degré de connivence que l'allusion d'Alicia à sa vie personnelle confirme. Dans le cas de Bali, il s'agissait d'un exercice de systématisation sur la voix passive. Aux tours précédents, une apprenante a proposé une phrase qui n'était pas à la voix passive et que l'enseignante avait pourtant validée. L'apprenante App.5 a relevé cette erreur (TP411) mais décide de ne pas poursuivre (TP 413) et fait la moue (rire nerveux). Bali réagit en français à cette rupture. Plus loin, la même apprenante sera à l'origine d'une autre rupture didactique, plus agressive et qu'elle initie en français cette fois, via laquelle elle conteste le fait que l'enseignante lui attribue un point alors qu'elle l'a aidée à faire sa phrase :

¹⁴⁴ Cf. annexe 21, pp. 291.

¹⁴⁵ Cf. Profils des enseignants, annexe 2, pp. 100-101.

Extrait 32 – Cours de Bali (cf. annexe 6, pp. 143-173)

- TP 582 Bali : bon + c'est + pour essayer pour l'instant non↑↑deux points↓ + la première
TP 583 App.5 : noo:n ce n'est pas vrai ++ mais + ce n'est pas correct
TP 584 Bali : bon + les + en grammaire + grammaticalement c'était correct↓
TP 585 App.5 : (*manifeste son désaccord d'avoir eu des points pour une phrase incorrecte en soufflant et levant les yeux au ciel*)
TP 586 Bali : bon + [...]

Là encore, bien que sa face soit menacée (TP 583 : allongement du « non » et insistance sur le désaccord via la répétition « ce n'est pas vrai », « ce n'est pas correct » de l'apprenante) et qu'elle soit de toute évidence déstabilisée (TP 584 et 586 : répétition de l'interjection « bon » suivie d'une mini pause), Bali a recours au français.

Celia et Dácil quant à elles enseignent dans un lycée. La première est une enseignante chevronnée (15 ans d'expérience) ; la deuxième une novice (2 ans d'expérience)¹⁴⁶. Nous avons vu jusqu'à présent qu'elles optent toutes deux pour le non-recours à l'espagnol, tout en tolérant les marques transcodiques dans les discours des apprenants. De même, on remarque dans les cours observés (deux de Celia, un de Dácil) que la rupture est systématiquement gérée via le recours au français, même, dans le cas de Dácil, lorsque sa face est menacée. Les deux extraits suivants illustrent ces propos :

Extrait 33 – Cours de Celia, A1.1. (cf. annexe 10, pp. 205-218)

(*des apprenants commentent en espagnol les réponses que App.1 est en train d'écrire*)

TP 65 Celia : silence + A. assis-toi bien↑

TP 66 App. 3 : *es que es una costumbre*

[c'est que c'est une habitude]

TP 67 Celia : *no* + mais c'est une mauvaise habitude + la tienne + attention↓

Extrait 34 – Cours de Dácil (cf. annexe 13, pp. 230-241)

TP 197 Dácil : ch:::ut↑

TP 198 App. 9 : s'il-vous plaît + ++ s'il-vous plaît

TP 199 Dácil : alors + ne criez pas↓ + ne criez pas parce que je veux vous entendre si vous parlez normalement↓

TP 200 App. 16 : *eso que es*↑↑

[c'est quoi ça ?]

TP 201 Ax : A. silence s'il-vous plaît↑

TP 202 App.9 : *un lugar salvaje*↑

[un lieu sauvage !]

TP 203 Dácil : ça c'est vrai ça c'est vrai↑ + ch:::ut↑ ++ ça c'est vrai↓[...]

On le voit, la rupture du cadre didactique n'est pas systématiquement gérée via une réduction de l'asymétrie des statuts : les extraits 32, où Bali clôt la discussion et 33, où la relation interpersonnelle apprenant/enseignante se situe clairement sur l'axe vertical en témoignent. Qu'il s'agisse de déstabilisation ou de moments de détente, on remarque que le recours ou le non-recours à l'espagnol correspond aux représentations et aux théories personnelles que nous avons dégagées. Qu'en est-il du degré d'insécurité linguistique ?

¹⁴⁶ Cf. Profils des enseignants, annexe 2, pp. 100-101.

2. Degré d'insécurité linguistique et relation à soi de l'enseignant

Nous précisons qu'il ne s'agit pas d'évaluer le degré d'insécurité linguistique des enseignants : ce n'est ni le propos de cette recherche ni de notre compétence. L'objectivité exigée par le travail de recherche implique de s'en tenir aux observables. Quels sont ceux dont nous disposons pour notre appréhension du lien possible entre le degré d'insécurité linguistique et le positionnement des enseignants ? Le choix de la langue lors des entretiens est un des indicateurs que l'ancrage théorique a permis de mettre en exergue (cf. chap. 3, pt. 2.2.). Nous avons précisé *supra* (cf. chap.5, pt. 4.) que nous avons laissé les enseignants choisir la/les langue(s) utilisées lors des entretiens. Les seules enseignantes dont les entretiens se sont déroulés tout ou partie en espagnol sont Celia et Dácil : la totalité de son entretien individuel pour Celia¹⁴⁷, le premier tiers de son entretien individuel pour Dácil¹⁴⁸. Il faut cependant rester prudent sur l'interprétation de ce choix de langue. Nous estimons en effet que l'effet « trac » a certainement participé de ce choix : être interviewées par une native sur leur enseignement du français n'est en effet pas anodin ; contrairement à Alicia et Bali, elles ne nous connaissaient pas avant les entretiens ; elles n'ont pas bénéficié de l'effet rassurant du focus groupe d'Ernesto et de Fernando. Leurs entretiens d'auto-confrontation respectifs¹⁴⁹ sont d'ailleurs intégralement déroulés en français. Ce choix de recours à l'espagnol serait selon nous plus imputable à de la timidité qu'à de l'insécurité linguistique. Disposons-nous d'autres observables pour aller plus loin ? Son non-recours à l'espagnol en classe peut-il être un indicateur d'insécurité linguistique de l'enseignant ? Nous pensons ici aux propos de Dabène que nous avons cités (cf. chap. 3, pt. 1.1.) dans lesquels elle souligne le rapport entre l'insécurité linguistique de l'enseignant non natif et son attachement à la norme. Le cours observé de Dácil, consacré à un jeu de rôle nous le rappelons, ne nous donne pas d'éléments de réponse. En ce qui concerne Celia, par contre, nous avons observé deux cours « classiques » relatifs à l'appréhension et à la systématisation de points de langue. Que nous apprennent-ils ? Le premier trait saillant est que chacun de ces deux cours comprend le même nombre total de tours de parole de Celia (cf. chap. 7, tabl. 4) et qu'il représente 45 % des tours de parole du cours¹⁵⁰. À cela s'ajoute l'importance du volume de ses tours de parole, appréciable à

¹⁴⁷ Cf. annexe 8, pp. 184-190.

¹⁴⁸ Cf. annexe 12, pp. 222-229.

¹⁴⁹ Cf. annexe 11, pp. 219-221 (Celia) et annexe 14, pp. 242-250 (Dácil).

¹⁵⁰ Niveau A.1.2 : 249 TP (cf. annexe 9, pp. 191-204) ; niveau A.1.1. : 251 TP (cf. annexe 10, pp. 205-218)

simple vue des transcriptions. Enfin, on remarque également la primauté des relations apprenants/enseignante situées sur l'axe vertical (cf. chap. 7, tabl. 6, taxèmes). Ces indices semblent mettre en lumière le caractère traditionnel de son enseignement. Cela permet-il pour autant d'établir une relation entre son non-recours à l'espagnol et un sentiment d'insécurité linguistique ?

La contradiction dans son discours que nous avons relevée (cf. chap. 7, pt. 2.) nous engage à poursuivre notre exploration et à chercher de nouveaux éléments de réponse dans son entretien d'auto-confrontation. En effet, lors de ce type d'entretiens, l'enseignant se dévoile un peu plus via la verbalisation sur son cours (cf. chap. 5, pt. 1.1.). Cet entretien est malheureusement celui pour lequel nous ne disposons que de 12 minutes d'enregistrement, suite à notre erreur de manipulation. Néanmoins, nous relevons à plusieurs reprises qu'elle contourne nos questions. Elle ne commente pas réellement l'extrait que nous lui avons soumis. Par exemple après un court extrait dans lequel elle explique le pronom personnel « on » en le mettant en regard avec la construction de l'équivalent en espagnol, voici son commentaire :

Extrait 35 - Celia – Entretien d'auto-confrontation (annexe 11, pp. 219-221)

TP 3 Celia : oui↑ + enregistré comme ça oui↑ + mais c'est très clair hein↑↑ c'est assez clair↑ + mais j'utilise beaucoup euh DONC + et la même chose↓ + j'utilise beaucoup les connecteurs mais-mais je me suis rendue compte que-qu'il y a *muletillas*¹⁵¹ en espagnol je sais pas comment ça se dit en français des mots qu'on utilise euh + beaucoup↑ d'accord↑↑ mais c'est rigolo de-de m'écouter comme ça ++ pourquoi tu as choisi↑↑ justement cet extrait↑↑

Ou encore :

Extrait 36 - Celia – Entretien d'auto-confrontation (annexe 11, pp. 219-221)

TP 9 Celia : à ce moment là JUSTement pour cet extrait + c'est ça ce que j'ai vu MAIS c'est vrai que::: je me suis rendu compte que + tu étais assise au fond↑↑

Ces extraits indiquent selon nous qu'elle n'est pas à l'aise avec le sujet et, mis en perspective avec les éléments de réponse dégagés *supra*, semblent aller dans le sens de l'influence de son insécurité linguistique sur son choix du recours le plus faible possible à l'espagnol. Malgré tout, nous rappelons que Celia, à l'instar de Dácil, s'apprête dès la rentrée prochaine à former des apprenants qui se présenteront également au baccalauréat français, ce qui peut accroître le poids de ses représentations sur le rôle social de l'enseignant de français, là pour enseigner le français. Nous mettons donc des bémols à notre interprétation.

Nous terminerons ce chapitre en revenant sur le questionnement auquel nous cherchions à répondre. D'après les éléments de réponse que nous avons obtenus tout au long de cette

¹⁵¹ Des tics.

analyse, il nous semble pouvoir avancer que pour Alicia, Ernesto et Fernando, non seulement l'espagnol fait partie intégrante de leurs répertoires didactiques respectifs mais encore qu'ils l'assument totalement comme stratégie d'enseignement. Pour Bali, Celia et Dácil, il s'agirait plutôt d'une stratégie d'appui. Quoi qu'il en soit, il ressort de tous ces portraits esquissés des enseignants qui ont collaboré à cette recherche que chacun d'entre eux, qu'il soit favorable ou non au recours à l'espagnol dans l'enseignement du français opère des choix raisonnés en fonction de la situation d'enseignement mais aussi de ce qu'il est et de ce qu'il pense être efficace.

Conclusion

En somme, l'analyse de leurs témoignages et/ou de leurs cours a mis en lumière la complexité d'appréhender le positionnement des enseignants de FLE qui ont collaboré à cette recherche quant au rôle qu'ils attribuent à l'autre code qui circule dans la classe. Le paramètre « situation d'enseignement » ne permet aucune généralisation des motifs en vue de du recours à l'espagnol dans l'action située ; une catégorisation des enseignants serait réductrice. Au vu des résultats obtenus, on pourrait estimer que trois enseignants ont une vision bilingue de l'espace classe et assument totalement la présence de l'espagnol en cours (Alicia, Ernesto et Fernando) alors que les autres en ont une perception monolingue (Bali, Celia et Dácil). Tolérer l'espagnol en classe ne signifie cependant pas *de facto* l'envisager comme un levier de l'apprentissage du français. L'agir professoral d'Alicia incline à postuler que c'est son cas. D'après les dires sur le faire d'Ernesto et de Fernando, leur recours à l'espagnol semble essentiellement servir la gestion du groupe classe. Observer leurs cours aurait permis de confirmer ou de nuancer ce résultat. Les enseignantes favorables à un enseignement monolingue recourent malgré tout à l'espagnol dans leurs cours, non seulement pour favoriser l'émergence de la dimension communicative dans l'interaction didactique via l'intercompréhension mais aussi, parfois, comme appui et/ou tremplin vers la langue cible. Le figé n'est donc pas toujours aussi figé qu'il en a l'air et on peut postuler qu'il y a une actualisation dans et par la pratique dans l'espace cours. Dácil termine d'ailleurs son entretien d'auto-confrontation en disant qu'elle « doi[t] beaucoup apprendre aussi » car « c'est juste [s]a deuxième année comme enseignante » (cf. annexe 14, pp. 242-250, TP 95).

Il ressort en outre de cette analyse que les pratiques de chacun sont profondément marquées par son vécu personnel et sa formation initiale. De fait, en ce qui concerne la place et le statut que l'enseignant accorde à l'espagnol dans son cours, l'expérience professionnelle entraîne peu, voire pas, de renégociation de ses représentations sur le rôle potentiellement facilitateur d'apprentissage de la L1. Comme si le choix d'y recourir ou pas était en quelque sorte joué d'avance. Le vécu personnel est par définition personnel. Nous reviendrons sur la formation initiale dans notre dernier paragraphe.

Une étape supplémentaire serait de poursuivre l'exploration en mettant en perspective les résultats dégagés avec le regard des enseignants sur les programmes (les suivent-ils à la lettre ; le cas échéant, dans quelle mesure s'en affranchissent-ils ?) et avec les supports méthodologiques qu'ils privilégient (ont-ils une logique monolingue ou plurilingue ?).

Nous postulons ainsi qu'interroger le lien entre le recours ou de non-recours à l'espagnol en classe et ces nouvelles données ajouterait un filtre à la compréhension.

Si le manque d'expérience nous a par exemple empêchée d'optimiser le peu de temps dont disposaient les enseignantes pour les entretiens d'auto-confrontation (et ainsi privée de verbalisations sur le faire qui auraient été précieuses), ce travail de recherche fut passionnant à plusieurs titres. La fréquentation des écrits (cours, articles de recherche, livres) fut une source de joie : elle nous a permis de douter sans cesse, de cheminer petit à petit pour comprendre le quand, le pourquoi, le comment de l'alternance en classe de français à Ténérife. Si nous ne doutions pas que la rencontre avec les enseignants serait elle aussi passionnante, nous ne nous attendions pas à une telle diversité. Nous laisser guider par nos découvertes, apprendre d'eux nous a permis de revisiter nos propres représentations. Le recours à l'espagnol nous semblait être une condition *sine qua non* de l'enseignement du FLE à Ténérife. La distance que nous avons prise grâce à ce travail nous amène à penser que l'important reste d'être à l'aise avec la façon dont on transmet le savoir.

Nous souhaitons pour terminer rebondir sur deux points évoqués dans les lignes précédentes : la formation initiale des enseignants de FLE en Espagne ; la programmation curriculaire des établissements scolaires et des écoles de langues à Ténérife. N'y a-t-il pas en effet quelques contradictions ? D'un côté, malgré l'importance de la compétence plurilingue dans notre société, la formation initiale des enseignants, « période privilégiée pour prendre conscience de ses imaginaires, les verbaliser et apprendre à s'en distancier » (Muller, 2021b : para. 7), reste en Espagne profondément façonnée par une approche monolingue. D'un autre côté, tant les méthodes sur lesquelles s'appuie l'enseignement que les recommandations du CECR ne nous semblent pas adaptées au contexte canarien. Les programmes et l'organisation curriculaire ne privilégient ni l'adaptation à la spécificité sociolinguistique (Courtyllon, 2020 : 27 ; Rispaïl & Blanchet, 2014 : 103) ni l'adéquation des contenus linguistiques aux besoins langagiers du public visé (Maurer & Puren, 2019 : 247, 248). Dans quelle mesure, alors, les enseignants peuvent-ils être enclins à actualiser leurs représentations sur la place et le statut de l'espagnol en classe de français ? En 2022, force est de constater que les enseignants de FLE à Ténérife ne peuvent compter que sur eux-mêmes pour envisager les marques transcodiques en classe comme des manifestations de parler bilingue en devenir, ce qu'ils font tous, plus ou moins consciemment, avec un sentiment de culpabilité plus ou moins important.

Bibliographie

Aleksandrova, T. & Matthey, M. (2020). *Théorie de l'acquisition et de l'apprentissage des langues étrangères*. Cours de Master 1 Didactique des langues Parcours FLES à distance. Grenoble.

Balsiger, C., Béatrix Köhler, D., de Pietro, J.-F. & Perregaux, C. (2012). *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. L'Harmattan. Paris. pp. 5-26.

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), pp. 53-85. En ligne : <https://doi.org/10.4000/aile.4875>

Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Didier. Paris.

Beacco, J.-C. (2015). La grammaire : un long fleuve tranquille ? Dans Dufays & al. (dirs.). *Transversalités. Vingt ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du FLES de 1995 à 2015*, (Vol.1), pp. 15-29. EME. Bruxelles. En ligne : https://www.academia.edu/35988747/La_grammaire_Un_long_fleuve_tranquille

Besse, H. (2016). Pour un enseignement/apprentissage contextualisé de la «grammaire» du français langue étrangère. *Carnets*, (8), pp. 1-19. En ligne : <http://carnets.revues.org/1858>

Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du Cediscor*, (4), pp. 33-46. En ligne : <https://doi.org/10.4000/cediscor.362>

Billiez, J. (2014). Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête. Dans P. Blanchet & P. Chardenet, P. (dirs.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. EAC. Suresnes. pp. 253-262.

Bishop, M.-F. & Cadet, L. (2015). Circulations, usages et transformations des concepts en formation. *Le français aujourd'hui*, (188/1), pp. 5-14. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0005>

Blanchet, P. (2014). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans P. Blanchet & P. Chardenet, P. (dirs.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. EAC. Suresnes.

Blanchet, P. & Chardenet, P. (2014). (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. EAC. Suresnes.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Clé international. Paris.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Division des politiques linguistiques Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DGIV Conseil de l'Europe, Strasbourg. En ligne : <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>

Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. *Les carnets du Cediscor* (4), pp. 111-129. En ligne : <https://doi.org/10.4000/cediscor.404>

Causa, M. (2003). Les langues maternelles comme support à la transmission de savoirs et de savoir-faire en langue étrangère. *Triangle*, (19), pp.67-82.

Causa, M. (2007). L'indispensable alternance codique. *Le français dans le monde*, (351), pp. 18-19.

Causa, M. & Vlad, M. (2009). Être enseignant de langues à l'heure européenne : analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (dir. Blanchet, P., Moore, D. & Asselah Rahal, S.). EAC en partenariat avec l'AUF, pp. 129-140. En ligne : https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=875

Chardenet, P. (2008). Approches multilingues et francophonie : intercompréhension et interlinguisme. Dans V. Conti & F. Grin. *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg : Georg, pp. 151-168. ISBN 978-2-8257-0947-4

En ligne : https://www.researchgate.net/publication/261172823_Approches_multilingues_et_francophonie_intercomprehension_et_interlinguisme

Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue*. Clé international. Paris.

Cicurel, F. (1996). L'instabilité énonciative en classe de langue. Du statut didactique au statut fictionnel du discours. *Les carnets du Cediscor*, (4), pp. 77-92. En ligne : <https://doi.org/10.4000/cediscor.393>

Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149-150, pp. 41-55. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>

Cicurel, F. (2014). *Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser*. Dans P. Blanchet & P. Chardenet, P. (dirs.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. EAC. Suresnes. pp. 383-394.

Cicurel, F. (2015). Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues. *Le français d'aujourd'hui*, 2015/1 n° 188, pp 41-52. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0041>

Cicurel, F. ([2011] 2019). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Didier. Paris.

Cicurel, F. & Rivière, V. (2009). De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante. Dans L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni [dir.]. *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, pp. 255-273. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00374548>

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF. Paris. En ligne : <https://doi.org/10.3917/puf.clot.2006.01>

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Division des politiques linguistiques. 196 p. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Courtilon, J. ([2003] 2020). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette FLE. Paris.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. ([2003] 2020). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble. Fontaine.

Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues « voisines »). *Langage* 9^{ème} année, (39), pp. 51-64. Linguistique et pédagogie des langues. En ligne : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1975_num_9_39_2291

Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, 8 pp. 31-61. En ligne : <https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5527>

Dejean, C., Lauginie, A., & Moïse, C. (2020). *Interactions en classe de langue et didactique de l'oral*. Cours de Master 1 Didactique des langues Parcours FLES à distance. Grenoble.

Dejean, C. & Metton C. (2020). *Courants méthodologiques et analyse de manuels*. Cours de Master 1 Didactique des langues Parcours FLES à distance. Grenoble.

De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 99-119.

De Pietro, J.-F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et société*, n°43. Conférences plénières du colloque de Nice : Contacts de langues : quels modèles. Pp. 65-89. En ligne : <https://doi.org/10.3406/Isoc.1988.3002>

De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°28, 2003 pp. 161-185. En ligne : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2003_num_28_1_2427

Duboscq, J. & Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2010/2 Vol 4, n°2, pp. 255-286. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-255.htm>

Dompmartin, C. (2013). Répertoires trilingues et alternance codique : quelle mobilisation de ressources langagières pour quels usages et situations? *HAL*. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00863240>

Fernández Fraile, M.-E., (2005). La institucionalización de la enseñanza del francés como materia escolar en el Siglo XX : planes de estudio y orientaciones oficiales. *RIFOP : Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, ISSN 0213-8646, ISSN-e 2530-3791, N° 53, 2005, pp. 19-46.

Figari, G. & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. De Boeck. Bruxelles.

Gajo, L. (1997). Représentations *du* contexte ou représentations *en* contexte ? Élèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue. *Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, (27), pp. 10-28.

Galligani, S. & Aleksandrova, T. (2020). *Didactique de la grammaire*. Cours de Master 1 Didactique des langues Parcours FLES à distance. Grenoble.

García Bascuñana, J.-F., Lépinette, B. & Roig, C. (1999). À l'origine de l'histoire du FLE en Espagne. À propos de G. Suárez Gómez. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, 24. En ligne : <https://doi-org.sidnomade-1.grenet.fr/1.4000/dhfles.3008>

Hilton, H. (2019). *Sciences cognitives et apprentissage des langues*. Paris : Cnesco. En ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Hilton-1.pdf

López, S. (2014). *Interaction en classe et enseignement-apprentissage des langues*. Dans P. Blanchet & P. Chardenet, P. (dirs.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. EAC. Suresnes. pp. 377-381.

Lüdi, G. (1994). Dénomination médiante et bricolage lexical en situation exolingue. Acquisition et interaction en langue étrangère, 3/1994. En ligne : <https://doi.org/10.4000/aile.4897>

Martinez, P. ([1996] 2017). *La didactique des langues étrangères*. Que sais-je ? P.U.F. Paris.

Matthey, M. & Moore, D. (1997). Alternance des langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion. *Contacts de langues et représentations*. *Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 1997, 27, pp. 62-81.

Maurer, B. & Puren, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* Cinquième partie : vers une méthodologie plurilingue intégrée (MPI). Éditions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003552, pp. 237-288. En ligne <https://eac/articles/2500>

- Moore, D.** (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (7). En ligne : <https://doi.org/10.4000/aile.4912>
- Moore, D. & Simon, D.-L.** (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16). En ligne : <https://doi.org/10.4000/aile.1374>
- Muller, C.** (2015). L'entretien d'autoconfrontation, révélateur de normes interactionnelles intériorisées par l'enseignant de langue. *Bulletin VALS-ASLA*, n° spécial, tome 2, 303-319. Centre de linguistique appliquée Université de Neuchâtel.
- Muller, C.** (2020). *Méthodologie du mémoire d'observation de classe*. Cours de Master 1 Didactique des langues Parcours FLES à distance. Grenoble.
- Muller, C.** (2021a). *Agir professoral*. Cours de Master 2 Didactique des langues Parcours FLES à distance. Grenoble.
- Muller, C.** (2021b). « Je commence à devenir plus cool » : retours d'enseignants de langues débutants sur leur imaginaire professoral. *Les cahiers de l'Acedle*. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9468>
- Mugnier, S. & Galligani, S.** (2021). *Méthodologie du mémoire de recherche*. Cours de Master 2 Didactique des langues Parcours FLES à distance. Grenoble.
- Pastré, P.** (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 138. pp. 9-17. En ligne : <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>
- Porquier, R.** (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation: Le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin VALS-ALSA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 59, 1994, pp. 159-169. En ligne : https://doc.rero.ch/record/23103/files/Porquier_R_my_Communication_exolingue_et_contextes_d_appropriation_20110527.pdf
- Porquier, R.** (2007). Grammaire ordinaire, source d'activités... *Le Français dans le monde*, No. 354. 27-29. Dans Galligani, S., & Aleksandrova, T. (2020). *Didactique de la grammaire, documents*, pp. 7-9. Grenoble.
- Py, B.** (1996). Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle. *Les carnets du Cediscor*, pp. 95-110. En ligne : <https://doi.org/10.4000/cediscor.402>

Tagliante, C. ([2006] 2018). *La classe de langue*. CLE International. Paris.

Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Ophrys. Paris.

Villate, J.-C. (2007). L'entretien comme outil d'évaluation. *Laboratoire Culture & communication*. Université d'Avignon. En ligne :
<http://archives.philippeclazard.com/Initiation-Methodologie-Recherche/jcvillate-lentretien.pdf>

Vion, R. ([1992] 2000). *La Communication Verbale. Analyse des Interactions*. Hachette Livre. Paris.

Abréviations utilisées

chap. : chapitre

nbp. : note de bas de page

para. : paragraphe

pt. : point

tabl. : tableau

TP : tour de parole

Table des illustrations

Tableau 1. Répertoires langagiers des enseignants interviewés.....	38
Tableau 2. Récapitulatif de la nature des données recueillies.....	49
Tableau 3. Récapitulatif de la méthode et des objectifs de l'analyse.....	57
Tableau 4. Répartition des TP en alternance par fonction de l'enseignant.....	62
Tableau 5. L'alternance et la finalité pédagogique dans le dire et dans le faire.....	63
Tableau 6. L'alternance et la finalité didactique dans le dire et dans le faire.....	63

Table des annexes

Annexe 1. Guide d'entretiens.....	99
Annexe 2. Profils des enseignants.....	100
Annexe 3. Conventions de transcriptions.....	102
Annexe 4. Alicia – Observation en classe.....	104
Annexe 5. Alicia – Entretien.....	131
Annexe 6. Bali – Observation en classe.....	143
Annexe 7. Bali – Entretien.....	174
Annexe 8. Celia – Entretien individuel.....	184
Annexe 9. Celia – Observation en classe 1.....	191
Annexe 10. Celia – Observation en classe 2.....	205
Annexe 11. Celia – Entretien d'auto-confrontation.....	219
Annexe 12. Dácil – Entretien individuel.....	222
Annexe 13. Dácil – Observation en classe.....	230
Annexe 14. Dácil – Entretien d'auto-confrontation.....	242
Annexe 15. Ernesto et Fernando.....	251
Annexe 16. Analyse de contenu des entretiens selon les finalités du recours et du non-recours à l'espagnol.....	261
Annexe 17. Analyse de contenu des entretiens en fonction du dire sur la zone de tolérance de l'espagnol en classe.....	274
Annexe 18. Grille de lecture du choix de langue de l'enseignant lors de l'entretien.....	284
Annexe 19. Tableau d'occurrences de l'analyse des entretiens.....	286
Annexe 20. L'enseignant dans l'interaction didactique : grille de lecture et occurrences de la langue choisie selon les fonctions et le rapport de places.....	287
Annexe 21. L'enseignant dans l'interaction didactique : grille de lecture et occurrences de la langue choisie lors des ruptures du cadre didactique.....	291
Annexe 22. Modèle d'autorisation d'enregistrement signée par les enseignants.....	292
Annexe 23. Modèle d'autorisation d'enregistrement signée par les apprenants.....	293

Annexe 1 Guide d'entretiens

Données personnelles	Âge :	
	Province de naissance :	
Formation initiale	Cursus universitaire	Formation suivie : Partie du cursus effectuée à l'étranger ? Si oui, où et combien de temps ? :
	Langues	L1 co-officielle ? L2, L3... et mode d'apprentissage (immersion, scolarité, école de langue ?) :
Expériences d'apprenant de langue(s) étrangère(s)	Méthodes d'apprentissage : - du français - de la ou des autres langue(s) étrangère(s)	
	Points positifs :	
	Points négatifs :	
	Expérience(s) d'apprentissage marquante(s) et pourquoi :	
Expérience professionnelle	Hors enseignement	Où et quand ? : Apports de l'expérience :
	Dans l'enseignement	Autres langues que le français (espagnol par ex.) - En Espagne - À l'étranger
		Enseignement du français (école de langues, académies, établissements scolaires ; Province ou pays d'exercice). Nombre d'années d'expérience.
L'enseignement du français	Type de public et taille du groupe classe préféré, le cas échéant	Pourquoi ? Qu'est-ce que cela change dans la façon d'enseigner le français ?
	Place accordée à l'espagnol dans le cours de français	Pourquoi ? Finalités pédagogiques et/ou finalités didactiques ? À quels moments (ponctuel ou systématique ?)
		Facteurs susceptibles d'influer sur la zone de tolérance de l'espagnol dans le cours (niveaux des apprenants, établissement, relations au sein du groupe classe... ?) :
	Ressenti sur le recours à l'espagnol en classe	Pas de réflexion sur le sujet jusqu'à présent Des questionnements Assimilé à un manque de compétence Facilitateur d'apprentissage

Annexe 2

Profils des enseignants

	Alicia	Bali	Celia	Dácil	Ernesto	Fernando
Âge	39	37	42	27	32	35
Communauté de naissance	Communauté Valencienne	Îles Canaries	Îles Canaries	Andalousie	Îles Canaries	Îles Canaries
Formation initiale						
<p><u>Informations complémentaires :</u></p> <p>- Coursus universitaire : avant le plan d'intégration à l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), dit « <i>Plan de Bologne</i> », Diplomatura=Bac+3 et Licenciatura=Bac+5 ; après 2010, Grado=Bac+4 et Máster=Bac+5 ;</p> <p>- <i>Licenciatura en filología francesa</i> serait l'équivalent d'un Master en langue et littérature françaises.</p>						
	Master 2 (<i>Licenciatura</i>) et Doctorat Langue et littérature française ; CAP (<i>curso de adaptación pedagógica</i>)	Master 2 (<i>Licenciatura</i>) Traduction et interprétation anglais / français / allemand	Master 2 (<i>Licenciatura</i>) Langue et littérature française ; CAP (<i>curso de adaptación pedagógica</i>)	Master 1 (<i>Grado</i>) Traduction et interprétation anglais 1/ français 2 ; Master 2 (<i>Máster</i>) professeur	Master 1 (<i>Grado</i>) Langue et littérature française ; Master 1 (<i>Máster</i>) Didactique du FLE	Master 1 (<i>Grado</i>) Traduction et interprétation anglais 1/ français 2

				d'anglais	Master 2 recherche.	
Langues	espagnol (L1) valencien (L1 co-officielle) français anglais	espagnol (L1) français anglais allemand	espagnol (L1) français anglais	espagnol (L1) anglais français russe	espagnol (L1) français anglais arabe	espagnol (L1) français anglais
Expériences en immersion en France et/ou pays francophone	-Bourse pré-doctorale : 3 mois à Paris puis 6 mois à Bordeaux -Lectrice à Pau (1 an)	-Assistante de langues étrangères	-Bourse Erasmus : dernière année d'étude effectuée à l'Université Paul Valéry de Montpellier (8 mois)	-Professeure d'espagnol dans un lycée à Savenay, près de Nantes et auxiliaire de conversation (8 mois)	-Bourse Erasmus : année de Master 2 à Strasbourg (8 mois)	-Bourse Erasmus : dernière année de maîtrise effectuée à Bruxelles -Bourse du Gouvernement canarien qui lui a permis de rester travailler à Bruxelles (1 an)
Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et types d'établissement	15 ans IES EOI	7 ans Centres de langues pour adultes IES EOI	15 ans IES	2 ans EOI IES	5 ans IES	16 ans Centres de langues pour adultes IES
	Alicia	Bali	Celia	Dácil	Ernesto	Fernando

Annexe 3

Conventions de transcriptions

PHÉNOMÈNES	CONVENTIONS
Enseignants anonymisés	Alicia, Bali, Celia, Dácil, Ernesto, Fernando
Enquêteur	Enq.
Apprenant anonymisé	App1, 2, ...
Apprenant non identifié	Ax
Partie d'énoncé non transcrit	[...]
Langues autres que le français	*¡Ay mi madre !*
Traduction	[]
Chevauchements	<u>Soulignement</u>
Demande d'achèvement	...↑
Micro-pause ; pause moyenne ; pause longue	+ ; ++ ; +++
Intonation montante interrogative	↑↑
Intonation montante	↑
Intonation descendante	↓
Segment accentué	exTRA
Phénomènes non transcrits, non verbal, contextualisation	<i>(rires) (chuchotements) (lit sur le tableau)</i>
Allongements vocaliques : court ; moyen ; long	: ; :: ; :::
Prononciation de la consonne finale	t', s'
Auto interruption (faux départ)	+ >
Hétéro interruption	< +
Hésitations, répétitions, corrections, inachèvement	com- comment
Segments épelés	PO-TI-NER
Aspiration	.punaise

PHÉNOMÈNES	CONVENTIONS
Segment incompréhensible	Xxx
Transcription incertaine	? il va ?
Multitranscription	? d'accord d'abord ?
Alternances de personnes	il(s) chante(nt)
Néologismes	Il a contrasté l'information
Transcription phonétique	/e/

Annexe 4

Alicia – Observation en classe

Groupe de niveau A2.2. EOI

Durée de cours enregistrée : 1 heure 23 minutes

Groupe : Gr.

16 Apprenants : App.1, 2, 3...16

(les apprenants viennent de terminer un examen de production écrite ; A ramasse les copies ; le cours débute)

- 1 Alicia (à Ax) : *claro hay muchas cosas pero ahora ya no podemos ya + nos queda tres semanas de clase↓*
- 2 App.1 : *con alegría*
- 3 Alicia : *qué*↑↑
- 4 App.1 : *con alegría profe + que dentro de poco el verano*
- 5 Alicia (à App2) : * no te entiendo nada + YO↑ + no sé ↑ (*en riant*) lo de siempre ++ vale chicos entonces + a ver↑* ++ bien↑ alors nous étions sur+> ok↑ + alors on se met en contexte↑ + pour les gens qui n'étaient pas là + il y a deux semaines↑ + on avait travaillé-on était en train de travailler l'unité six↑ + on avait Déjà terminé en fait↓ + on avait + vu + la dernière fois↑ euh j'ai des photocopies aussi à vous donner↓ qui a les photocopies qui n'a pas de photocopies↑↑ ++ on avait travaillé + le vocabulaire + de l'alimentation↑ + on avait travaillé avec euh cette + une petite carte mentale une petite fiche↑ + hein↑↑ le-pour dire euh qu'est-ce qu'il faut manger euh + tout↑ est sur le moodle↑ + vous avez tout ça sur le moodle↓
- 6 App. 2 : *xxx*
- 7 Alicia (à Ax) : oui oui bien sûr↑ + (*au Gr.*) qui en veut une↑↑ + *pero ya sabeis que todo↑ está en el moodle eh chicos↑↑ o sea+> + vale así que ya no es excusa eh↑ +no venir a clase eh↓+ (*un apprenant sourit*) humm + (*en riant*) está Todo en el moodle↓

(Alicia se déplace dans les rangs)

- 8 App.3 : *eso no lo tengo + no lo tengo*
- 9 Alicia (à App.3) : tu n'étais pas là↑↑ + non non tu n'étais pas là toi↓ tu n'étais pas là non↓ (à App.4) tu l'as↑↑
- 10 App.4 : oui je l'avais c'est-c'est+>

- 11 Alicia : bien donc alors↑ + vocabulaire de l'alimentation↑ + on avait travaillé cette fiche on avait fait des compréhensions orales↑ + et on avait on avait fait la compréhension orale du livre euh la compréhension audio-orale + c'était le euh le sketch là avec la fille la cuisinière qui est en train de nous expliquer↓ + bien↓ ET + et on avait introduit le pronom en + ok↑↑ que-le pronom en qu'on a fait déjà avec le kahoot-les exercices etcetera↑ + je pense que À peu près vous avez euh vous avez les idées claires par rapport à ça↑ + et donc↑ on avait-on était tombé sur↑ la formation des adverbes avant + les vacances de pâques↓ + *como se forman adverbios entonces↑↑* c'est-à-dire lorsque je dois + lorsque je parle voilà↓ + j'utilise des adverbes hein↑↑ + *conocemos los adverbios de tiempo↑ vale↑↑ conocemos muchos adverbios pero los que se suelen crear son los adverbios de manera↑ + vale↑↑ + y para eso ya dijimos que había↑ + un sufijo↓ + un trozito de palabra que poníamos que nos permitía formar adverbios vale↑↑* quel est *el sufijo↑↑*
- 12 Gr : ment
- 13 Alicia: ment↑ + alors MENT ok↑↑ * y ahora ya↑ +++ (*s'approche du tableau*) es decir* l'adverbe MENT↓ (*écrit ment sur le tableau*) + alors oui↑ *aquí hay que diferenciar entre verbos terminación de-de plural↑* par exemple *verbos en e* + ils aiment↑ + (*montre ce qu'elle vient décrire*) donc ça c'est ils aiment↑ ok↑↑ (*souligne le nt*) *esto no se pronuncia↓ + pero no tiene nada que ver eso↑ + con la formación de los adverbios↓ + vale↑↑ + en este caso↑ no se pronuncia la n es decir* MENT↑
- 14 Gr. : MENT
- 15 Alicia : lalalala +MENT + facileMENT + ok↑↑ *no facilemen*
- 16 App. 5 : ça c'est pas n ça↑↑
- 17 Gr. : (*rires*)
- 18 Alicia : donc↑ * como nadie se acuerda lo que dijimos porque lo vimos un poquito ++ como se dice en femenino↑↑ + creamos adverbios a partir del Adjetivo vale↑↑ + es decir primero es↑ coger el adjetivo↑(*écrit un adjectif sur le tableau*) + la regla general↓ vale↑↑ + ponerlo en femenino↑ (*ajoute la marque du féminin à l'adjectif écrit*) + y añadir el adverbio ment↓ vale↑↑ + es decir↑ + vamos hace algo su::per↑ sensillo↓ por ejemplo* + (*écrit sur le tableau plusieurs adjectif qualificatifs à la forme masculine*) ++ (*lit ce qu'elle vient d'écrire*) il est sérieux↑ donc une personne-un homme sérieux↓ + sérieux c'est un adjectif↓ ok↑↑ + qui est + au masculin↓ la forme masculine + donc↓ un homme sérieux↓ une femme↑↑

- 19 Gr. : sérieuse
- 20 Alicia : sérieuse↑ + bien↑ une femme sérieuse↑ + donc↑↑ + je parle↑↑
- 21 Gr. : sérieusement
- 22 Alicia : je parle↑↑ + sérieusement↓ (*en écrivant sur le tableau*) je parle sérieuse- *y directement + añadio mi sufijo↑* sérieuseMENT + *vale↑↑ esto quiere decir la regla general + bastante sensillo↓* hum donc je prends↑ mon adjectif↑ peu importe quel adjectif↑ *bueno * n'importe quel adjectif *tampoco↑*
- 23 App. 6 : *adjetivo en femenino no↑↑*
- 24 Alicia : *claro↑* + entonces lo detallo con varias etapas-dos etapas + primero adjetivo EN- por ejemplo el adjetivo* ++ (*écrit sur le tableau*) ancien↓ + *tengo que saber hacer el femenino↓*
- 25 App. 6 : ancienne
- 26 Alicia : ancienne↑ (*commence à écrire ancien*) * pero como se escribe* ↑↑ ancienne↓
- 27 App.7 : *falta una n*
- 28 Alicia : ancienne * se escribe con doble n↑ + exactamente↑* ++ *entonces lo primero de todo es saber hacer el adjetivo femenino↑* (*en écrivant*) ancien + ancienne↑ + et de ancienne...↑
- 29 App.7 : anciennement
- 30 Alicia : anciennement↓ vous voyez c'est facile↑ + pas trop dur hum↓
- 31 App. 6 : * y ahora viene la+> cuando dices pero↑*
- 32 Gr. : (*rires*)
- 33 Alicia : *eso es la regla general + la regla general*
- 34 App. 6 *yo todo contento↑*
- 35 Alicia : *perdona que haya entrada así de pronto pero vale↑↑ pero es un asunto que hemos dejado la última vez eh así entre paréntesis + he entrado directamente a esto↓ vale↑↑ + tenemos un montón de adverbios cuando+> ha↑ + visteis la comprensión escrita que os mandé↓* dans la compréhension écrite vous avez trouvé des adverbes↓ + il y en a↑ il y a des adverbes↓ *en la comprensión-no me da tiempo en volver porque si no perderíamos muchísimo tiempo↓ + pero↑ + en+> * voilà donc je vais montrer à Enq. notre nouvel écran↑ ++ c'est génial↑ (*allume le TBI*) euh il y avait un texte ici que vous deviez lire + ce texte-là (*texte projeté sur l'écran*) ++ vous aviez à lire pour aujourd'hui je crois ce texte-là non↑↑ + celui-là↓ euh hum::

(les apprenants recherchent le texte dans leurs livres ; ils échangent en espagnol pour le retrouver dans le livre)

36 Alicia : *eh::* Alors par exemple ↑ + si on lit par exemple + un exemple le premier extrait donc (*lit*) l'autre jour je suis rentré dans un restaurant qui avait l'air bien + beaucoup de gens dans la salle un carte avec beaucoup de choix ↑ + et finalement + c'était très décevant↓ + alors finalement↑ est un adverbe↑↑

37 App. 7 : oui

38 Alicia : et comme vous voyez↑ + finale donc final s'écrit avec un L↑ + on a fait le féminin de final avec un E↑ et on a ajouté le MENT derrière↓+ finalement↓ + donc c'est une technique que VOUS vous avez utilisée beaucoup de fois↑ + peut-être sans vous rendre compte↓ *porque yo se que os habéis visto adverbios en vuestros textos vale↑↑ + pero quizás↑ no sabéis exactamente cual ha sido eh-como lo habéis formado + os ha salido porque lo habéis retenido de haberlo leído en algún sitio↓ + vale↑↑* donc vous avez ici euh finalement↑ + ici par exemple (*montre le texte et lit*) un restaurant vide alors qu'il est entre midi treize et treize heures c'est louche mais un restaurant plein↑ n'est pas une preuve de la qualité de la cuisine et du service↓ + observe la clientèle dans un bon restaurant↑ + il y a↑ généralement↑ + des locaux↓ ++ ici vous voyez un autre-un autre adverbe↓ + donc les textes sont truffés-sont plein *llenos de adverbios + vale↑↑ ++ por lo tanto la regla general es bastante fácil de asimilar que es esta que nos hemos visto↓ pero NO + como dice M.+ siempre hay sorpresa

39 App. 8 : *siempre hay sorpresas↑*

40 Alicia: * sorpresa y xxx también pero sobre todo sorpresa↓ y viene aquí que tenemos+> (*distribue des fiches polycopiées*) les voy a dar esta fotocopia↑ vale↑↑ para que +>* (*lit la fiche*) donc vous avez↑ euh + adjectifs seuls↑ + on fait féminin↑ + seulement↓ + ancien celui qu'on a utilisé↑ et sérieux qu'on a utilisé aussi donc anciennement et sérieusement↓ + après↑ nous avons l'adjectif FRANC↓ + donc vous savez que comme BLANC + franc et blanc son des adjectifs * que acaban en c↑ que hace en el femenino↑ lo habéis formado bastante* franc franche + une-un pantalon blanc et une chemise...↑

41 Gr : blanche

42 Alicia: blanche + c'est la même chose↓ + ok↑↑ ++ et de franche↑+ ou de blanche + nous avons↑ + l'adjec-l'adverbe donc franchement ou blanchement si vous voulez↓ vale↑↑ *blancamente no es un adjetivo muy habitual pero bueno* +++

- *ahora bien↑ ++ si el adjetivo acaba con una voCAL + ok↑↑ + es decir como el adjetivo* poli↓ qu'est-ce que c'est↑ poli↓ c'est quoi↑↑
- 43 App. 9 : *educado↑↑*
- 44 Alicia : oui↑ voilà↓ une personne polie + ou quelqu'un de poli↑ *de educado* + on ne fait pas-on ne doit pas trouver le féminin↓ +directement *porque si fuera habría que humm
- 45 App.9 : *doblar la i no↑↑*
- 46 Alicia : *claro↓ + se quedaría la i y la e + juntas↓ + no sirve para nada de tener los dos↓ solamente aquí nos trae lo que no sirve es une e muda↑ no sirve para separar bien las sílabas↓ vale↑↑ aunque luego se diga rápido pero↑ + tú la separas si estuviera la e aquí no tendría ningún uso vale↑↑* + donc on met directement le suffixe derrière + fácil↓ * de momento tengo todos los adjetivos↑ se hacen el femenino los que acaban en consonante ↑ los que acaban en vocal↑ + se quedan como están↓ + (*reprend la lectura de la fiche*) poli poliment↓ absolu absolument↑ + passionné ↑↑ + une personne passionnée + *de qué sirve poner las dos e↑↑ entonces directamente↓* + passionné↓ ET + vrai vraiment *esto sí que lo habéis visto muchas veces↓ + lo de* vraiment↑ hein↑↑ +vraiment↓ + *otra particularidad más↑* ++ que se passe-t-il↑ + lorsque ++ l'adjectif termine par un Ant ou Ent↑↑ *que ahora sí que la regla cambia↑ vale↑↑ + entonces como la regla cambia↑ +++ observamos↓ vale↑↑ + nuestro sufijo* ment se transforme↑ + à + A double m ent + ou E double m ent↓ + *ya me diréis y como sé si es A o es E↑↑ doble m ent↑↑ ++ directamente por el adjetivo↑ +es decir sí mi adjetivo tiene una A* + l'adjectif courant↑ + je vais mettre un A↓ + couramment↓ + si l'adjectif a un E + évident + je vais mettre ++ un e↓ + évidemment + mais on va prononcer exactement la même chose↓ * por las dos m↓ también lo habéis visto↑*
- 47 A7 : *xxx + como que quitas el e↑↑*
- 48 A9 : *la e y la t↓*
- 49 Alicia : *digamos que la t del adjetivo la quito y le pongo este sufijo se transforma + con dos m↓ ++ sí dos m a o dos m e + en función del adjetivo↓*
- 50 A7 : mmm
- 51 Alicia : *vale↑↑ tener en cuenta que esto lo vemos un poco de refilón lo volveremos a ver al año que viene vale↑↑ + en profundidad↓ + el año que viene se trabaja bastante los adverbios↓ pero ahora es +par que os familiarizáis + un poco↑ + y

- sobre todo para que tengáis claras las diferentes estructuras↓ + no para que os pongáis a-a tirar adverbios sin parar↑* (*sourit*) hummm
- 52 Gr. : (*soupirs de soulagement*)
- 53 Alicia : (*en riant*) *valeur↑↑* + courant couramment évident évidemment et prudent prudemment↓ + je prononce la même chose je ne dis PAS prud/ø/ment et couramment + je dis les DEUX + pareil↑ + couramment et prudemment↓ ok↑↑
- 54 Gr. (*les apprenants regardent leurs fiches et réfléchissent*)
- 55 Alicia : *otra cosa más↑ es* (*rit*) + dans certains cas↑ + dans certains cas donc quand les adverbes prennent un accent aigu sur le e qui précède le suffixe↑ + donc précis précisément + euh communément *eso sería como caracterizar un poco de excepciones tambien↓ valeur↑↑ + no son excepciones que están aquí de excepciones↑ + pero digamos que son los menos + entonces de momento↑ vosotros eso sí que me interesa↑ es + es importante↑ valeur↑↑ del adjetivo ue acabe en:: en consonante o en vocal para formar nuestro: adverbio y saber↑ que hay un rango de adverbios que acaban en ant y ent que + el sufijo se modifica↓ + Eso es lo que a mí me interesa↑ valeur porque ese es el tipo de adverbios que los textos en algún momento les ponen algunos↓* ++ petit à petit n verra + les reste↑ ok↑↑ on verra quels sont les adverbes qui + se forment en mettant un e accent aigu↓ + et quels sont les exceptions↓ + ok↑↑ + MAIS avant de euh humm + comme ça la théorie hein↑ euh + froidement↓ ok + justement↑(*sourit*) + on va faire une petite activité orale↑ pour que vous puissiez vous familiariser un peu avec les adverbes qui existent + je vais vous donner une-une fiche↑ avec plusieurs adverbes↓ + et une fiche avec des verbes↓ + et par groupe de deux↑ + vous allez + me construire + vous allez construire des phrases + par vous-mêmes + vous allez construire des phrases en utilisant + le verbe ET l'adverbe- et un adverbe de la liste↓ + que vous allez choisir vous-mêmes + MAIS vous-l'objectif du jeu-de l'activité + c'est d'utiliser TOUS les adverbes + sans les répéter↓
- 56 Ax : mmm
- 57 Alicia : vous pouvez utiliser deux ou trois dans la même phrase↓ + donc je vais vous distribuer les fiches + ON va lire les adverbes↓ on va voir quelle signification ont-ils + de quels adjectifs proviennent-ils↑ + et après avec la liste de verbes↓ + on essaiera de construire des phrase en utilisant une liste et l'autre liste↓ ++ c'est compris↑↑ ++ c'est-à-dire la théorie est celle-ci↓ * ya está la teoría valeur↑↑ ++ os he puesto en el moodle tenéis adverbios↓ valeur hay ejercicios y tambien hay algo en el

libro + pero como vamos un poco a contra reloj vamos intentar hacerlo más bien oralmente vale + de manera más lúdica↑ + y a través de un kahoot que he trabajado que-que hos he hecho y en <+

58 App.1 : *bravo↑*

59 Alicia : *casa hacéis* (*sourit en regardant App.1*) sí eres un gran fan de los kahoots↑*

60 App.1 et Gr. : (*rires*)

61 App. 10 : *y kahoot↑↑ + se puede jugar solo↑↑ o no↑↑*

62 Alicia : * tú solo↑↑*

63 App.10 : *sí*

64 Alicia : * no sé↓*

65 App.1 : *creo que no↑*

66 App.10 : *si me quiero poner*

67 Alicia : *y contra quien↑↑*

68 App. 10 : * eh como yo solo no↑↑*

69 Alicia : *siempre ganarías tú↑*

70 App. 6 (*rit à gorge déployée*)

71 App.10 : *y por fin + estaré en el pódium no↑↑* (*rit*)

(*grands éclats de rires de E1 et du Gr.*)

72 Alicia : *no lo sé si puedes jugar yo creo que no↑*

73 App. 1 : *no se puede + profe*

74 App. 5 : * si se puede↓*

75 Alicia : * ah así + se puede↑↑*

76 App.1 : *a kahoot↑↑*

77 Alicia : * a lo mejor algo on line*

78 App.1 : *ah sí en pública sí pero que yo sepa↑*

79 App. 10 : * en algo de tiempo↑*

80 Alicia : *pero habrá cosas similares no↑↑ + no sé*

81 App. 11 : *seguro que hay que descargar una aplicación no↑↑*

82 Alicia : *hay una aplicación de kahoot↓ exactamente + tú puedes pagar también para+> no si sí contaría↑*

83 App.11 : *tú + profe + tienes la aplicación↑↑*

84 Alicia : *en entro por la clase + yo no tengo ni aplicación ni nada↑*

85 App.6 : * y por eso tenemos kahoot gratuito no↑↑

- 86 App.10 (à App.6) : a ella (*l'enseignante*) se le abré a21+ a22 + b1 + nosotros no tenemos↑*
- 87 App.6 (à App.10) : *pero lo buscas + pones kahoot en google y buscas a2 a1 + y te viene un montón↑*
- 88 App.10 (à App.6) : *ah sí↑↑*
- 89 App.6 (à App.10) : *yo creo que sí puedes↓*
- 90 Alicia : bon↑ + on va jeter un coup d'œil ensemble à la liste d'adverbes + qui apparaissent + je vais pas vous montrer les verbes je vais vous montrer les adverbes↓ + qui apparaissent dans la fiche que nous allons travailler↓ + alors nous avons↓ ++ *ojo↑ + les que estoy diciendo sobre la formación de los adverbios vale↑↑ + son todos adverbios de manera↑ vale a luego está + hay otros tipos d'adverbios que no se pueden formar↑ + es decir por ejemplo vite ya ES adverbio↓*
- 91 App.6 : *claro*
- 92 Alicia : *vale↑↑ + ahora* rapide↑ non↓ + rapide *es un adjectif↑ y el adverbio es*
- 93 App.6 : rapidement
- 94 Alicia : voilà↓ mais Vite c'est un adverbe↓ ok↑↑ + donc nous avons vite + nous avons bruyamment + alors maintenant on va faire l'activité inverse↑ + bruyamment vient de quel adjectif↑↑
- 95 Gr. : bruyant
- 96 Alicia: bruyant↓ et comment je vais écrire↑↑
- 97 App.5 : bruyant *con la t*
- 98 App.12 : a n t
- 99 Alicia : voilà moi c'est-à-dire j'observe que+ l'adverbe est bruyamment + avec un A + je sais + que + l'adjectif a un A + donc bruyant↓ + bien↓ ++ couramment↑↑
- 100 Gr. : courant↓
- 101 Alicia: (*écrit sur le tableau*) courant↓ + on comprend bruyamment ↑↑
- 102 Gr. : oui
- 103 Alicia: bruyant + on comprend bruyant↑↑
- 104 App. 10 : oui *ruidoso*
- 105 Plusieurs App. : *ruidoso*
- 106 Alicia : exactement↑ *ya el adjectif ruidoso* bruyamment *de manera ruidosa + tenemos algún-bueno algún acción a la que asociamos esto vale↑↑* + couramment↓ + comment je vais prononcer le suivant↑↑ (*montre sur le tableau*)
- 107 App. 5 : prud/ə/mment↓

- 108 App. 4 : prudent
- 109 App.1 : pru -d/ə/mment
- 110 Alicia : alors couramment bruyamment et↑↑
- 112 App. 1 : prudemment
- 113 Alicia prudemment + prudemment comme * como si fuera + todos se pronuncian igual↑* + prudemment↓ et pas *prudamente* ni-ni: +> donc prudemment + de l'adjectif↑↑
- 114 Gr. : prudent
- 115 App.14 : (*en souriant*) : *he dicho prudamente↑*
- 116 Alicia : prudent↑ donc un homme prudent une femme prudente↓ + humm↑↑ + intelli↑↑
- 117 Gr. : gent
- 118 Alicia: intelligemment↑
- 119 Gr. : intelligemment↓
- 120 Alicia : donc bruyamment couramment prudemment intelligemment + qui vient de quel adjectif↑↑
- 121 Gr. : intelligent
- 122 Alicia: intelligent↑ + très bien↑ + (*écrit sur le tableau*) donc intelligent avec un E intelligente + dangereux+> oh pardon je l'ai dit↑ (*rires de EI et du Gr.*) dangereusement↑↑
- 123 App.10 : dangereux-ement
- 123 Alicia: dangereusement dangereux dangerEUse↑ + poliment↑↑
- 124 Gr. poli
- 125 Alicia : poli↑ + lentement↑↑
- 126 Gr. : lent
- 127 Alicia : lent↓ + très bien↑ lent↓ + naïvement↑↑
- 128 Gr. : naï...↑
- 129 Alicia : naïve↑ + alors c'est quoi na↑↑
- 130 App. 10 : naïv *que significa↑↑*
- 131 Alicia : quel est l'adjectif↑↑
- 132 App. 8 : naïf + *con f no↑↑*
- 133 Alicia: *ay muy bien ↑* + naïf ↑
- 134 App. 10 : *ah* naïf *es algo que+>
- 135 Alicia : *que significa↑↑*

- 136 App.10 *algo que+> que significa↑↑*
- 137 Alicia : non une personne naïve *es una persona hum hum + innocente↑*
- 138 App.10 : a:h↑ *no egocentrica + no↓*
- 139 App.6 : ah↑
- 140 Alicia: *y porque tiene* le tréma↑↑ + pourquoi il a le tréma↑↑
- 141 App. 10 : *porque hay la i:↑*
- 142 App.8 : *para cortar*
- 143 : *exactamente* + pour rompre le son↑ pour pas dire /nef/ + naïve + naïf + on a naïf et naïve o Alicia k↑↑ ++ euh:: (*regarde sur le tableau l'adverbe brièvement*) + non↓ + *bueno sí con f sería↓ + es decir sería* (*écrit sur le tableau*) + **brief** + ouah↑ + et + **briève**↓ + précisément..↑
- 144 Gr. : précis
- 145 Alicia : précis↑ + patiemment...↑
- 146 Gr. : patient
- 147 Alicia : patient↑ + une personne patiente + euh + doucement...↑
- 148 Gr. : douce
- 149 Alicia : doux douce↑ + joyeusement...↑
- 150 Gr. : joyeux
- 151 Alicia: joyeux↑ + délicatement...↑
- 152 Gr. : délicat
- 153 Alicia: délicat↑ + gratuitement...↑
- 154 Gr. : ? **gratuit gratuit** ?
- 155 Alicia : gratuit↑ + facilement...↑
- 156 Gr. : facile
- 157 Alicia : facile↑ + élégamment...↑
- 158 Gr. : élégant
- 159 Alicia : élégant↑ + *con a vale* élégant↓ + nerveusement...↑
- 160 Gr. : nerveux
- 161 Alicia : nerveux↑ *con x* nerveux↓ nervEUse↑ + constamment...↑
- 162 Gr. : constant
- 163 Alicia : constant↑ + avec un a aussi↑ + calmement...↑
- 164 Gr. : calme
- 165 Alicia : calme↑ + très bien↑ + violemment↑↑
- 166 Gr. : violent

- 167 Alicia : violent↑ + avec un E + fortement...↑
- 168 Gr. : fort
- 169 Alicia : FOrt↑ fort et forte↑ avec un e + secrètement↑↑
- 170 Gr. : ? **secrète secret** ?
- 171 Alicia : secret secrète
- 172 App. 6 (*bas*) : secrète
- 173 Alicia: fréquemment...↑
- 174 Gr. : fréquent
- 175 Alicia: fréquent↓ voilà fréquent ou fréquente *algo frecuente vale↑↑ + frecuentemente↑* doucement↑↑ *ah* doucement *está dos veces*↓ + doucement + régulièrement...↑
- 176 Gr. : ? **régulier régulier/ϕ** ?
- 177 Alicia : régulier↓ + clairement...↑
- 178 Gr : clair
- 179 Alicia: clair↑ + rarement...↑
- 180 Gr. : rare
- 181 Alicia: rare↓ + méchamment...↑
- 182 Gr. : méchant
- 183 Alicia : c'est quoi méchant↑↑ ++ une personne de méchante c'est quoi↑↑
- 184 App.10 : *malo↑*
- 185 App. 6 : *malo*
- 187 App. 8 : *malo*
- 188 App.4 : *malo*
- 189 : *exacto + malvado* méchant↑ + difficilement↑↑
- 190 Gr. : difficile
- 191 Alicia : difficile↑ + longuement...↑
- 192 Gr. longue
- 193 Alicia : longue↑ + naturellement...↑
- 194 Gr. : ? **naturel naturelle** ?
- 195 Alicia : naturelle↓ + courageusement...↑
- 196 Gr. : courag'
- 197 Alicia : courageux courageux
- 198 Gr. courageux
- 199 Alicia : silencieusement...↑

- 200 Gr. : ? **silencieux silencieux ?**
- 201 Alicia : silencieux↓ + et activement↑↑
- 202 Gr. : active
- 203 Alicia : active↑ actIF active↑ ++ donc + vous avez pas mal d'adverbes ici ↓ + mmm↑↑ *es decir está bien porque así los localizáis + veis un poco como se escriben + en vez de hacer el ejercicio del adjetivo formamos el adverbio + lo hacemos al revés↓ + tenemos el adverbio + hemos encontrado el adjetivo↑ + entendemos el sentido* donc nous savons nous connaissons les adjectifs nous savons quel est le sens des adverbes↑ et maintenant vous allez créer les groupes + donc vous avez par exemple V. tu travailles avec J. M.↑ + (*en regardant deux apprenantes*) vous travaillez toutes les deux les filles↑ + (*montrant deux apprenants*) ensembles + (*montrant deux autres apprenants*) ensembles + M. avec D.↑ ok↑↑ + et ici↑ euh + J. avec I.↑ + A. avec A.↑ + et les deux derrière ok↑↑
- 204 App. 6 (*à El*) : *no te saltaste la tercera línea↑↑*
- 205 Alicia : pardon↑↑ + quoi↑↑
- 206 App.6 : *la tercera línea te la saltaste↑↑ + donde está* bien *y* mal↑↑
- 207 Alicia : (*regarde sa fiche*) ah si↑ bouh↑ *sí sí sí↓* ++ *bueno* lentement méchamment
- 208 App. 6 : *esas sí pero* ++ le bien↑↑
- 209 Alicia : bien↑ + sage↑ + une personne sage↑ + un enfant sage + par exemple sage ça veut dire euh++
- 210 App.10 : *que sabe todo de la vida*
- 211 Alicia : non non non non * no es sabio* non *a ver + en otro contexto podría ser sabio pero + ay como se dice en castellano↑↑*
- 211 App. 6 : *se sábelo todo↑↑*
- 212 Alicia : *no::* (*à Enq.*) sage c'est comment↑↑
- 213 *Enq.* : euh *tranquilo↑↑*
- 214 Alicia : *es bueno bueno que se porta bien↑ + un enfant sage + *no es* méchant↓
- 215 App.16 : *bondadoso*
- 216 Alicia : * es que depende* par exemple il est sage
- 217 App.6 : *bueno*
- 218 App.8 : *precioso + bueno*

- 219 Alicia : une personne sage↑ *bueno hablamos* + sage *se puede utilizar en sentido de culto pero en el contexto que estamos nosotros vale↑↑ que es un poco más de a pie↑* un enfant sage c'est le contraire d'un enfant méchant↓
- 220 App.16 : * ? soso ?*
- 221 Alicia : (*en riant*) ou::i↑↑
- 222 Gr. : (*rires*)
- 223 App. 16 : *es que no lo entendí↑*
- 224 App.6 : *pero aquí L.↑↑ +>
- 225 App. 10 : *sauzo↑↑*
- 226 App. 8 : (*en riant*) *allí con su voz de soprano↑*
- 227 App. 9 : (*en riant*) *que bueno↑*
- 225 App.15 : *R. no lee y contesta lo que cree para salir eh↑*
- 226 Gr. : (*rires*)
- 227 App.1 : * la pelota↑*
- 228 Alicia : *a mi padre le pasa igual + mi padre habla y sigue y es que nadie lo entiende*
- 229 App.4 : *la voz masculina puede ser↑*
- 230 App. 6 : *allí viene* mal *como a su bola + no↑↑*
- 231 Alicia : *exactamente*
- 232 App.6 : *es un comodín↑↑*
- 233 Alicia : *son adverbios en sí↑* bien et mal + et joliment *es decir bonito*
- 234 Gr. : bonito
- 235 Alicia : *bonito* joli + mais sage oui↑ sagement par exemple ça veut dire *te puedes-tú te puedes-un niño que se comporta*
- 236 App.8 : *ella (*Enq.*) dice tranquilo*
- 237 Alicia : *tranquilamente + exacto↑ + de tranquilo de está aquí de bueno + un niño bueno↓* + enfant sage↓ ++ bien↑ + donc maintenant ici vous avez la liste de verbes que + vous allez découvrir vous-même↓ humm↑↑ + et vous devez↑ essayer donc de construire + des phrases+> euh peut-être on ne va-on ne va pas+> oh non on va pas avoir le temps de faire peut-être TOUS les verbes↓ on va voir↑ ok↑↑ + ET + notre *tenéis que intentar NO repetir los adverbios↓* + ok↑↑ *podéis utilizar varios adverbios por frase si lo considerarís y sí os sale: eh bien↑+ pero no utilizar eh repetir* + hum↑↑
- 238 App.6 : *vale↓*

239 Alicia : *a ver + os devuelvo ahora- os reparto esto lo primero↑ (*El distribue les listes de verbes et d'adverbes à utiliser*) + esto por un lado↓ + y tenéis una lista para los dos↑*

(*El continue la distribution ; les apprenants commentent en binômes*)

[...]

240 Alicia : *y vais tachando + es decir* à tour de rôle↑ + donc *cada vez uno↑ vale↑↑ + vais y> primero elijáis los adverbios y los verbos más fáciles y os encontráis con los adverbios más difíciles después↓* + donc l'objectif c'est + créer des phrases simples + des phrases simples + au temps verbal que vous choisissez↑ ok↑↑ + si vous voulez réviser et vous voulez euh profiter un tout petit peu l'activité vous + moi je ferais un temps verbal par phrase par exemple je réviserais le présent↑ + le futur↑ + le passé composé l'imparfait↑ et-et de cette façon vous pouvez construire des phrases réviser les temps verbaux et en plus + mettre-vous devez mettre les adverbes dans les phrases↓ + *no tiene porque ser YO el sujeto eh↑ + que tendéis mucho al* je je *pero por qué↑↑* mes parents↑ + quand j'étais petit↑ + voilà↓ utilisez donc verbe↑ et adverbes↑ + ça marche↑↑ +++ *a lo mejor tengo que hacer más fotocopias porque me habéis venido muchos hoy↑*

241 Enq. : *quieres que vaya↑↑*

242 Alicia (*à Enq.*) : *pues sí↑ + porque veo muy:: + dile que me haga + diez de cada↓* (*l'enregistrement continue pendant que Enq. sort faire faire les photocopies*)

243 Alicia : *que hace calor eh↑↑*

244 App. 6 : *es la calima¹⁵²↓*

(*léger brouhaha ; échanges inter-apprenants par binômes ; El répond à quelques questions et donne des exemples de phrases ; échanges en espagnol exclusivement*)

[...]

(*Enq. revient avec les photocopies ; El les distribue à chacun en se déplaçant dans les Rangs et répond aux questions*)

245 Alicia (*en élevant le ton pour couvrir le brouhaha*) : alors + est-ce que vous avez compris↑↑ euh l'objectif de l'activité↓ + et le fonctionnement↓ + donc + on crée des phrases + différentes avec les différents verbes↑ + on utilise des adverbes + un ou plusieurs adverbes par phrases↑ + et on essaye de changer + le temps verbal↑ +

¹⁵² Vent chaud qui vient du Sahara.

on essaye de changer le sujet↑ + on essaye de changer euh à des phrases affirmatives négatives↑ + on essaye de Réviser on profite de cette activité pour Réviser mes phrases-la construction de mes phrases↓ + ne faites pas toujours des phrases avec je↓ + s'il-vous plaît↑ ++ ok ça marche↑↑

(chaque binôme travaille ses phrases en consultant la fiche des verbes et des adverbes)

246 Alicia (en venant voir Enq.) : si tu veux t'approcher d'un groupe + par exemple les deux filles-là ou D. et V. ils sont peut-être un bon groupe + après J. et A. aussi ils vont parler en espagnol mais euh ils vont construire les phrases en français↓

247 Enq. : d'accord↑ (Enq. se rapproche de App. 8 et App.6)

248 Enq. (à App.8 et App.6) : *puedo↑↑*

249 App.8 : *sí sí↑*

250 Enq. : *como si no estuviera↑*

(échanges entre App.8 et App.6 pour la construction de leurs phrases)

251 App. 8 : il y a + deux ans↓ + je fais↑-je fais brièvement + du sport↓

252 App. 6 : très bien↓

253 App.8 : *me toca a mí* + *otra vez↑ + venga ahora tú↑* tienes que elegir el viaje inteligamente↑ + (en souriant) creo que te estoy haciendo el trabajo↑*

254 App. 6 : *creo que sí↑* euh.: *en impersonal non↑↑*

255 App.8 : *claro↑* on doit-on doit + *mira (montre la liste des verbes) es que hasta estoy poniendo los verbos* on doit + choisir↑↑ + le voya+> + intelligenment+> *o↑* + le séjour↑ intelligenment↓

256 App. 6 : ok↑

257 App.8 *así lo hice yo*

258 App. 6 : *repite↑↑* (en riant) *repite repite↑*

259 App. 8 : *a ver* ++ (App.6 écrit en même temps) on doit choisir-on doit choisir↑ le + séjour + intelligenment↓ *lo dije bien↑↑* + intelligenment↓ ++ (en riant) *soy un hacha↑* + *mira* choisir (montre la liste des verbes) *está aquí↑ ++ no esa no va a tener sentido↓ muy* comment choisir mal↑↑ *elegir malamente ++ no porque esto es come de mala aljerez + esto no va a tener sentido↓*

260 App. 6 : *pues ponle otra vez no↑↑*

261 App.8 : dessiner rarement + *raramente¹⁵³*

¹⁵³ *Raramente* s'emploie plutôt dans le sens de bizarrement

- 262 App. 6 : j'ai dessiné euh: + une robe à main * a lo mejor dibuje un vestido + es más diseñar+> raramente↓*
- 263 App. 8 (*en riant*) : merde de phrase↑
- 264 App.6 : *no no no no↑* (*rit*) * no hay necesidad↑ + loca↑* (*App.8 rit à gorge déployée*)
- 265 App. 8 : une merde de phrase *déjame pensar a mí↑ callá* + *ya me estoy activando ya↑
- 266 App. 6 : *ya veo↑ + vamos a ir apuntando↑↑*
- 267 App.8 : *eh:: dibujar raramente↓* +++ quand il était petit↑ ++ *imperfecto↓ ++ cuando él era pequeño↑ por ejemplo + claro todo en imperfecto no↑↑* quand il était petit↑
- 268 App. 6 : il dessinait
- 269 App. 8 : il dessinait rare+> il dessinait *eh* + les personnes rarement↓ *dibujaba las personas raro sabes↑↑*
- 270 App. : *ahora entiendo porque no me estás dejando hacer nada↑* (*rit*)
- 271 App. 8 : *porque me encanta↑* (*rit*)
- 272 App. 6 : *creo que sí↑ ++ vamos↓*
- 273 App.8 : (*lit la liste*) *joder↓++ no* avec choisir *otra vez + no*
- 274 App.6 : (*en souriant*) charly charly
- 275 App.8 : remuer
- 276 App.6 : délicatement↓
- 277 App.8 : han↑ delic+>
- 278 App.6 : *ah esa la vi↑ + dale dale↑*
- 279 App.8 : *dime + dimela + yo apunto*
- 280 App.6 : + venga yo*
- 281 App.8 : *esta es fácil esta es fácil↓ + (*à Alicia qui s'est approchée du binôme*) *aquí estamos con el* hasard↓
- 282 Alicia : très bien::↑
- 283 App. 6 : *está activada + lo está haciendo ella solita↑ + la dice esto está mal esto está mal↑ repite↑*
- 284 Alicia : (*rit*) *es una mandona↑*
- 285 App.6 : *sí↑* (*les trois rient*)
- 286 App. 8 : * no es para mandar + es mi pasión↑*
- 287 App. 6 : *sí está bien↓ + (*à EI*) *te la convierto↑↑

- 288 App. 8 : *venga que estábamos con el imperfecto↓*
- 289 Alicia : très bien
- 290 App. 6 : *sí esa era mas facil↓*
- 291 Alicia : l'imparfait↓ + quand j'étais petite↑ + ou quand: +quand ma tante était petite je sais pas *por ejemplo*
- 292 App.6 : quand j'étais petit han + ma mère me réveillait délicatement↓ *ella no lo hace ahora evidentemente↓*
- 293 Alicia : me réveillait non mais c'est super↑
- 294 App. 8 : demander sagement *no + yo veo mucho juego aquí no↓ + esto no pega vamos a buscar algo que pegué↑ bueno déjalo en el medio + que erña + recoger + recoger*
- 295 App. 6 : *pero esperate esperate↑ + yo recojo constantemente*
- 296 App. 8 : *eh + por ejemplo↓ ++ mi madre me pide constantemente que recoja mi habitación↓* + ma mère cons-temm-ment↓
- 297 App.6 : *se puede poner así↑↑*
- 298 App.8 : *creo que sí↑ + vale espérate + pero como sería metido↑↑* ah+ me demande↑+ *ah ya sé ya sé↑ + escucha↑* + ma mère + me + demande + constamMENT + que + je + range + ma chambre↓ *mi madre me pide constantemente que recoja mi habitación↓ ++ venga otra otra↑*
- 299 App. 6 : *espérate vamos a ver↑*
- 300 App.8 : *divertirse...↑*
- 301 App.6 : joyusement
- 302 App.8 : * es como felizmente no↑↑ + ah bueno↑*
- 303 App.6 : *divertirse alegremente*
- 304 App.8 : *eh: + eh:.*
- 305 App. 6 : *cuando* j'ai: hum + *cuando yo* + je jouais à la + *como está esto↑↑* ++ je m'amuse
- 306 App.8 : joue
- 307 App. 6 : *claro* joue + m'amuse
- 308 App.8 : quand je joue
- 309 App.6 : *cuando* je
- 310 App.8 : *cuando no* + QUAND
- 311 App.6 : quand je joue + je m'amuse joyusement↓
- 312 App.8 : *no↓ + no tiene sentido seguro↓ + me divierto alegremente↑*

- 313 App. 6 : *pero no tiene sentido↓*
- 314 App.8 : *no↑ + ya sé↓ + mira + mira* + je joue↑
- 315 App. 6 : ahan↑
- 316 App.8 : quand je joue + euh + joyusement↓ + à la *play↑* + je m'amuse beaucoup↑ + *cunado juego a la play↑ + me divierto mucho↑*
- 317 App.6 : *estás segura de que se puede↑↑*
- 318 App.8 : * sí se puede↓* ++ *mira este sí + regularmente↑ y trabajar↓*
- 319 App.6 : * venga*
- 320 App.8 : *pues trabajo regularmente es demasiado sencillo↓ + hum + déjame pensar* ++ je travaille + je travaille + tous les jours + pour payer *como se dice impuestos↑↑*
- 321 App.6 : impôts
- 322 App.8 : impÔTS + *impost es en anglès↓ + si porque me suena impÔTS↓ + a mí↓ ++ impôts +
- 323 App.16 (*qui est devant, a entendu et se retourne*) : *en anglès tax no↑↑*
- 324 App. 6 (*à App. 16 en souriant*) : *dejala dejala*
- 325 App.8 : impôts↓ ++ euh je travaille + tous les jours↑ + pour payer↑ + régulièrement + les impôts↓ + les impôt' *venga↑*
- 326 App.6 : *uff + y queda fuertemente↓*
- 327 App.8 : *no + búscate otro verbo u otro adverbio↑ ++ pedir fuertemente + o + no hay uno mejor para furetemente↑↑ ++ hablar↑ o cantar↑*
- 328 App.6 : *vale↓ + eh: ++ como se dice concierto↑↑*
- 329 App.8 : *eh:* + le + concert↓
- 330 App.6 : *vale* + dans le concert + hum
- 331 App.8 : la chanteuse↑
- 332 App.6 : *no no + los cantantes*
- 333 App.8 : les chanteurs↓
- 334 App.6 : les chanteurs de métal↑ + chantent fortement↑↑ ++ *y hasta↑ y hasta↑*
- 335 App.8 : *cantan fuertemente claro↑*
- 336 App.6 : *son metaleros↑*
- 337 App.8 : ils chantent-ils chantent fortement↑ + (*en riant*) *venga para hoy + te la doy por buena↑*
- 338 App. 6 : (*en s'adressant à Enq. en riant*) *no se puede con esa mujer↑*
- 339 App.8 (*à Enq.*) : *eso es difícil + el trabajo↓*

- 340 App. 6 : *este también* + reagir
- 341 App.8 : *esto que es↑↑* + (*cherche dans le livre*) *ah mira↑ + reaccionar violemente↑*
- 342 App.6 (à Enq.) : *a ver si le ocurre↑*
- 343 App. 8 : (*rit*) + *cuando los pongo los puntos sobre las i↑ + sabes que en francés se dice igual↑* + donner les points sur les i
- 344 App.6 : j'ai donné les points sur les i
- 345 App.8 : il a réagi↑ (*App. 6 écrit*) *esto es el participio* il a réagi
- 346 App.6 : *entonces la s no↑↑*
- 347 App.8 : *claro* + il a réagi viole-violemment↓ + violemment↓
- 348 Enq. : merci beaucoup↑
(*Enq. va enregistrer un autre binôme*)
- 349 App.5 : le dernier
- 350 App.4 : quand je ++ diffi+> *o* je dors difficilement (*rit*) + dans le + (*en cherchant dans son livre*) *como era transporte público↑↑* + je dors *esperate*
- 351 App.5 : *tambien se puede decir malamente* je dors mal
- 352 App.4 : *eh::* ah le transport en commun↑ ++ je dors difficilement dans le transport en commun↓ + *en el transporte público↓*
- 353 App.5 : dans le avion↑ *o* le train↑ + c'est très difficile pour moi↑ *eh* dormir↓ *o* difficilement je peux dormir↓ dans la lit *sí*
- 354 App.4 : dans le lit si + dans le train non↓
- 355 App.5 : *yo ultimamente con tanto rollo yo no voy↑* (*rit*)
- 356 App.4 : *no↑↑* ++ écrire↓
- 357 App.5 : écrire *o prefieres otra↑↑*
- 358 App.4 : je-je + j'écris secrètement + à mon + copain↓ + parce qu'il-il avait autre + autre femme↑ (*rit*)
- 359 App.5 (*en riant*) : terrible↑ + je *eh* je participe
- 360 App.4 : ah participer↑
- 361 App.5 : je participe + hum + régulièrement + euh:: *donde+>
- 362 App.4 : *vamos a hacer una frase+> esperate↓ ++ je participe régulièrement + à la ++ à les uff + à le *a ver* à la ultra trail de mont blanc↓
- 363 App.5 : ah le mont blanc↑
- 364 App. 4 : je participe régulièrement à l'ultra trail du mont blanc↓ (*rit*) ++ *a ver↓ + y este es de llorar no↓↓

- 365 App.5 : crier *es llorar + si↓*
- 366 App.4 : hum: + quand je vois une-une film qui est + très triste↑ + je hum + crie naturellement↓ + c'est naturel pour moi *eh* + crier↓ + avec le film qui est + triste↓
- 367 App.5 : triste ++ romantique↑ (*rit*)
- 368 App.4 : romantique↓ ++ *como es este↑↑*
- 369 App.5 : *divertirse↓*
- 370 App.4 : je me amuser↑ + régulièrement↑↑
- 371 App.5 : hum + *a ver↑↑* + extremadamente + *natural↑*
- 372 App.4 : je m'amuse *frecuentemente* + fréquemment + tous les week-end↑ + quand je suis hum...↑
- 373 App.5 : à la disco↑↑
- 374 App.4 : à la disco↓ + *o* je vais avec + hum + des amis↑
- 375 App.5 : tu vas à la fête hum + avec + tes amis↑
- 376 App.4 : avec le fête avec les amis↓ + *a la fiesta con los amigos↑*
- 377 App.5 : ah *sí↑* oui oui↑
- 378 App.4 : quand je suis allée à la + à la plage↑ avec des-ma famille↑ + euh :
- 379 App.5 : à la place↑↑
- 380 App.4 : à la plage↑ *a la playa↓* + quand je vais à la plage avec mes amis + je m'amuse + euh + **fréquemment'**↓ et **constamment'**↓
- 381 App.5 : hum
- 382 App.4 : et justement' (*rit*) ++ tous↑
- 383 App.5 (*en riant*) : *claro↑*
- 384 App.4 : **clairement** + je m'amuse↑ + quand je-je vais à la plage↑ *o* je vais-*o* je vais au cinéma↑ + c'est très + fantastique↑ euh + amusant'
- 385 App.5 : *es que está bien↑*
- 386 App.4 : *yo invento pero vamos↑*
- 387 App.5 : *pero está genia:l↑ + es que de eso se trata↑* + demander↑
- 388 App.4 : ah + demander↑ + je demande euh::
- 389 App.5 : mmm↑ + *solo nos traba a nosotras↑ eh↑*
- 390 App.4 : régulièrement' + régulièrement donner le xxx↓
- 391 App.5 : quand je pars en voyage↑ + je + demande + euh + **constamment'** de + l'argent + pour aller↓ + parce que + je suis perdue↑ + je demande **constamment'** + de aider'↓ + mais + hum + pas violemment↓ + mmm (*rit*)

- 392 App.4 (*en riant*) : *entonces * doucement↑
- 393 App.5 : doucement + oui + oui↑
- 394 Enq. : *muchas gracias↑*
- 395 App.4 : *de nada↑*
- 396 App.5 : de rien↑
- (*Enq. se lève et retourne à sa place*)
- 397 Alicia (*au Gr.*) : ah vous avez fait cinquante pour cent des verbes au moins↑↑ + cinquante pour cent↑↑
- (*Alicia se déplace vers chaque binôme et aide en répondant aux doutes sur la construction des phrases*)
- 398 Alicia (*à App.2 et App.3*) : *no es exprimido nada eh* presser on dit une orange on dit presser une orange + s'EXprimer¹⁵⁴ + à l'oral↓
- 399 App12 (*à App. 3*) : *yo te he dicho * je suis fortement motivée à faire du sport↓
- (*Alicia revient vers son bureau*)
- 400 Alicia : bien donc on dit les deux dernières phrases↑ et on termine et on change d'activité↑
- (*léger brouhaha pendant la fin de l'activité ; Alicia est à son bureau et corrige une partie de l'examen qui a été fait en début de séance*)
- [...]
- 401 Alicia : alors↑ + *I. se está poniendo la chaqueta + se está poniendo seria↑*
- 402 App. 16 : *el kahoot↑*
- 403 Alicia : alors les feuilles-les fiches vous les gardez ok↑↑ vous gardez les fiches vous avez si vous voulez + euh les fiches elles sont utilisées donc vous les gardez + vous avez d'autres euh les modèles sont sur votre moodle↓
- 404 App.1 (*en regardant le kahoot sur son téléphone*) : L.↑↑ + *se me han perdido los datos*
- 405 App.9 : *ya sin empezar perdiste todo↑*
- 406 Alicia : *pues + con la wifi de aquí + está bien↑ ++ no no la wifi de aquí↑*
- 407 App.9 : *pero no tienes la wifi de tu centro↑↑*
- 408 App.1 : *no no + a ver aquí la wifi↓ + esto es lo de la aula medusa no↑↑*
- 409 App.9 : *sí + medusa medusa + ponlo en medusa*
- 410 App.1 : *vale*

¹⁵⁴ *Exprimir* en espagnol veut dire presser (faux ami).

- 411 Alicia : je vais mettre la musique du kahoot qui est très + intrigante↑
- 412 App. 10 : je suis la première↑
- 413 App. 5 : moi la dernière↑
- 414 Gr. : (*rires*)
- (*les apprenants se connectent sur kahoot et plaisantent*)
- 415 Alicia : bien↓ + alors c'est un kahoot sur + les adverbes↑ + c'est-à-dire↓
 FORmation des adverbes↓ bien↑↑ + au lieu d'une activité-d'un exercice sur un
 livre↑ on va le faire euh + on line donc sur notre kahoot↓ + ayez votre fiche à côté↑
 au cas où vous ayez des doutes↑ *valeur* la fiche que je vous ai distribuée + oui↓ +
 peut-être que vous devez consulter ok↑↑ pour euh + c'est vrai que c'est pas encore
 automatique↑ mais + hum: + c'est bon↑ c'est bon comme jeu↓ *como actividad está
 bien vale↑↑ ++ estamos todos ya↑↑*
- 416 Ax : *no no↓*
- 417 Alicia (*compte les prénoms qui apparaissent sur l'écran*) : un deux trois quatre +
 váis juntas↑↑ + un deux trois quatre cinq six sept huit neuf dix onze douze treize
 et quatorze personnes↑ + combien nous sommes là↑↑ (*compte les apprenants*) +
 me falta uno↑
- 418 App.9 : *falta D. +que lo está haciendo conmigo*
- 419 App.1 : *lo hago con él + que es un profesional↑*
- 420 Gr. : (*rires*)
- 421 Alicia : *venga↑*
- (*le jeu débute*)
- 422 Alicia (*montre la question projetée sur le tableau*) : les adverbes↑ ++ *pero esto es
 fácil↑ pero ojo↑ + a la escritura↑ +++ a ver no lo podemos hacer tan fácil y de
 repente ay↑*
- (*regarde sur l'écran le nombre d'apprenants qui ont répondu*) me faltan dos↑*
- (*les apprenants s'amuse. Très bonne ambiance*)
- 423 Alicia : facile on a mis facile↑ + donc vous avez le e facilement + voilà↑ + pas
 facilement avec double m + pas facilement sans le e + pas facilement avec double l
 aucun sens↑ + c'est bon J.M.↑↑
- 424 App.10 (*interpelle App.8*) : J. *te equivocaste tú también↑↑*
- 425 App.8 (*à App.10*) : *claro↑ + puse la doble m↑*

426 Alicia : *vale↑ continuamos* + on y va↑ ++ quel est l'adverbe de vrai↑↑ + alors vraiment + attention à l'écriture surtout↓ + l'orthographe↑ +++ (*regarde sur l'écran ceux qui ont répondu*) *me quedan cuatro↑*

(*le gong kahoot de fin du temps retentit*)

427 Alicia (*en regardant les réponses qui s'affichent*) : bien↑ + non:: + hum *no había que hacer +no había que hacer el femenino↑ + por qué + por qué no hay que hacer el femenino↑↑ +++ porque los adverbios que acaban en vocal* donc lorsqu'ils finissent en voyelle↑ + I + on doit pas faire le féminin↓ + donc vrai termine par un i donc pas de féminin↓ ++ on continue↑

428 App. 11 : blanche↑↑

429 Alicia : *blanca* ++ quel est l'adverbe de heureux↑↑

430 App.9 : *ostras↑* euh:

431 Alicia : ay↑ ++ *pensar regla la regla↑* + heureux↑↑ + * acaba en x↑*

(*les réponses sont toutes données avec que le gong retentisse et elles sont toutes justes*)

432 Gr. : oui::↑

433 Alicia : heureux + féminin heureuse + donc à partir de heureuse on met le suffixe MENT + heureusement↑ voilà↓ + pas ça ça n'a aucun sens + bien↑ (*en riant*) R. tu es *on fire↑* + on continue↑ + l'adverbe de franc on l'a vu↑ ++ franc on l'a vu↑ + réfléchissez↑ + montrez que vous m'avez écoutée↑

(*les apprenants échangent entre eux pendant la recherche de la réponse et s'amuse*)

(*gong*)

434 App. 1 : *vamos↑*

435 Alicia : franchement oui↑ donc franc *como* blanc franc franche blanc blanche + franchement↑ + allez on continue↑ + (*lit la question*) quel est l'adverbe de particulier↑↑

(*musique de kahoot qui change à une tonalité mystérieuse*)

436 Alicia : * ah este ya↑* hum↑ ++ vous avez largement le temps↓ + (*en regardant les réponses données*) alors il y a un peu de différence d'opinion↓ + donc particulier + adjectif masculin↓ + le féminin particulière + on ajoute l'accent grave↑

437 Ax : ah:::↑

438 Alicia : *acento grave porque dijimos siempre QUE + antes de una e muda no se puede poner acento agudo* non plus↓ + grave↑ et on ajoute + le suffixe↑ MENT + ok↑↑ (*en montrant chaque option erronée*) *aquí no porque no estaría el acento

feminino↑ + *aquí no porque hay dos m que es para los que acaban en ent o ant↓ + y este de qué es que no tiene acento ya↓*

439 App.8 : *es que es una excepción no↑↑*

440 Alicia : * no es un excepción* particulier↑

441 App.8 : *pero de las excepciones no excepciones no↑↑*

442 Alicia : *no + de lo que he dicho no que hay que hacer mucho caso↑* + particulier particulière↓ mmm↑↑

443 App.9 : *vale vale*

(*la session s'interrompt soudainement*)

444 Gr. : *no::: + que paso que paso↑↑*

445 Alicia (*en riant*) : *no pasa nada es que se a modificado el código + tengo que volver a entrar↑ + voy a tener que parar + claramente lo barato sale caro + voy a tener que parar↑*

446 App.8 (*en riant*) : *bueno para lo que queda (*d'année scolaire*) + déjalo para el año que viene no↑↑*

447 Alicia : *bueno retomamos en la sexta↑ + retomamos en la sexta eh↑↑*

448 App.1 : *a ver si se puede sacar un puntito↑*

449 Alicia : *lo importante es aprender↑*

450 App.8 : *a mí me gusta competir↑*

451 Alicia : *ya estamos todos↑↑*

452 Ax : *si*

453 Alicia : *si↑↑* + tout le monde est là↑↑

(*gong*)

454 Alicia : alors je reprends à la cinquième-sixième↓ + + alors + je change voilà:↑

(*Erreur de manipulation de E1 ; retour à une question antérieure*)

455 Gr. et Alicia : (*grands éclats de rire*)

456 Alicia (*en riant*) : *es que es que no se puede parar eh↑ (*gong*) +++ venga ya queya vamos allá + esta era* franc↑ (*gong*) + *siguiente si o si↑* +++ (*gong*) ++ *ahora↑* on y va↑

(*gong ; toutes les réponses affichées sont justes*)

457 Alicia : *bien↑ + todos aciertos↑* donc sérieux + féminin sérieuse +sérieusement↓ + on continue↑ + très bien↑ N. mais toi tu as triché↑ *has hecho una trampilla allí eh↑↑* alors voilà parfait↑ + *me queda una respuesta↑*

(*gong*)

458 Alicia : parfait parfaite féminin↓ + parfaitement↑ (*montre une des options*) *doble t + no raramente↓ + y está le faltaría la e +acordáis↑ feminino↓

459 App. 1 : *dios↑ he sacado un punto profe hay que hacer foto↑*

460 Alicia : je sais je sais↑ une autre↑

(gong)

461 Alicia : alors naturel↑ double le l↑ dans naturelle↑ de l'adjectif naturelle on forme l'adverbe naturellement↓ + alors↑ *recordar siempre que las l se suelen doblar igual que las tambien vale↑↑ para hacer el feminino↓

462 App.6 : *antes no se dobló la t no↑↑*

463 Alicia : *para hacer los femininos si↑*

(autre question)

464 Alicia : donc rare + est-ce que rare a un féminin↑↑

465 App.8 : non

(gong)

466 Alicia : non↓ rare c'est le masculin et c'est le féminin↑ + donc on ajoute directement MENT à rare *porque ya termina con una e↑ + no hay feminino+> bueno hay feminino que es* rare↓ le même adjectif pour masculin et féminin↓ + on continue ++ donc constant attention↑ + ça change maintenant↓

467 App.9 : uff↑

468 App. 10 : *mira es que el mío se queda así*

469 Alicia : tu peux sortir si tu veux + et tu le reprends (s'approche de App.10) *conexión perdida↓*

(gong)

470 Alicia : alors constant c'est↑ + constant termine a n t↑ *vale↑↑ + a n t ya tenemos que cambiar la regla↑* a n t notre suffixe ment se transforme PAR↑↑ + dans ce cas↑ + amment parce que le A nous marque↓ ok↑↑ + la lettre qui commence le suffixe- par laquelle commence + donc c'est constamment↑ + hum↑↑ oui↑↑ on doit même pas avoir le féminin dans ce cas↓ c'est pas constant constante *es decir que no os lie está a la que habéis respondido la mitad de la clase↑* donc constant constamment↑ *es la otra parte de la regla↓* + on y va↑

(autre question)

(gong)

471 Alicia : *quiere decir* le féminin de total↑↑ ++ totale *que no suena es una e muda vale↑↑ en femenino* donc totalement + souvenez-vous de faire le féminin + on doit obligatoirement faire le féminin↓

(autre question)

472 App.1 : *len*

473 Alicia : LENT + s'il-te plaît↓

474 App.1 : lent

475 Alicia : vous pouvez consulter la fiche si vous en avez besoin ++ (en souriant) *no esta ficha no↑ esa no↑* ++ lent féminin↑↑ + lente↑ + et de lente + lentement↓ ok↑↑

(gong)

476 App. 8 : * y porque no se aplica lo de la doble l↑↑*

477 Alicia : *la de la doble l↑↑ + no porque* lent *es mono silábico↓++tiene ue haber dos sillabas↓*

478 App.8 : * ah vale*

479 Alicia : *ya estamos ya estamos + ya acabamos*

(autre question)

480 Alicia : *adonde hay que consultar↑↑*

481 App. 10 : * no está eh*

482 Alicia : *yo creo que sí↑ + es uno de esos pequeños grupos*

483 App. 1 : *no está no está*

(gong)

484 Alicia : donc énorme↑ + appartient à ce petit groupe de mot↑ que parfois↑ on doit mettre un e accent aigu↑ + énorme *no tiene femenino tampoco↑ ++ pensar en una cosa↑ + si no tuviera euh + es decir + no sé cual es exactamente la explicación* ++ énorme *no tiene femenino↓* enfin énorme *es femenino y masculino↓ eh↑↑ + entonces si yo añadiera-hiciera esto* + (écrit sur le tableau) énormément↓ + *eh + allí pues han decidido poner el acento para diferenciar+> no para que* énormément + *al final yo creo que si se dijera rápido + acabaríamos comiendo esa e↓ + no diciendola↓ entonces siempre los acentos que están puestos aquí de excepciones es algo de fonética nada más↓*

485 App.9 : énormément

486 Alicia : énormément voilà↑ + comme ça tu emphatisses la división des syllabes↓ ++ *pero bueno está dentro del rango de lo de del año que viene↓* +++ (autre

question) quel est l'adverbe de absolu↑↑ + réfléchissez absolu comment termine-t-il↑↑ est-ce que on doit faire le féminin ou pas↑↑

487 App.1 : *esta si que no + he llegado a mi límite↑*

(gong)

488 Alicia : donc↑ absolu↑ + on doit pas chercher le féminin absolu termine par une voyelle↑ + c'est comme euh + comme vrai↑ c'est la même chose que vrai↓ + donc vrai vraiment *sin hacer el femenino* absolu *sin hacer el femenino↓* absolument↑ *este verdad tenéis que pensar↑* est-ce que l'adjectif termine *hay tres combinaciones posibles↓ + o bien en e n t a n t↑ + o bien en consonante↑ o bien en vocal↓*

489 App.8 : * y no se doblaba la t cuando↑↑+> + ah no era otra cosa↓*

(la sonnerie de la fin du cours retentit)

490 App. 6 : *una más + se puede↑↑*

(El met une dernière question)

491 Alicia : *ojo está en el rango de* énormément↑

(gong)

492 Alicia : précisément↑ voilà↓ + ça c'est un autre adjectif + donc précis précise précisément↓ * un poco seria por lo mismo pero ya os digo no tengo explicación exacta del por qué a este grupo de adjectivos después de la e accentuada pero seguro que es cuestión de fonética↑ +++ DONC↑ (*les scores s'affichent sur le tableau*)

(les apprenants regardent, applaudissent, se félicitent et plaisantent)

493 Alicia : *vale + entonces↑ +revisamos + para el miercoles↑ + unidad cinco por favor↑ + revisar bien tema* l'impératif↑ les-les structures pour donner des ordres↑ + des interdictions↑ ok↑↑ + vocabulaire de la santé du corps↑ *del cuerpo* + les aliments↑ *alimentos* ++ * y entonces el miercoles llegar puntual que haremos un monologo + es un monologo lo que hay↓

(fin du cours)

(échanges chaleureux d'au revoir en français ; les échanges inter-apprenants se poursuivent dans le couloir)

Annexe 5

Alicia – Entretien

22 avril 2022 – 8 : 45
Salle classe de français
Durée enregistrée : 30 minutes

(le début de l'entretien correspond au recueil d'informations sur la formation de Alicia)

- 1 Alicia : *hice de lectora en Pau y + y luego + a ver luego me concedieron una beca pre-doctoral para hacer el doctorado y en la beca estuve + tres meses en parís de* euh chercheuse *y luego estuve seis meses en bordeaux↓ + durante-durante la beca + en la beca de daban esos dos
- 2 Enq. : ok + super + *número de años de + experiencia↑↑*
- 3 Alicia : *laboral↑↑*
- 4 Enq. : oui
- 5 Alicia : *pues a ver durante la beca↑ + estuve dos años eh + contratada en la universidad vale↑↑ + como* chercheuse + aussi + luego estuve + empece yo creo a trabajar↑ + en el dos mil ++ quince↓ + en dos mil quince empece a trabajar pero empece en trabajar en eoi↓ + no + a ver no + empece a trabajar en + en instituto↓ + mi primer año fue en instituto↓* donc lycée à majorque↓ + puis après euh + après cela je-j'ai déménagé à valence et à partir de ce momento j'ai travaillé en école (*de langues*)↓
- 6 Enq. : d'accord↑
- 7 Alicia : donc + deux-mille seize déjà↑ hum +intinterrompu + voilà↓ ++ peut-être j'ai fait l'arrêt euh en été↑ + peut-être je commençais à travailler en octobre tu vois↑↑ + au lieu de septembre parce que euh voilà les bourses *la bolsa de interino pues en vez de septiembre me llamaban en octubre pero de octubre a junio↓* tout le temps↓
- 8 Enq. : *tienes un nivel de alumnos preferido↑↑*
- 9 Alicia : *para MI + el grupo perfecto↓ + para trabajar en clase* + humm + entre dix et quinze↓ + pas plus que ça↑ ++ dix DOUze↑ + douze c'est parfait↓ + pour travailler↓ + NOUS ici↓
- 10 Enq. : à l'eoi↓ pourquoi↑↑

- 11 Alicia : parce que + comme ç ça tu peux euh + hum + tu peux faire des activités orales↑ c'est-à-dire tu peux faire n'importe quel type d'activités orales en groupe↑ + individuelles↑ par groupe deux en deux↑ ET tu peux vraiment surveiller euh et être sur les élèves voir quelles sont les erreurs qu'ils font de temps en+> ou plus habituellement pour les copies tu as le temps pour-pour leur expliquer les erreurs et tout ça si tu as un groupe trop trop trop grand↑ + par exemple + nous au début de l'année en a21↑ + on peut avoir même trente-neuf tu vois↑↑ + quarante est là le maximum↓ + de personnes
- 12 Enq. : à l'eoï c'est quarante↑
- 13 Alicia : oui bon avec la covid maintenant je sais pas exactement s'ils ont réduit à trente-cinq + mais c'est entre trente-cinq et quarante tu vois↓ + c'est n'importe quoi↓
- 14 Enq. : ben oui
- 15 Alicia : voilà donc quand tu as des groupes SI nombreux↑ + ça devient euh + la folie↑ c'est-à-dire tu peux rien faire + y'a trop de monde↑ ++ donc moi je pense qu'entre douze douze une quinzaine c'est parfait↓
- 16 Enq. : ok↓ + et au niveau des niveaux↑↑ + est-ce t'as un niveau que tu préfères ou↑↑
- 17 Alicia : hummm pfff + ça dépend c'est-à-dire tous les niveaux ont + ses petites caractéristiques + par exemple les hum + ça devient intéressant pour le prof↑ je trouve↓ parce que tu peux déjà aborder des-des sujets euh avec un peu plus de euh de **mie** tu vois tu peux + ils savent déjà parler à partir de b1↓ + à partir de b1↑ + b12 2 b2↑ + c'est déjà↑ euh tu peux travailler des-des+> moi j'adore les thèmes culturels↑ tu vois↓ je (*claque la langue*) en première deuxième années c'est bien c'est marrant parce que tu fais beaucoup d'activités beaucoup de jeux + c'est très ludique↑ + mais + tu es quand-même en train de-d'expliquer le verbe être et le verbe avoir↑ + les adjectif indéfinis↑ les adverbes↑ tout ça↓ MAIS lorsqu'ils sont déjà en b12 ou b2↑ + tu peux travailler euh culturellement l'art↑ la peinture↑ + tu peux travailler l'immigration↑ + je sais pas + beaucoup de sujets qui sont quand-même très intéressants↑ +++ et EUX ils sont beaucoup plus autonomes↓ + en première année ils savent rien + rien du tout↓ + tu dois commencer depuis l'alphabet (*sourit*)
- 18 Enq. : d'accord↑ ok + alors + ce que je te propose↑ + je voudrais euh + je vais te passer un bout de-de l'enregistrement que j'ai fait↑

- 19 Alicia : d'accord↓
- 20 Enq. : et euh + en fait tu réagis comme tu veux↑
- 21 Alicia : (*en riant*) : c'est l'enregistrement que tu as fait l'autre jour avec moi non↑↑
- 22 Enq. : oui oui↑
- 23 Alicia : ça va être terrible↑ non↑↑
- 24 Enq. : non c'était super
- 25 Alicia : écouter ma propre voix ça va être TErrible↑ (*rit à gorge déployée*)
- 26 Enq. : tu me dis + j'arrête quand tu veux↑ donc mon sujet de mémoire c'est sur la présence de l'espagnol dans le cours de français c'est-à-dire comment tu l'utilises pourquoi tu l'utilises et quelle est la relation que tu as avec l'utilisation de l'espagnol↑ en cours de français↓
- 27 Alicia : d'accord↓ (*s'approche du téléphone pour écouter la tête posée sur les mains et sourit*)

(début de l'extrait)

5 Alicia (*à App2*) : * no te entiendo nada + YO↑ + no sé↑ (*en riant*) lo de siempre ++ vale chicos entonces + a ver↑* ++ bien↑ alors nous étions sur+> ok↑ + alors on se met en contexte↑ + pour les gens qui n'étaient pas là + il y a deux semaines↑ + on avait travaillé-on était en train de travailler l'unité six↑ + on avait Déjà terminé en fait↓ + on avait + vu + la dernière fois↑ euh j'ai des photocopies aussi à vous donner↓ qui a les photocopies qui n'a pas de photocopies↑↑ ++ on avait travaillé + le vocabulaire + de l'alimentation↑ + on avait travaillé avec euh cette + une petite carte mentale une petite fiche↑ + hein↑↑ le-pour dire euh qu'est-ce qu'il faut manger euh + tout↑ est sur le moodle↑ + vous avez tout ça sur le moodle↓

6 App. 2 : *xxx*

7 Alicia (*à Ax*) : oui oui bien sûr↑ + (*au Gr.*) qui en veut une↑↑ + *pero ya sabeis que todo↑ está en el moodle eh chicos↑↑ o sea+> + vale así que ya no es excusa eh↑ +no venir a clase eh↓+ (*un apprenant sourit*) humm + (*en riant*) está Todo en el moodle↓

(*Alicia se déplace dans les rangs*)

8 App.3 : *eso no lo tengo + no lo tengo*

9 Alicia (*à App.3*) : tu n'étais pas là↑↑ + non non tu n'étais pas là toi↓ tu n'étais pas là non↓ (*à App.4*) tu l'as↑↑

10 App.4 : oui je l'avais c'est-c'est+>

11 Alicia : bien donc alors↑ + vocabulaire de l'alimentation↑ + on avait travaillé cette fiche on avait fait des compréhensions orales↑ + et on avait on avait fait la compréhension orale du livre euh la compréhension audio-orale

- 28 Alicia : j'étais en train d'expliquer parce que ça faisait une semaine qui-qu'on était en vacances↑ + voilà donc il y avait des gens qui n'étaient pas venus depuis longtemps tu vois donc je devais un peu expliquer tout ce qu'on avait fait↓

11 Alicia : ok↑↑ que-le pronom en qu'on a fait déjà avec le kahoot-les exercices etcetera↑ + je pense que À peu près vous avez euh vous avez les idées claires par rapport à ça↑ + et donc↑ on avait-on était tombé sur↑ la formation des adverbes avant + les vacances de pâques↓ + *como se forman adverbios entonces↑↑* c'est-à-dire lorsque je dois + lorsque je parle voilà↓ + j'utilise des adverbes hein↑↑ + *conocemos los adverbios de tiempo↑ vale↑↑ conocemos muchos adverbios pero los que se suelen crear son los adverbios de manera↑ + vale↑↑ + y para eso ya dijimos que había↑ + un sufijo↓+ un trozito de palabra que poníamos que nos permitía formar adverbios vale↑↑* quel est *el sufijo↑↑*

12 Gr : ment

13 Alicia : ment↑ + alors MENT ok↑↑ * y ahora ya↑

29 Alicia : ah oui donc↓ + les explications + hum:

30 Enq. : tu veux que j'arrête↑↑

31 Alicia : ouais↓ + alors normalement lorsque c'est un groupe↑ hum un a2-a2↑ a21 ou a22↑ + les explications grammaticales↑ entre guillemets↓ + il y a + beaucoup de fois que j'essaye de les faire en espagnol↓ parce que↓ + il y a beaucoup de gens ici qui↑ + qui ne savent pas de grammaire c'est-à-dire euh ils sont pas habitués à travailler la grammaire ils savent pas ce que c'est un suffixe↑ + ou ce que c'est un adverbe même↓ + même un sujet ou+> si tu parles de syntaxe↑ aucune idée↓ + donc euh + moi je pense que lorsque le groupe est d'un niveau bas↑ + c'est + pour EUX + le message arrive beaucoup euh + beaucoup plus clair↑ + si tu leur parles donc si tu parles + aux élèves + à travers leur langue véhiculaire↓ + leur langue maternelle↑ + SI je dois expliquer une notion grammaticale + avec laquelle ils ne sont pas habitués↓ EN français ça va être beaucoup plus dur + je pense hein↑↑ + beaucoup plus dur pour EUX que si je euh j'explique tout ça en espagnol↓ + après↑ + c'est-à-dire je change↑ et-ou je peux DIRE quelque chose en français et dire la même chose en espagnol↑ + pour vraiment euh être SÛre qu'ils ont compris↑ + le message↓

32 Enq. : d'accord

33 Alicia : parce que moi je sais que eux ils font tout oui oui oui oui↑ + mais après euh non↓ non non non non↓ + parce que moi je l'ai VU tu vois↓ + donc EUX (*en souriant*) ils sont très polis↑ + ils sont très mignons↑ + vous avez compris↑↑ oui oui oui↑ ++ mais non↓ + alors si tu parles en espagnol je sais que il y a certains + MOTS que euh + en espagnol oui↑ peut-être↑ + mais en français non↓ + quand il s'agit d'un niveau bas↑ + si après à partir de b1 + ou b1.2↑ + là tu peux faire tout en français↑ + et EUX ils sont obligés aussi de-de-de poser des questions en français mais lorsqu'ils-pour les a2.1 ou a2.2↑ + même les questions pour eux c'est difficile de-de poser des questions de-de grammaire tu vois↑ + en-en français↓

34 Enq. : et comment euh par exemple les euh + vu la proximité de l'espagnol et du français↑ est-ce que parfois↑ tu as des problème comme euh ben tu vois comme *llamar a alguien* appeler quelqu'un↑↑

35 Alicia : bien sûr + bien sûr

36 Enq. : comment tu gères ça↑↑

- 37 Alicia : hum + je le gère en le disant↑ c'est-à-dire je dis par exemple quand on a travaillé le verbe appeler et le verbe téléphoner↑ que nous en espagnol *decimos llamar a alguien y telefonar a alguien↑* + les deux structures sont les mêmes↑ + en français je dois vraiment euh mettre en relief que + euh que téléphoner Â quelqu'un oui↑ c'est comme en espagnol mais↑ appeler quelqu'un donc qu'il doit faire attention parce qu'il y a beaucoup de structures + qui changent↑ + et la question des prépositions c'est la grande + le grand comment dire le + le grand problème que nous avons-nous les espagnols par rapport au français↑ parce que les structures + elles sont similaires↑ + mais elles sont pas les mêmes↓ ouais↓ voilà↑ elles changent de indirectes à directes hum et+ hum + vraiment↑ ce qu'ils doivent faire c'est s'habituer à les utiliser parce que apprendre par cœur c'est-c'est absurde tu vois↑↑ + ils doivent vraiment mais c'est quelque chose d'assimilation euh + au fur et à mesure qu'ils utilisent + ces structures↑ + tu peux pas demander à quelqu'un qu'il puisse savoir comment on construit un verbe en français↑ + si vraiment ils ne l'ont jamais utilisé↓ + ils doivent l'utiliser plusieurs fois pour que cela↑ vraiment RESte↓ + sinon euh sinon ils vont + utiliser l'espagnol↑ + c'est-à-dire ils vont-ils vont prendre l'espagnol comme↑ point de départ↑ parce que peut-être le verbe est similaire et ils peuvent construire une phrase à peu près correcte↑ + mais le message va passer parfaitement↓ + même-même s'ils vont euh + ils vont faire une petite↑ + erreur de grammaire↓
- 38 Enq. : d'accord↑
- 39 Alicia : ils vont mettre une préposition là où il y en a pas↓
- 40 Enq. : et alors quand + quand les + dans la production orale ou écrite↑ alors↓ + deux questions↑ + euh + comment est-ce que toi tu sais↑ que ils ont + acquis↑ la structure téléphoner à + ou appeler quelqu'un↑↑ est-ce que ça passe uniquement pas l'évaluation↑↑ ou par le fait que en classe tu leur fais répéter plusieurs fois↑↑
- 41 Alicia : non en classe↑ + alors↓ + ça hum + nous en école on essaie de travailler beaucoup la-ce qu'est la compétence communicative↑ c'est-à-dire euh essayer+> ça dépend aussi des centres↑ c'est- à-dire↓ + ici par exemple au sud de ténérife nous sommes dans un centre où il y a↑ + beaucoup de personnes qui n'ont pas des études supérieures↓ ok↑↑ + ce sont des personnes qui euh viennent en classe parce que + ils veulent faire quelque chose pendant leurs soirées↑ + ou leur matinées↑ + et il y a d'autres qui + travaillent dans des hôtels et des truc comme ça↓ + mais il y a peu de personnes qui ont besoin de la certification pour euh pour faire des concours↑ + là

c'est plutôt vers le nord↓ ok↑↑ là où il y a La Laguna Santa Cruz il y a les centres les universités et les grandes écoles sont là-bas↑ + donc là le niveau↑ + on va dire + pas culturel c'est un peu hum c'est moche de dire tout cela↓ + c'est-à-dire le-le niveau d'études est supérieur au nord↑ + qu'au sud de l'île↓ donc ici nous on essaye de faire euh + pas mal de conversations + donc euh lorsque ils travaillent la conversation c'est impossible que tu sois chaque fois dans chaque groupe tu vois↑↑ comme les groupes sont nombreux + tu peux pas être tout le temps en train de surveiller↓ + mais↑ lorsque tu euh + les élèves sont en train de travailler par groupes↑ + tu te promènes un tout petit peu entre les groupes et tu écoutes et moi je corrige au fur et à mesure↓ bon↓ + et c'est vrai↑ que lorsqu'on fait des débats **groupales**¹⁵⁵ ou lorsque ils se **dirigent à**¹⁵⁶ moi pour↑ euh + voilà↑ en utilisant cette structure par hasard ils utilisent une structure moi je corrige si-s'ils font une erreur↑ + mais c'est vrai que↑ + euh + lorsqu'ils-> alors↓ + c'est très difficile↑ euh + de + faire +hum + qu'ils utilisent bien↑ une structure qui est similaire à celle de l'espagnol↑ mais pas pareil ++ par exemple avec la différence du À ou du DE

42 Enq. : mmm

43 Alicia : donc ça↑ + ça ça met du temps↑ pour euh tu le-tu le vois parce que voilà↓ + dans les écrits↑ qu'ils doivent faire + les écrits continuellement + ils euh + ils utilisent erronément les expressions↓ + donc euh tu soulignes↑ voilà tu répètes tu répètes et comme les mêmes expressions↑ ou les mêmes choses sont vues une fois une autre fois et une autre fois le long de plusieurs années↑ + À la fin↑ c'est-à-dire tu vois que-> peut-être pas la première année + mais la deuxième année↑ + ils savent déjà + ils sont en alerte↑ + lorsqu'ils utilisent ces structures-là↑ ils sont déjà en alerte parce que tu les as-tu as corrigé cette erreur beaucoup de fois↑ auparavant↓

44 Enq. : d'accord↑

45 Alicia : donc euh c'est euh + répétition répétition de l'activité mais pas mémorisation + c'est répétition répétition + usage usage usage et tu vois que finalement↑ ils disent-*le dices te acuerdas que esto↑↑ ++ ay es verdad↑ + es verdad vale ++ y así al final↑* ils arrivent à comprendre je crois↓ ++ mais c'est vrai que c'est pas-c'est pas évident depuis le premier moment↓ + non↓ c'est pas évident

¹⁵⁵ En espagnol, *grupal*.

¹⁵⁶ En espagnol, *dirigirse a alguien* : s'adresser à quelqu'un.

et moi je peux expliquer les partitifs↑ + par exemple les partitifs c'est quelque chose qu'en Espagne ça n'existe pas en espagnol↑ + toi tu dis voilà↑ *yo quiero tomates* et en français c'est je veux des tomates voilà↓ + donc ce partitif là↑ + ils le comprennent parfaitement lorsque tu expliques le concept + tu expliques voilà↑ alors faites attention parce qu'en espagnol nous on dit rien↑ voilà↑ + oui oui oui oui on comprend oui oui on comprend et quand on fait l'exercice de grammaire ils comprennent évidemment parce qu'ils savent le faire↑ mais après lorsque ils oublient-ils sont dans un autre contexte + dans un contexte de oral ou écrit↑ + ils font l'erreur↓ + mais tu leur dit *partitivo↑* ah ok d'accord d'accord↑ alors tu vois donc c'est + mais ça c'est en deuxième année mais + en troisième année et quatrième année déjà + c'est pas aussi évident parce que voilà↑ ils savent déjà que *el partitivo está allí* et *se utilizan verbos* du genre voilà *pues* manger↑ vouloir↑ + et + à la fin ils-en b2↑ + c'est + très rare + qu'ils fassent ces erreurs-là↓

46 Enq. : d'accord↑

47 Alicia : donc on va dire qu'on a un- pendant le niveau a2 + ils sont en train de découvrir les structures↓ + pas mal de structures quand-même↓ + pendant le b1↑ + ils mettent-ils mettent en fonctionnement leur autonomie par rapport à ces structures parce qu'ils commencent déjà à travailler + de façon autonome↓ ++ ceux-là↑ et d'autres concepts plus élargis↓ + et en b2↑ + après quatre ans↑ + ils ont déjà assimilé pas mal de choses↓ ++ donc c'est + complètement progressif↓ ++ donc en a1 et en a2 c'est impossible de demander aux élèves qu'ils euh qu'ils savent-qu'ils sachent faire des choses que tu viens d'expliquer↓ + ils-c'est pas assimilé↓ + ils le comprennent oui↑ + d'ailleurs c'est clair dans leur tête↑ mais lorsque tu vois le+> + moi j'ai les copies-là de l'examen↑ + il y a beaucoup d'erreurs à l'expression écrite que j'ai expliqué deux cent cinquante millions de fois↑ et ben + c'est pas encore acquis↓ + mais je sais que l'année prochaine ou l'année d'après↑ + ça sera↓

48 Enq. : d'accord↑ + et quand tu utilises en classe l'espagnol↑ outre pour expliquer aux premiers niveaux↑ + est-ce que tu l'utilises pour autre chose↑↑ + est-ce que ça te sert pour euh le relationnel↑ + pour la dynamique de groupe ou↑↑

49 Alicia : l'espagnol aussi je crois que c'est une-c'est bien de- d'utiliser de temps↑ en temps + même si c'est d'une façon-d'une façon complètement ponctuelle l'espagnol parce que + lorsqu'ils sont en train d'apprendre + c'est-à-dire EUX ils se sentent pas à l'aise avec + le français encore↓ + jusqu'à b2 et même en b2↑ + ils +

au moins selon mon expérience + en b2 il y a des gens qui continuent + c'est-à-dire qu'ils ont pas le click dans la tête de je parle QUE français↓ + non↓ + ils utilisent l'espagnol un peu pour se détendre parce que Être tout le temps en train de + comme essayer de comprendre ce que je suis en train de dire↑ de comprendre les compréhensions orales↑ + et eux-mêmes de s'exprimer en français↑ + c'est vraiment après deux heures↑ + ils sont + ils sont fatigués↑ c'est-à-dire c'est-c'est fatigant d'-tu es toujours en tension↑ tu es là en train de-de-d'essayer de comprendre et tout↑ donc↑ l'espagnol de temps en temps ça + je pense que c'est **bénéficiel**¹⁵⁷ parce que + c'est un moment de détente ils disent ok je peux parler un tout petit peu en espagnol↑ et comme ça euh + c'est comme une petite pause + on va dire↓ tu vois↑↑ + une petite pause ok on va euh on va prendre un petit moment pour euh passer à l'espagnol pour expliquer↑ OU ils essayent de t'expliquer une chose↑ + tu vois qu'ils ont beaucoup de problèmes + tu leur dis ok essaye de ne pas dire ça↑ pense à une autre chose↑ dis-le d'une autre façon mais quand-quand tu vois qu'ils sont là euheueh::↑ + voilà ils utilisent l'estpagnol pour cela↓ ++ AUssi↑ je l'utilise POUR les similitudes↑ c'est-à-dire lorsque tu expliques quelque chose en français↓ et peut-être euh + c'est la même chose en espagnol↑ + tu leur dis tout simplement voilà↑ donc ici↑ tranquille parce que vous utilisez la même chose en espagnol↑ par exemple entre les pronom EN et Y + euh + à Valence↑ c'était très facile d'expliquer ces deux pronoms-là↑ parce que nous↑ on les a + en valencien↑ c'est-à-dire en Catalogne et à Valence et aux îles Baléares↑ + nous on utilise ces deux pronoms-là↑ + donc iCI + c'est beaucoup plus compliqué↑ qu'ils comprennent euh VRAIment ce que ça veut dire + PAS le pronom en tant que tel↑ mais l'usage + le concept de en et de y↓ + à Valence↑ + c'est hyper simple↓

50 Enq. : d'accord je savais pas

51 Alicia : oui + donc tu dis tout simplement voilà donc euh ici vous avez ces deux pronoms-là↑ et nous ici nous avons le *en* + exactement pareil + et le y en valencien c'est *hi*↑ + et euh ça passe↑ + super facile↑

52 Enq. : ah::↑

53 Alicia : oui↑ très facile↑ et ÇA pour le valencien comme pour beaucoup d'autres choses euh je sais pas des structures par exemple la formation des adverbes

¹⁵⁷ En espagnol *beneficioso*.

vraiment↑ en espagnol c'est la même chose↑ ++ c'est la même chose + la règle générale↑ + on a pas les différents cas de double m ou de+> + donc la règle générale ils vont la comprendre↑ MAIS pour les autres ça va-ça viendra↓ petit à petit↓

54 Enq. : d'accord + super↑ + ah c'est sympa c'est intéressant↑

55 Alicia : oui↑ c'est vrai + moi je pense que + en fait l'espagnol ben il y a des gens qui sont hyper stricts avec l'usage de la langue maternelle en classe de langue-de langue étrangère↓ parce que ils disent non ça doit être une immersion totale↑ à la langue MOI je pense pas la même chose↓ + je pense que + ça DOIT être+> c'est-à-dire + avec le temps + le français doit devenir la langue dans mon cas la langue principale de ma classe↑ mais tu peux pas↑ euh + tu peux pas parler + je pense↓ + tu devrais pas parler tout le temps en français à tes élèves de première ou de deuxième année↑ parce que vraiment ils vont être épuisés↑ à la fin + de la classe↓ moi j'ai une cousine qui justement qui s'est inscrite en français première année à Valence avec une-une collègue↑ + elle me disait + (*en soufflant pour imiter sa cousine*) j'en peux plus hein c'est-à-dire putain je comprends mais je comprends RIEN↑ + je comprends rien et la prof continue et elle m'explique les trucs en français mais je comprends rien↑ (*en riant*) je comprends pas ce qu'elle-même si elle parle doucement CO-MME-ÇA↑ je comprends pas↑ + et elle était frustrée à ce moment là parce qu'elle disait+> + donc↓ + ça arrive↑ + il y a des gens vraiment que voilà↑ + pour moi ça doit être progressif↑ ET + en plus↑ + le français et l'espagnol ont beaucoup de choses parallèles↑ c'est-à-dire les mêmes structures parce que nous sommes deux langues romanes avec la même-la même racine↑ pourquoi↑↑ c'est-à-dire tu peux faire des ponts↑ + tu peux utiliser une pour enseigner l'autre↓ + tu peux utiliser une pour expliquer l'autre↑ + parce qu'il y a beaucoup de choses qui sont + similaires je-je ne sais pas avec l'allemand ou avec l'anglais↑ l'allemand je suppose que ça doit être un peu similaire parce que on a aussi la même racine↑ je sais pas↓ mais peut-être avec l'anglais non↑ c'est pas la même chose mais l'espagnol le français et l'italien↑ + moi je crois que + on peut se servir de toutes ces langues-là↑ + et en plus moi je-je- je leur dis au début de l'année↑ je dis si vous parlez italien↑ + ou si vous avez d'autres langues dans votre tête↑ + vous devez utiliser tout cela↑ + toutes les structures que vous avez apprises et acquises d'autres langues↑ + vous devez mettre tout cela en fonctionnement lorsque vous apprenez cette langue-là parce que il y a beaucoup de similitudes de

ponts que vous pouvez faire↑ et vous pouvez vous en servir↑ + de tout cela↓ ++ c'est pas euh j'étudie l'allemand↓ et maintenant j'étudie l'espagnol↓ et maintenant j'étudie l'italien↓ mais non↑ + c'est pas ça↓ + moi je pense que + tu vois↑↑ *todo fluye* + *todo está conectado↑* + je pense↓ + *y luego pues usar el-el francés + claro hay que utilizar el francés* on doit parler français *hay que utilizar el francés porque es la referencia que tienes + eres TÚ al final↓ + pero:: y además ellos los dicen cuando hablan en francés ay que rápido hablas tú no hablas así↑ ++ claro yo estoy hablando lento↑ para vosotros↑ + pero obviamente este francés est un francés muy ++ poco real↑ + es decir sí + la lengua sí pero el uso y todo eso es muy + académico↑ y muy hum + claro conforme van aumentando los años + la cosa se distiende y ellos ya están- están más agusto pero + al principio:: están así↑ (*mime l'embarras*) + (*en riant*) así siento una tensión↑ estoy muy cansado↑* oui mais c'est normal c'est une fatigue intellectuelle↑

56 Enq. : et je me rappelle l'année dernière quand je t'ai suivie en classe c'était euh les séquences + le rituel d'ouverture de la séquence et de fermeture↑ + tu avais toujours le premier mot bonjour↑ et après *hola chicas↑ que tal el fin de↑↑* + et je voyais euh ouais elles étaient super heureuses d'être en cours

57 Alicia : oui c'était-c'était- c'était comme un groupe de collègues je vais pas dire d'amies parce que elles sont-elles étaient pas amies ou + les gens ne sont pas vraiment amis amis + mais ils sont + oui se sont des collègues qui + qui euh + qui sont ensembles pendant deux heures↑ + après ils ont un groupe de wassap sur lequel ils parlent voilà de choses + de choses de cours↑ mais ils s'entendent bien↑ + c'est-à-dire il y a une bonne ambiance↓ + en cours↓ + ça c'est très important↓ + qu'il y ait une bonne ambiance en cours↓ ++ s'il y a-si tu tombes + si tu as la chance d'avoir un élève par exemple qui fait des blagues↑ ou qui fait des choses ça c'est génial↑ + parce que ça coupe↑ + ça coupe beaucoup la + un peu la tension↑ d'une-d'une-d'une grosse explication + tu vois tu es en train d'expliquer je sais pas moi + le subjonctif↑ voilà↓ + et il y a quelqu'un qui fait une petite blague et tout donc tu vois que + ça passe pas de la même façon↑ ++ je pense que c'est important que les élèves se sentent à l'aise aussi pour-pour-pour parler avec toi + pouvoir dire des choses↑ + en groupe↑ ++ et justement si tu + oBLIge entre guillemets d'utiliser tout le temps le français↑ ils vont pas le faire↓ + parce qu'ils savent PAS + pas encore↑ + l'humour euh tu peux pas tu peux pas avoir le même humour↑ en français qu'en espagnol et même quand tu es en train de l'apprendre↓ + donc + je

pense que tu dois RIEN interdire↑ tu dois laisser que les choses euh arrivent + comme elles viennent voilà↑ et évidemment si + euh + tu vois euh que:-qu'ils sont tout le temps en train d'utiliser l'espagnol là tu leur non allez↑ et pose-moi cette question en français↑ on va essayer et tout↑ ++ en b2 ça n'arrive pas↓ en a2 oui↑ ça arrive↓

- 58 Enq. : super + super intéressant↑ + tu veux rajouter quelque chose ou pas↑↑
- 59 Alicia : hum:: bon↑ alors non↑ tout simplement je-je voudrais ajouter peut-être que::-que tout dépend + ça dépend c'est-à-dire nous ici on-on + à l'école de langues↓ + on-on fait beaucoup de + on fait beaucoup d'attention aux différentes **détresses**¹⁵⁸ c'est à dire à l'oral à l'écrit + compréhension orale compréhension écrite et tout ça↑ mais vraiment le point le plus dur pour eux c'est l'écrit↓ + parce que la communication orale ça pas MÊme si on fait des erreurs↓ + mais la communication écrite c'est-à-dire l'expression écrite↑ ssssss↑ + si tu écris un texte avec beaucoup de fautes↑ + c'est un peu↑ voilà↓ + et nous on doit faire beaucoup de-on doit faire force sur cette **détresse** la compétence de l'expression écrite↑ et donc en fonction de OÙ est l'école↑ et avec quelle finalité les élèves sont en cours↑ + tu vois que si tu fais euh c'est-à-dire si tu priorise beaucoup la grammaire écrite ou la grammaire en tant qu'explications↑ euh:: + ça les saoule↑ tu vois↑↑ + parce que peut-être EUX ils veulent utiliser le français tout simplement voilà ils travaillent dans un hôtel↑ donc ils veulent parler avec les clients↑ et leur expliquer voilà votre chambre est la deux-cent-quinze↑ vous devez monter l'escalier↑ tout ça à l'oral ils doivent pas écrire des mails ils doivent pas se présenter au concours↑ + donc un peu↑ euh + ça dépend↑ ++ quelle est la finalité des élèves que tu dois essayer d'orienter le cours vers un côté ou un autre↓ + il y a des groupes qui↑ + un groupe de profs par exemple + les profs ils VEulent + l'écrit↓ ils en ont besoin↑ + mais si c'est un groupe hum divers↑ + comme le cours de l'année dernière où ce groupe-là qui était euh différents âges différent sexes et tout ça↑ + et différentes professions↑ + euh l'usage c'est-à-dire tu vois que le groupe peut + ils euh ils en profitent lorsque tu fais un JEU par exemple↓ + ils sont heuREUX de faire des jeux des kahoots et tout ça↑ parce que + ils veulent apprendre le français c'est pour-parce que son copain est français et ils veulent parler avec +sa belle-mère↓ ok↓ + parce que euh voilà ils travaillent dans un hôtel et il veut parler↓ amis vraiment +

¹⁵⁸ Compétence/habilité en espagnol se dit *destreza*

l'écrit↑↑ grammaticalement parlant c'est à dire↓ c'est pas aussi nécessaire que ça↑
++ donc tu ça dépend du groupe tu dois voir un peu de quel côté donc+> + le prof
en fait↑ + ce qu'il doit faire c'est s'adapter↓ + aux élèves + c'est ça↑ + c'est comme
adaptation voir si l'espagnol oui l'espagnol non qu'est-ce qu'ils demandent EUX +
et aussi on doit écouter les élèves + qu'est-ce qu'ils veulent + qu'est-ce qu'ils
demandent ++ parce qu'il y a des gens qui demandent moi je veux grammaire↑
donc↓ + il y a des gens qui le demandent↑ c'est un peu incroyable mais y'en a↓ +
donc tu peux mettre sur le moodle différents exercices de grammaire avec cette
plateforme digitale et + là + tu laisses c'est les élèves qu'ils choisissent↓ est-ce que
je veux faire ces exercices-là ou pas↑↑ + je-je préfère faire une autre chose↓ ++ moi
au début je leur donne beaucoup de clés beaucoup de- de sites qu'ils peuvent
visiter↑ des activités je leur donne des idées↓ et EUX ils choisissent + de façon
autonome↑ quelle est leur finalité pourquoi ils sont ici qu'est-ce qu'ils veulent faire
avec le français↑ à partir de là ils commencent à travailler↓ + (*en souriant*) *y
hasta↑*

(fin de l'entretien

Annexe 6

Bali - Observation en classe

19 avril 2022 - 18 : 15

Groupe de niveau B1.1. EOI

Durée de cours enregistrée : 1 heure 23 minutes

Enseignante : Bali

Groupe : Gr

7 Apprenantes : App1(Esp.), App2 (Esp.), App3 (Esp.), App4 (Ital.), App5 (Holl.), App6 (Esp.), App7 (Esp.).

(les apprenants viennent de terminer un examen de production écrite ; E2 ramasse les copies ; le cours débute)

- 1 Bali : Avez-vous une informaTION ↓
- 2 Gr : ++
- 3 App6 : *eh* :::
- 4 Bali : Euh + soyez pas tiMIdes ↑ c'est en direct ↓
- 5 Gr : (*rires un peu timides*)
- 6 App6 : on raconte quelque chose impor +>*bueno*++
- 7 Bali : ah+oui+ raconter quelque chose...↑
- 8 App6 : DE important_non↑↑++dans xxx
- 9 Bali : mmmh
- 10 App6 : et c'est meilleur que c'est choses précises + qui racontent des choses +
précises
- 11 Bali : des nouvelles↓
- 12 App6 : des nouvelles précises + oui
- 13 Bali : des nouvelles ↓ ahan↓
- 14 App5 : ou peut-être des informations + o quelque chose [plu ::] détaillé↑↑
- 15 Bali : ahan
- 16 App4 : des dates +> des +> des quelque chose
- 17 Bali : des dates... ↓
- 18 App4 : DAte + je veux dire *DAtoS*
- 19 Bali : des données ↑ ↑tu veux dire des données↑↑
- 20 App4 : Voilà:: pardon + des données
- 21 Bali : des données

- 22 App4 : des données +> des ++ quelque chose ça c'est information aussi non ↑
- 23 Bali : quelque chose comme QUOI↑↑
- 24 App4 : comme euh ::: (*souffle légèrement en faisant vibrer les lèvres*)
- 25 App7 : quelque chose médiaTIque + qui intéresse à les gens
- 26 App4 : voilà
- 27 App6 : comme un divORce'
- 28 Ax . (*chuchotements*)
- 29 App7 : Ah ah (*rire franc guttural*)
- 30 App6 : comme comme le:: livre que nous avons +(moins fort) lu non↑
- 31 Bali : que vous avez lu
- 32 App6 : oui lu
- 33 Bali : là oui ↑ tout à fait::↑ oui et + normalement les divorces des célébrités e tout ça ↑+ où est ce qu'ils apparaissent ↓
- 34 App6 : ils désapparaissent↓
- 35 Bali : et OÙ ↑↑ + où est-ce que vous pouvez les voir publiés ↑↑ où est-ce que vous pouvez les lire ↑↑
- 36 Gr : dans les faits divers
- 37 Bali : dans les faits divers↑ han non
- 38 App7 : dans les magazines + non ↑
- 39 Bali : oui des magazines spécialisés + oui↑+ sur quoi↑↑
- 40 App6 : le cœur
- 41 App7 : le cœur
- 42 Bali : on appelle ça la presse people + oui + la presse people (*se lève et va l'écrire sur le tableau*)
- 43 App5 : ah bon ↑↑
- 44 App4 : *la prensa amarilla*↑
- 45 App1 : *rosa + no*↑↑
- 46 App4 : ah oui oui
- 47 Gr : (*rires*)
- 48 App6 : ah oui + dépende des pays (*petits rires dans le groupe*) +++ ou c'est rose ou +
- 49 Bali : est-ce qu'on pourrait le considérer ça une: + une information↑
- 50 App6 : no:::n
- 51 App7 : no:::n

- 52 App2 : ça dépend
- 53 Bali : ça dépend ↑
- 54 App2 : ça dépend
- 55 App4 : Non + normalement ça c'est euh+une: ++ comment on se dit
- 56 Bali : c'est quoi↑↑
- 57 App4 : c'est pas vraiment une information c'est une ++ une + Opinion peut être de les gens qui parlent
- 58 Ax (*plusieurs dans le groupe*) : non ++ non
- 59 Bali : il y a un mot mais vous allez l'apprendre plus tard + il y a un mot pour ça
- 60 App2 : pour moi une information c'est la connaissance d'un fait
- 61 Bali : mhmm + la connaissance d'un fait
- 62 App2 : (*doucement*) ouais
- 63 Bali : un fait qui nous apporte quelque chose↑ ++ un fait +++
- 64 App2 : un fait ça peut être <+
- 65 Bali : qui nous conCERne↑
- 66 App2 : oui + politique ou: de: la vie + les vieux + des gens
- 67 App6 : des gens s'aiment +> ah non ↑ ++
- 68 Bali : qui nous concerne
- 69 App6 : comme par exemple les::: avec les masques
- 70 Bali : la fin ↑
- 71 App6 : la fin *del* masque *eh* dit le gouvernement que sera deMAIN::↑
mais:::nous avons encore *eh* le ...↑
- 72 App1 : la doute
- 73 App6 : la +> com- comme tu dis ça ...↑
- 74 Bali : on ne sait pas
- 75 App6 : oui ↑
- 76 Bali : mmmh ok↑ allons voir↑ ++ alors ouvrez votre manuel page quatre-vingt-dix-sept::: ↑
(les apprenantes ouvrent chacune son livre)
- 77 Bali : nous allons regarder une vidéo: ↑ avant allons lire les questions + Am + est-ce que tu peux lire la question numéro deux s'il-te-plaît ↑↑
- 78 App1 : *Eh* pourquoi +> là ↑ + pourquoi est-il recherCHÉ↑

79 Bali : n:on + page quatre-vingt-dix- sept +++ ah pardon je n'ai pas précisé quel était l'exercice↑ ++ c'est quoi une information↑ d'accord+on est là: + et exercice deux

80 App7 : (*s'adressant à App1*) Am ↑↑

elle(s) lise(nt)

81 App1 : qui sont Romain Léonard, Léa et Fama ↑

82 Bali : ahan + Ba↑↑

83 App2 : sur quoi a porté leur conversation ↑↑ + quelles sont les super infos révélées par chacun↑↑ + ah↑

84 Bali : vous devez COMpléter

85 App2 : ok je dis pas Romain:: Léa Fama:: Léonard ↓

86 Bali : parfait ++ Ya ↑

87 App3 : comment Léonard a-t-il entendu parler de cette information↑↑ a il y a rec<+

88 Bali : il A + il a + re-cuei-LLI

89 App3 : recueilli un tem-témoignage *sobre*des gens + il a trouvé cette information dans la presse locale + il s'est [re]seigné auprès d'un employé de la mairie

90 Bali : attention + il s'est RENseigné

91 App3 : RENsigné + xxx(*chuchoté*) il a vu les plans de photo xxx(*chuchoté*)

92 Bali : mmhmm + Ju↑↑ cinq

93 App4 : cinq + pourquoi peut on dire que seul Léonard a une véritable information ↑

94 Bali : mhmm + pourquoi peu-TON dire

95 App4 : pourquoi peut-on dire↓

96 Bali : Voilà:: ↑ ++ ok↑ + alors:: + nous allons regarder la vidéo une fois + une première fois et vous répondez à ces quatre questions + vous avez des questions sur le vocabulai:re ou:: les énoncés↑ + non↑ + tout est clair↑ ++ on y va

97 App1 : oui

98 Bali : un instant s'il-vous-plaît + je rembobine ++

(*première écoute de la vidéo, non authentique, jusqu'à minute 7 : 20 , classe attentive*)

99 Bali : bien↑ + (*elle lit dans la consigne dans le livre*) partagez vos réponses à deux↑ (*Bali sort de la classe car elle veut aller me chercher un exemplaire du manuel dans la salle des profs*)

(fragments d'échanges inter-apprenantes audibles)

- 100 App1 : *había que hacer solo las dos primera*↑*
- 101 App5 (à App4) : *claro*ils sont amis
- 102 App4 (à App5) : tu crois↑
- 103 App2 (à App3) : et pour vous qu'est-ce qui caractérise la information *esa no había que hacerla*↑*(*accélération du débit en espagnol*) + *la primera*↑
- 104 App3 (à App2) : *que va*↑
- 105 App5 (à App4) : c'est une anecdote
- 106 App7 (à App6) : quelque chose avec le skate et le chien + *es que yo estaba xxx +++ et Léonard il parle du nouveau cinema et il l'a **contrasté** avec l'employé que c'est son cousin ++ il a **contrasté** (*néologisme dû sens de *contrastar* qui dans sa forme transitive signifie vérifier la valeur, la véracité*)
- 107 App5 (à App4) : *de que hablan* + *cual es xxx y + después* il n'a pas donné xxx
- 108 App2 (à App3) : l'employé de maire + aussi + j'ai entendu ++ alors il y a deux réponses + il y a deux réponse +++ et puis+pourquoi peut-on dire que c'est une véritable information +++ parce que c'est une information vérifiée

(Bali revient en classe, passe voir chaque binôme et répond aux questions des apprenantes)

- 109 Gr : xxx (*court brouhaha puis rires*)
- 110 Bali : bon nous nous allons regarder encore une fois la vidéo +++ avec des sous-titres cette fois-ci↑ +++ bon on va laisser les sous-titres pour euh le troisième visionnage↓ + d'accord↑↑

(deuxième visionnage, jusqu'à la minute 19 :39)

- 111 Bali : c'est fait↑↑
- 112 App6 : qu'est-ce-que ça veut dire un bêtise↑↑
- 113 Bali : une bêtise ah + *tontería*
- 114 App6 : c'est comme une connerie↑↑
- 115 Bali : oui mais connerie c'est plus::: + vulgaire+informel ++ bien↑ ++ Am + tu commences ↑↑

(il s'agit de relier le lexème avec sa définition dans les manuels+projection sur écran)

- 116 App1 : oui↓une anecdote +++ (*chuchotements*)
- 117 Bali : qu'est-ce que tu dis ↑↑
- 118 App1: non non non + je suis en train de lire

- 119 Bali : tu n'as pas fait l'exercice↑↑
- 120 App1 : deux mais pas tout
- 121 Bali : Ok
- 122 App1 : et une anecdote je dirais +++ (*soupirs*) la première↑↑ ++ sentiment +
opinion +> non + non non ++ hum ++
- 123 Bali : non↑↑quelqu'un↑↑
- 124 App2 : trait marginal relatif à une ou à des personnes susceptibles de + divertir
- 125 Bali : voilà ↑ parfait + c'est le numéro deux, non ↑↑
- 126 App6 : oui
- 127 Bali : bien + Na↑↑
- 128 App7 : pour impression + sentiment superficiel + intérieur
- 129 Bali : Voilà:: ++ Ba↑un scoop↑↑
- 130 App2 : ++ un scoop + ça peut être euh ++ euh ++
- 131 Bali : Ju↑↑
- 132 App4 : nouvelle exclusive vérifiée que aucune personne n'a encore rapportée
- 133 Bali : tout:: à fait + numéro quatre↑(*E2 répète la définition*)
- 134 App2 : alors je peux dire un potin ↑↑ (*rires*)
- 135 Bali : on peut voir un potin + c'est quoi un potin↑↑ + Pi↑↑
- 136 App6 : c'est ++ une nouveauté non vérifiée rapportée de bouches en bouches
relative à la vie privée d'une personne
- 137 Bali : oui:::tout à fait ++ et le dernier:: + Ne↑↑
- 138 App5 : information *eh* + nouvelle +> nouveauTÉ qui a des conséquences +
conséquences pour un nombre important de personnes et a été vérifié
- 139 Bali : voilà :: ++ et + comme je vous ai dit + nous avons appris le mot POTIN +
non↑↑il y a aussi le verbe potiner (*E2 écrit sur le tableau*)
- 140 App2 : et un scoop alors↑↑
- 141 Bali : un scoop c'est::quelque chose + bon ce que tu as ici non↑↑ ++ nouvelle
exclusive
- 142 App2 : oui mais::
- 143 Bali : (*relis la définition*) mais un scoop ne doit pas être forcément un potin +
d'accord↑↑ ++ par exemple tout ce qui s'est passé avec Piqué + hier non + ou
avant-hier
- 144 App2 : c'est un scoop↑↑
- 145 Bali :c'est un scoop non↑↑c'est confidentiel je pense

- 146 App1 : je ne sais pas ce qui s'est passé avec Piqué
- 147 Bali : alors↑ ++ vous allez lire quand vous arrivez à la maison↑
- 148 Gr : (*rires*)
- 149 Bali : mais ce n'est pas un potin
- 150 App7 : corruption
- 151 Bali : hein↑↑
- 152 App7 : corruption
- 153 App7 : il dit que c'est pas vrai
- 154 Gr et Bali : (*rires*)
- 155 App2 : ben tout le monde dit non quand on le paye:: + et c'est corruption + ils vont pas dire oui sinon
- 156 Gr : (*rires*)
- 157 Bali : (*en riant*) oui c'est clair (*rires*)
- 158 App6 : il dit que c'est normal *eh* que si **recive** commission ++
- 159 App2 : plus d'argent ils ont plus d'argent ils en veulent
- 160 Bali : plus↑↑
- 161 App2 : plus d'ARGENT ils ont PLUS ils en veulent
- 162 Bali : ils en Volent
- 163 App2 : non en volent non + pas de voler ++
- 164 Bali : ah + ils en VEUlent
- 165 App2 : oui
- 166 Bali : oui + oui ++ bien↑ + page quatre-vingt-dix-HUIT ++ nous allons travailler votre sujet préféré (*sourires*) ++ grammaire↑
- 167 Gr : (*rires*)
- 168 Bali : alors + (*Bali lit dans le manuel*) observez les phrases suivantes ++ uhm + Pi↑ + phrase a
- 169 App6 : il a ouvert car il était menacé
- 170 Bali : ensuite Na↑↑
- 171 App6 : elle a beau être sacrément furieux comme même
- 172 Bali : quand-Même
- 173 App6 : quand même
- 174 Bali : Ne↑↑
- 175 App5 : il s'est fait attaquer cette nuit dans sa chambre de hôtel ↓
- 176 Bali : Ju↑↑

- 177 App4 : le gardien s'est fait agresser
- 178 Bali : bien↑alors + comme vous avez vu + il y a des parties de la phrase qui sont SOUlinées
- 179 App5 : quelle est la phrase a↑↑
- 180 Bali : il a ouvert car il était menacé+quelle est TA phrase↑↑
- 181 App5 : (*rires car elle n'a pas la même édition et pas les mêmes phrases*) + la même mais après + par une arme + il a ouvert car il était menacé par une arme
- 182 Bali : ah d'accord ++ et toutes les phrases ont été sorties des documents que nous avons déjà travaillés non↑↑les faits diVERS + de ce que nous avons travaillés avant Pâques ++ Alors + dites moi↑comment sont construits les verbes de CES phrases↑↑ vous avez ici deux structures ++ tout d'abord (*Bali écrit sur le tableau*) le verbe être plus participe passé du verbe + dans quelles phrases vous observez cette structure↑↑
- 183 App6 : dans la a + était menacé
- 184 Bali : A ++ et e + verbe être et participe passé menacé et l'autre↑↑
- 185 App2 : la c
- 186 App6 : non seulement le a et le e
- 187 Bali : oui:: ↑ (*en faisant le clown via des mimiques, clin d'œil et mouvements des mains et en baissant le ton*) elle dû être sacrément choquée↑ +++ et puis↑ nous avons se faire plus un infinitif
- 188 App2 : il s'est fait attaquer
- 189 App6 : le c + le d
- 190 Bali : il s'est fait agresser + phrase d ++ bien + allons voir + la + théorie (*tableau de la leçon sur l'écran*) +++ (E2 lit les encadrés)
- 191 Bali : si je passe cette phrase active à la forme passive quel temps je mets
- 192 Gr : le présent
- 193 Bali : ça fonctionne tout à fait comme en espagnol↑ok ↑↑*el guardia abre la puerta* + *la puerta está abierta por el guardia*
- 194 App5 : je peux prendre une photo↑↑parce que ce n'est pas le même
- 195 Bali : (*rires*) ++ c'est bon↑↑+++bien↑
- 196 App5 : (*à Enq.*) c'est pas facile
- 197 Bali : il est suivi du participe passé de ce verbe + qui s'accorde avec le sujet + ici la porte + la porte est féminin alors la porte est ouvertE + n'est-ce pas↑↑bien (*explications grammaticales via métalangage en lisant le tableau*)

(les apprenantes sont attentives et prennent des notes)

- 198 App6 : (en parlant du complément d'agent) mais en espagnol tu dois dire non↑↑
- 199 Bali : c'est comme en français aussi + parfois on le dit parfois on ne le dit pas ++
hummm ++ je n'ai pas d'exemple maintenant ++ oui je
- 200 App6 : c'est là que ++
- 201 Bali : l'école ouvre la porte à ++ hum + quatorze heures
- 202 App6 : mmm
- 203 Bali : la porte est ouverte à quatorze heures si <+
- 204 App6 : si je dis la porte est ouvert pour-
- 205 Bali : PAR
- 206 App6 : PAR l'école
- 207 Bali : mais comme vous voyez là c'est facultatif, non ↑↑ parce que si on a déjà un
contexte où l'on parle de l'école + ce n'est pas nécessaire de:: + le dire
- 208 App6 : mmm
- 209 Bali : la forme passive avec se FAIRE ++ comme nous venons de voir dans les
phrases euh + c et d ↑se faire plus infinitif permet de nous renseigner sur le
DÉROULEMENT de l'action et il est possible avec les verbes ayant un objet direct
OU (plus bas) un objet indirect (les explications continuent, les apprenantes notent.
Quelques soupirs)
- 210 App2 : euh Bali la porte comme elle est dans la tête on peut l'enlever
- 211 Bali : c'est facultatif
- 212 App6 : ah on peut le dire ou on peut pas le dire
- 213 Bali : oui + d'accord↑↑ (explications via métalangage sur la forme réflexive en
lisant le tableau sur l'écran)
- 214 App7 : (en chuchotant) *mi madre*↑
- 215 Gr : (soupirs et rires)
- 216 Bali : c'est vrai qu'en espagnol on n'a pas la construction se faire ++ se faire euh
quoi que ce soit +++ MAIS + je crois QUE le reste + (augmentation du débit) la
forme passive (débit habituel) est assez facile non ↑↑ par ce que c'est tout à fait
comme en espagnol +++ Ne va me dire QUE
- 217 App5 : (souffle en souriant) non
- 218 Bali : en + neerlandais c'est pas comme ÇA + qu'il n'y a pas de voix paSSive et
cetera ++ MAIS + ne vous inquiétez pas comme d'habitude il y auRA beaucoup
d'pratique + et on va commencer aujourd'hui

- 219 App6 : avec être c'est toujours avec *eh* avec objet direct↑↑
- 220 Bali : oui (*rapide*)
- 221 App6 : et avec faire c'est faire c'est *o* complément objet direct *o* indirect↑↑
- 222 Bali : voiLÀ↓ +++ alors si vous pouvez faire la phrase passive en espagnol vous pouvez la faire (*debit plus rapide*) en français + parce que c'est la MÊme démarche +++ euh + (*Bali lit l'encadré sur l'écran*) remarque à la place d'une transformation passive on utilise très fréquemment le pronom ON:: en français vous le connaissez déJÀ le pronom ON + n'est-ce pas↑↑ plus une phrase active pour MASquer (*plus vite*) c'est-à-dire pour cacher (*reprise débit habituel*) le sujet d'une acTION↓ + la phrase prend alors un sens passif + le gardien a ouvert la porte OU on a ouvert la po:rte↑QUI a ouvert la porte↑↑
- 223 App1 : (*faiblement*) le gardien
- 224 Bali : on ne le sait pas↑si je veux caCHER qui a fait quelque chose on dit on a ouvert la PORte + en espagnol normal'ment on utilise la troisième personne du pluriel ++ *abrieron la puerta* + QUI:↓ + on ne sait pas↓n'est-ce pas en espagnol on fait la même chose mais avec la troisième personne du pluriel ++ (*plus bas*) d'accord↑↑
- 225 App6 : (*doucement*) mais c'est pas passif
- 226 Bali : le SEN:S↑ + c'est un sens passif
- 227 App6 : c'est pas la structure du passif + non↑↑
- 228 Bali : tout à fait + tu as raison
- 229 App6 : ah::
- 230 Bali : c'est une + euh + construction active + regarde ON plus une phrase active ++ tu le vois Pi↑↑ici à la fin↑↑on plus une phrase active
- 231 App6 : *y tiene el sentido de pasivo↑↑*
- 232 Bali : voilà↓ + parce qu'on ne sait pas + c'est comme + à la phrase passive la porte est ouverte + je peux dire seulement la porte est ouverte + au voleur + qui↑↑a ouvert la porte je ne sais pas la porte est ouverte
- 233 App4 : oui mais LÀ on SAIT que c'est le gardien
- 234 Bali : (*parle en riant*) oui:: on le sait parce que c'est l'exemple qu'on te donne dans le manuel↑ ++ d'accord↑↑
- 235 App4 : ah ok
- 236 Bali : mais imaginons que tu parles avec quelqu'un dans la rue de quelque chose qui est arrivé dans + là + où tu habites↓d'accord↑↑ + a *Parque de la Reina* + dans

- ton + quartier et on dit oui les voisins ont été volés et on a ouvert la PORte et on ne sait pas:: QUI a ouvert la porte
- 237 App6 : en espagnol *tu dices la puerta es abierta o la puerta*...↑
- 238 App2 : *no abrieron la puerta+no ↑↑*
- 239 App6 : *no se como se dice + eh + el subjuntivo↑↑eh +> en el pasivo↑↑*
- 240 Bali : *es abier::ta por Alguien*
- 241 App6 : *está abierta*
- 242 Bali : *está abierta como está ahora* (*montre la porte de la salle de classe qui est ouverte*)
- 243 App6 : *pero está abierta ya no es pasivo es subjuntivo si no es ++*
- 244 Bali : *no no est paSIva+está abierta no es pasiva en español*
- 245 App6 : *no es pasiva↑↑*
- 246 Bali : *no*on utilise le verbe *ser* ++
- 247 App6 : *es + no↑↑
- 248 Bali : oui↑↑compliqué↑↑
- 249 App6 : *si*
- 250 Bali : oui + mais vous me dites touJOURS que c'est compliqué + et puis vous travaillez très bien↑ ++ alors + vous allez faire le premier exercice que vous avez ici + l'exercice numéro quatre + (*lit*) transformez les phrases suivantes à la forme passive ++ je vous laisse travailler tranquillement + vous n'avez que quatre phrases (*chacune travaille sur son cahier*)
(*bruits de fond d'une vidéo en anglais passée dans la salle en face*)
(*Bali passe dans les rangs et répond aux questions*)
- 251 Bali (*à App5*) : a arrêté c'est quel temps↑↑ ++ a arrêté c'est passé composé non↑↑
- 252 App5 : (*doucement*) : mmh
- 253 Bali (*à App5*) : alors il faut mettre le verbe au passé composé ++ le verbe Être seulement
- 254 Bali (*au groupe*) : vous devez utiliser seulement la première forme + hein d'accord↑↑
- 255 App6 : no::n ++ avec les deux c'est réussi
- 256 Bali : (*à Pi et Na*) vous le faites avec les deux↑↑
- 257 App7 : oui
- 258 Bali : ah bon↑ + tant mieux::↑
- 259 App6 : *se corresponde* les premiers *con* les deuxièmes↑ + *no*↑↑

- 260 App7 : oui c'est correct parce que tu as **xxx**
- 261 Bali : non + non + c'est mal ++ c'est pas correct ++++ seulement avec la première forme + oui
- 262 App6 : mais les deux<+
- 263 Bali : pas avec se faire
- 264 App3 (à App2) : *pues yo lo he hecho con* se faire
- 265 App6 : le deux ce n'est pas (à App7) *pues no se porque no se puede*
- 266 App5 (à Bali) : ce n'est pas possible les jeunes se sont f-fait influencer beaucoup par le **xxx**↑↑
- 267 Bali (*en lisant ce qu'a écrit App5*) : influenCER++(*en lisant entre ses lèvres et en suivant avec le doigt ce qu'a écrit Ne sur son cahier*) influencer par les média ++ (*plus fort en augmentant le débit*) les jeunes se sont fait influencer par les média↑oui↑ça marche aussi+oui↑ ++ MAIS attention ici + les jeunes se sont faits influenCER (*en montrant une erreur*) par les média↓
- 268 App5 : c et é↑↑
- 269 Bali : oui + É + e accent aigü
- 270 App5 : là↑↑
- 271 Bali (*en relisant toute la phrase*) : attends:: non non non non + sans le s + le verbe c'est influencer non↑↑ ++ influenCER +++ CER pas CIER
- 272 App5 (à Bali) : mais c'est-c'est pluriel
- 273 Bali (à App5) : beaucoup influencer ++ voilà
(*Bali s'approche du binôme App6/App7 qui l'a appelée*)
- 274 App7 (à Bali) : non mais c'est un passé composé ↑ce n'est pas-
- 275 Bali : oui mais regarde il n'y a pas d'accord + les voleurs se sont FAIT
- 276 App7 : *como no se*
- 277 Bali : se sont fait à la porte + (*pour elle-même doucement*) se sont fait influencer + se sont fait arrêter ++ (*plus fort*) à l'infinitif↓
- 278 App7 (à App6) : passé composé à la porte *si*↑↑ +++ sont arrêtés ++ *y la tercera* ↑↑
- 279 Bali (à App7) : se sont fait arrêTER + à l'infinitif↓
- 280 App5 (à Bali) : avec deux t non↑↑
- 281 Bali (à App5) : non+un t
- 282 App5 : ah *vale*c'était ça↓

- 283 Bali (*au groupe*) : ça y est↑↑ +++ Alors + les médias influencent les jeunes ++
qu'est-ce-que vous avez ↑↑
- 284 (*plusieurs en même temps*) : les jeunes sont influencés par les médias
- 285 Bali : atten- un personne + Ju↑↑
- 286 App4 : les jeunes sont fait influenc[i]és par les médias↓
- 287 Bali : les jeunes sont influenCÉS: par les média ++ les jeunes sont influenCÉS +
PAR les médias↓ +++ ok ++ ensuite + Ya↑
- 288 App3 : l'accident a été provoqué par le ch[e]ffeur <+
- 289 Bali : par↑↑
- 290 App3 : le ch[e]ffeur
- 291 Bali : chauffeur
- 292 App3 : chauffeur
- 293 Bali : inexpérimenté + non↑↑ ++ très bien↓un accident a été provoqué par le
chauffeur inexpérimenté + alors ici
- 294 App6 : *yo no he*
- 295 Bali : iCI vous avez le passé composé ++
- 296 App6 : *perdon*
- 297 Bali (*à App6*) : oui↑↑ ++ le chauffeur A provoqué
- 298 App6 : ...
- 298 App7 : ah:::↑ ++ le problème c'est que je *pensaba* que *tu solamente* doit
utiliser le présent de l'indicatif mais *tu*
- 299 Bali : non SI le verbe ++
- 300 App7 : ah d'accord
- 301 Bali : à la phrase active est au présent de l'indicatif à la forme passive le verbe être
doit aussi être au présent de l'indicatif
- 302 App7 : d'accord
- 303 App6 : si c'est au passé
- 303 Bali : si le verbe est au passé composé
- 304 App6 : passé composé
- 304 App7 : alors c'est passé composé aussi
- 305 Bali : bien sûr à la forme passive il va être aussi au passé + composé + a été c'est le
passé composé du verbe être
- 306 App7 : mmmh
- 307 Bali : ++++ nous devons trouver des remèdes à l'infobésité +++

- 308 App6 : des-des remèdes à l'infobé-à l'infobésité sont trouvés par nous
- 309 App2 : les remèdes doivent être trouvés par nous + les remèdes à l'infobésités doivent être + trouvés + PAR nous
- 310 Bali : très bien↓ + doivent être trouvés par nous+doivent être trouvés + d'accord↑↑ nous devons trouver + alors (*accélération débit*) des remèdes à l'infobésité (*débit habituel*) doivent *deben ser+incontrado* doivent Être trouvés + ici vous avez le verbe trouver à l'infinitif + on garde le verbe être à l'infinitif + être trouvés
- 311 App6 : ils doivent *es el presente no↑↑*
- 312 Bali : oui + nous devons c'est aussi non↑↑ ++ nous avons le présent plus un infinitif + présent plus un infinitif +++ la dernière +
- 313 App1 : les voleurs
- 314 App5 : les voleurs se sont fait + arrêter + par la police
- 315 Bali : App5 la (*à voix basse*) xxx ++ encore↑
- 316 App5 : les voleurs se sont fait arrête-arrêter par la police
- 317 Bali (*écrit sur le tableau en répétant*) : les voleurs se- sont- fait- arrêter + par la police
- 318 App7 : mais on devait utiliser la première forme
- 319 Bali (*sourire*) : oui mais elle a risqué
- 320 App7 : ah d'accord
- 321 Bali : c'est bon↑↑
- 322 App4 : c'est la même chose
- 323 App5 (*à App4*) : *es que yo pensé que xxx *
- 324 Bali : les voleurs se sont fait arrêter par la police+et si vous utilisez l'autre forme↑↑
- 325 App2 : les voleurs se font arrêter par la police
- 326 Bali : se FONT arrêter:: ↑c'est la même forme mais au présent
- 327 App7 : se sont arrêtés +>non
- 328 Bali : se sont arrêtés↓ noo::n ↓ +++ alors regardez + vous avez le passé composé du verbe arrêter↓non↑↑ + quel est le passé composé du verbe être↑↑ +++ on commence + (*en écrivant sur le tableau*) les voleurs + (*au groupe*) passé composé du verbe être↑↑
- 329 App2 : a été
- 330 Bali : mais cette fois-ci
- 331 App2 : ont été

- 332 Bali : ont été
- 333 App6 : ont été arrêtés
- 334 Bali : ont été arrêtés par la police
- 335 App2 : *par la police*
- 336 Bali : très:: bien:: + ont été arrêtés PAR la police + d'accord↑↑
- 337 App2 : on peut faire les photos maintenant↑↑ (*des réponses affichées sur l'écran*)
- 338 Bali : oui + bien sûr↓
- 339 App6 : (*soupire*)
- 340 Bali : soupire↑ (*rires du groupe*)
- 341 App6 : de mère célibataire *como se dice eso↑↑*
- 342 Bali : (*en riant*) les soupirs des mères célibataires↑↑
- 343 App6 : *suspiro de madre soltera* (*chanson latino américaine*)
- 344 Bali : (*rit à gorge déployée*)
- 345 App2 : *en serio*↑↑
- 346 App6 : *si*
- 347 Bali : alors ++ nous allons maintenant faire le contraire + c'est-à-dire
- 348 App5 (*en soufflant*) : uff::
- 349 Bali : alors vous avez ici des phrases à la forme paSSive et+>ce n'est pas dans votre manuel
- 350 App1 : ah ok
- 351 Bali : par exemple + hum + oui des pharses+> non non pardon + ce sont des phrases à la forme passive OU à la forme acTive + par exemple + cet article a été écrit par Simone Fontaine + la phrase est à la forme active ou passive↑↑
- 352 Gr : passive
- 353 Bali : passive + très bien + comment vous faites la phrase à la forme active↑↑
- 354 App6 : Simone Fontaine
- 355 App5 : écrit cet article
- 356 Bali : a écrit:: + cet article ++ très:: bien↓ + ensuite + l'édition papier sera remplacée par une édition numérique
- 357 App6 : une édition numérique ++
- 358 App5 : a été
- 359 App2 : l'édition remplace+> non c'est du futur
- 360 App6 : l'édition numérique remplacera l'édition papier
- 361 App5 : *muy bien mira*↑

- 362 Gr : bravo::::↑ (*rires*)
- 363 Bali : l'édition numérique remplacera l'édition papier↓ + ce magazine publie de nombreux faits↑ divers↓passive *o* active↑↑
- 364 App2 : active
- 365 Bali : mmm
- 366 App2 : les faits divers sont publiés par ce magazine
- 367 Bali : ce magazine + ce magazine + sujet + des faits divers complément d'objet
- 368 Gr : (*réponse collective*) les faits divers sont publiés par ce magazine
- 369 Bali : de nombreux faits divers sont publiés dans ce magazine + bien↓+ ce journaliste réalisera une enquête sur les habitudes alimentaires des français
- 370 App3 : une enquête sur les habitudes alimentaires des français + euh + sera réalis +> sera réalisée + euh + par + ce journaliste
- 371 Bali : bravo:::
- 372 Gr : (*félicitations à App3*)
- 373 Bali : UN portrait de Marina Foïs a été publié dans Libé +++ passif ou actif↑↑
- 374 App6 : passif
- 375 App7 : passif
- 376 Bali : bien↓
- 377 App2 : Libé-libé a publié un portrait de Marina Foïs
- 378 Bali : bravo::::↑ ++ ah regarde + le manuel nous propose une autre option ++ on A publié un portrait de Marina Foïs dans Libé ++ ON + ok↑↑ c'est le on de phrase passive + on a mis en couverture la photo du président↓
- 379 App2 : la photo du président a été mise
- 380 Bali : a été Mise + trÈS BIEN + a été non↑↑mise
- 381 App6 : avec l'accord
- 382 Bali : et avec l'accord tout à fait parce que la photo c'est féminin↑ + le témoin va être interrogé par le Juge ++ actif ou passif↑↑
- 383 Gr : passif
- 384 Bali : très bien
- 385 App3 : alors + le juge+euh...↑
- 386 App4 : va interroger le témoin
- 387 Bali : quoi↑↑
- 388 App4 : le juge VA interroger le témoin

- 389 Bali : le juge va interroger le témoin d'accord↑↑ ++ nous avons ici le futur proche
++ on a diffusé cette information à la radio ce matin↓
- 390 App4 : la radio a diffusé ce- la radio a diffusé cette information+>non
- 391 Bali : la radio↑↑
- 392 App2 : a diffusé cette information
- 393 App6 : a diffusé c'est+>
- 394 Bali : attendez + une option c'est celle que Julia vient de dire + la radio a diffusé
cette information ce matin
- 395 App2 : l'information a été diffusée par la radio ce matin↓
- 396 Bali : aussi + l'information a été diffusée par la radio ce matin
- 397 App6 (*à App2*) : *pero cómo dijistes tú*↑↑
- 398 App2 : la radio a diffusé cette information ce matin
- 399 App6 : mais a diffusé c'est le même que a diffusé
- 400 Bali : oui mais elle a changé le sujet elle a mis LA radio non↑↑ + c'est la radio qui
le fait
- 401 App6 : *eh::*oui mais a diffusé c'est-ce n'est pas::
- 402 App7 : on échange le verbe parce que<+
- 403 App6 : c'est pas un passif *no*↑↑
- 404 Bali : non c'est actif + c'est actif + la radio A diffusé
- 405 App6 : mais les-mais les<+
- 406 Bali : comme ici c'est une phrase active dans le sens d'une phrase passive+on a
diffusé mais l'option que Ba vient de nous donner c'est tout à fait à la forme + han
+ passive + tu peux répéter Ba↑↑
- 407 App2 (*rapidement*) : cette information a été diffusée par la radio ce matin
- 408 Bali : cette information a été:: diffusée + et c'est là qu'on a une pure phrase passive
++ voilà↓et la dernière + un piéton s'est fait renverser par un cycliste ++ le pauvre↓
+
- 409 App7 : un cycliste + a renversé un piéton
- 410 Bali : un cycliste a renversé un piéton↓ + ah non il n'y a pas de +>attends ++ oui +
tout à fait + un cycliste a renversé un piéton↓ ok↑↑photo↑↑
- 411 App5 : *pero*+>
- 412 Bali : dis-moi↑↑
- 413 App5 : *no + yo no digo nada*(*rire nerveux*)
- 414 Bali : tu dis pas rien↑ ++ c'est pas vrai↑ (*sourire*)

- 415 Gr : (*rires*)
- 416 App5 : parce que pourquoi c'est tout avec être et pas avec se faire↑↑
- 417 App7 : parce que c'est la deuxième forme
- 418 App4 : pour nous c'est plus facile de faire la première option-que la deuxième
- 419 Bali : oui + et en plus + écoutez + la forme passive que vous venez de voir avec le verbe être est très utilisée dans la presse + qui est le SUJET n'est-ce-pas↑↑ de cette leçon-là + la presse+alors à la presse vous allez voir QUE il y a les gros titres et tout sont toujours+> bon pas toujours mais d'habitude à la forme passive + d'accord↑↑et à CE propos j'allais vous dire de:::+>ouii + de porter la semaine prochaine + *eh*pour jeudi-oui pour jeudi d'amener en cours des photos d'accord↑↑que vous pouvez couper chez vous + des photos des::: - des hommes poliTIques + des-des stars
- 420 App7 : *francés*↑↑
- 421 Bali : comment↑↑
- 422 App7 : *francés* ou n'importe quoi↑↑
- 423 Bali : ou espagnol ou + comme vous voulez d'accord↑↑ ++ parce que nous allons faire une activité avec ÇA↓
- 424 App6 : Bali + si la phrase A *un* objet direct +*tu*- peux –dire *o* avec être *o* avec *eh* se faire↑↑
- 425 Bali : oui
- 426 App6 : c'est la même chose↑↑
- 427 Bali : ça dépend toujours du:: du sens de la phrase
- 428 App6 : mais toujours si c'est direct tu peux faire les deux mais si c'est indirect tu peux faire seulement se faire↑↑
- 429 Bali : oui l'objet indirect n'est pas compatible avec la forme passive+non plus en espagnol mais parfois on l'écoute par exemple en espagnol parfois on dit *eh* + *Piqué fue preguntado* mais *preguntar* n'est pas un verbe avec objet direct c'est un verbe avec objet Indirect + mais on l'utilise + mais ce n'est pas correct
- 430 App2 : Bali↑↑
- 431 Bali : oui↑↑
- 432 App2 : peut-être c'est une bêtise mais si tu dis *Piqué fue untado*
- 433 Bali : *untado*↑(*rit à gorge déployée*)
- 434 App2 : tu peux dire↑↑Piqué il a été beurré (*untar=beurrer : au sens figuré en espagnol signifie corrompre*)↑↑ + non↓

- 435 Bali (*à l'observatrice, native*) : ah je ne sais pas est-ce qu'on peut dire ça↑↑
- 436 Enq. : non je ne crois pas
- 437 Bali : (*rit et mime beurrage d'une tartine*)
- 438 Gr et Enq. : (*rient*)
- 439 Bali : ça change de sens + non↑↑Alors↑ + Ne elle a dit qu'elle n'a RIEN compris↑
mais + je suis sûre qu'elle va gagner le jeu suivant↓
- 440 App2 : ouais
- 441 App5 : (*rit*)
- 442 Bali : comme d'habitude + comme d'habitude↑ + alors + je vous explique
- 443 App5 : *es puro suerte*
- 444 App4 : *ne te quites mérito*
- 445 App5 (*à App4 en soufflant*) : *en holandés no traemos frases activo pasivo+eso es*
+++ *es todo igual*
- 446 Bali : nous allons faire un petit jeu.: + pour pratiquer un peu la forme passive avec
le verbe Être d'accord↑↑pas avec se faire mais avec être↓ ++ je vais vous
donner.:+>bon je vais vous projeter des cartes comme celle-ci ok↑↑où vous avez de
différents éléments↓(*explique le jeu*)quel est le but + en fait↑↑vous devez faire des
phrase passives↓comme par exemple les acteurs SONT recrutés PAR la
productrice↓d'accord↑↑(*répète en écrivant sur le tableau*) les-ac-teurs-sont re-cru-
tés -par- la- pro-duc-trice+BIEN↓ou + hum + quoi d'autre↑↑ la productrice est
récompensée par les oscars + oui ↑↑ ou les comédies sont financées par Hollywood
+ nous avons DÉJÀ TROIS phrases + passives+ET + vous pouvez aussi faire des
phrases actives comme par exemple + Hollywood produit des comédies + non↑↑ +
c'est une phrase active + BIEN↓ + si vous utilisez+des phrases+paSSives + vous
obtiendrez + deux points ++ bien sûr + la phrase doit être correcte+ok↑↑ + si vous
utilisez une phrase acTive + c'est seulement un point↓ + phrase incorrecte↑ +
- 447 App7 : moins un↓
- 448 Bali : moins un↑oh↑ ++ zéro + on va être gentille↑
- 449 Gr : (*rires*)
- 450 Bali : zéro point + d'accord↑↑ ++ qu'est-ce-que vous préférez↑↑han + former des
biNÔmes↑↑ou+>et un groupe de trois + ou travailler individuellement↑↑
- 451 Gr : individuellement
- 452 Bali : oui↑↑ok + je vais vous donner une minute pour chaque carte et vous
devez+>bon pour la première une minute trente non↑↑

- 453 App2 : ok
- 454 Bali : ET + hum + vous devez + faire + le maximum + de phrases + hum + actives
+>euh pardon passives + d'accord↑↑ le maximum en une minute trente + alors + un
instant (*règle le minuteur de sa tablette*)
- 455 App2 : mais avec cette carte là↑↑
- 456 Bali : nnon↓
- 457 App5 : ouahhh↑
- 458 App6 : on prend le maximum et xxx non↑↑
- 459 Bali : oui + voilà + vous devez toujours relier deux parties de la carte
- 460 App6 : mmhmm
- 461 Bali : ET les mêmes parties de la carte ne peuvent pas-ne doivent pas être reliées
DEUX fois dans des phrases différentes+ok↑↑
- 462 App7 : combien de phrases on fait↑↑
- 463 Bali : le maximum que vous pouvez que vous pouvez écrire en une minute trente
- 464 App6 : oui + une fois chaque non↑↑
- 465 App2 : non *la combinación*
- 466 Bali : la combinaison là (*montre phrase écrite*) acteur et productrice c'est déjà
utilisé↑il te reste + la productrice et Hollywood + la productrice et comédie +++
mais pas acteur et prodxxx-ah la la↑pro-duc-trice Ensembles+d'accord↑↑ + c'est
clair pour tout le monde↑↑
- 467 App6 : ok
- 468 App2 : oui
- 469 App1 : j'ai pas compris
- 470 Bali : Alors+si TU utilises deux éléments de la carte ensemble dans une phrase + ils
sont déjà utilisés ensembles+d'accord ↑↑alors deux éléments ensembles une seule
fois + comme dans ce cas là + tu as déjà utilisé ensemble acteur ET productrice
- 471 App1 : ça veut dire que...↑
- 472 Bali : tu peux les réutiliser mais en combinaison avec les autres éléments
- 473 App2 : voilà
- 474 Bali : d'accord↑↑
- 475 App1: ok↓
- 476 Bali : MAIS faites des phrases courtes+comme dans l'exemple + pas beaucoup de
littérature↓
- 477 Gr : (*rires*)

- 478 App2 : oh non sinon+>
- 479 App1 : *te saldrá alguna *↑
- 480 App5 : (*sourit en soufflant*)
- 481 Bali : alors↓la carte suivan::te + on commence stop↑ ++ ah la la + attendez + j'ai mis une heure + non + pas une heure
- 482 App5 : *vamos*↑
- (*carte projetée et minuteur en route ; Bali écrit sur le tableau les prénoms des Participantes pour comptage de points*)
- 483 Bali : top↑BIEN↑qui veut commencer↑↑
- 484 App7 (*bas*) : moi
- 485 Bali : Na↑
- 486 App7 : la route
- 487 Bali : soyez attentives↑ on va voir SI Na mérite deux points ou pas
- 488 App7 : la route a été bloquée par l'embouteillage
- 489 Bali : ahan la route a été bloquée + ensuite↑↑
- 490 App7 : *tu* n'aimes pas la pollution
- 491 Bali : tu n'aimes pas la pollution + active + d'accord↑↑
- 492 App2 : trois points
- 493 App7 : les piétons ont été blessés par les motos
- 494 Bali : ahan + les piétons ont été blessés + très bien↑alors ça nous donne cinq points non↑↑deux phrases au passif et + une phrase à la voix active+alors cinq
- 495 App2 : bravo
- 496 App6 : j'ai fait une phrase *solo*(*rit*)
- 497 Bali : tu n'as fait qu'une phrase↑↑
- 498 App6 : *y cuánto había que hacer*↑↑
- 499 Bali : le M^Aximun
- 500 App6 : le maximum phrases possible↑↑
- 501 Bali : oui::: le maximum de phrases possible + alors
- 502 App6 : mais j'ai fait une phrase mais c'est très grande la phrase
- 503 Bali et GR : (*rires*)
- 504 App7 : avec tout↑
- 505 App6 : *claro* je pensais que c'est une phrase avec tous les
- 506 Bali : non j'ai dit PAS de littérature↑
- 507 App6 : *claro* ah:::

- 508 Bali : bon Pi c'est pas grave + c'était simplement pour essayer↑
- 509 App6 : ok + la pollution a été plus que la semaine dernière par l'embouteillage et par les voitures
- 510 Bali : la pollution a été + plus↑↑plus quoi↑↑
- 511 App6 : *que la semana pasada* ++ plus quoi↑↑
- 512 Bali : plu::s + présente↑↑ ++ on l'accepte↑↑
- 513 Gr : oui:::
- 514 App2 : c'est la seule
- 515 Bali : passif + deux points + qui continue↑↑
- 516 App1 : moi-même
- 517 Bali : Am
- 518 App1 : l'embouteillage a été provoqué par les voitures
- 519 Bali : c'est bon↑↑ ++ oui
- 520 App1 : et les voitures provoquent beaucoup de pollution
- 521 Bali : active ou passive↑↑
- 522 App1 : active
- 523 Bali : très bien + un point
- 524 App1 : et les piétons marchent bien par la rue
- 525 Bali : hein↑↑ les piétons marchent DANS la rue + active ou passive↑↑
- 526 App1 : active
- 527 Bali : ok + quatre points + qui continue↑↑ ++ Ba↑
- 528 App2 : euh + (*débit rapide*) la pollution est produit par les voitures
- 529 Bali : la pollution est produit...↑
- 530 App2 : par les voitures
- 531 Bali : c'est correct↑↑
- 532 Ax : non
- 533 Bali : la pollution est produit par les voitures↑↑
- 534 App6 : produiTE
- 535 Bali : ah:::la la + est produite ++ LA pollution
- 536 App2 : ah↑
- 537 Bali : elle va gagner les deux points↑↑
- 538 Gr : oui:::
- 539 Bali (*en souriant*) : vous êtes TOUjours gentilles↑ (*rires Gr*) ++ ensuite↑↑
- 540 App2 : l'embouteillage a été fait dans la route

- 541 Bali : l'embouteillage...↑
- 542 App2 : a été fait dans la route
- 543 Bali : humm fait
- 544 App2 : l'embouteillage est produit+>euh non l'embouteillage est produit par les voitures
- 545 Bali : d'accord + deux phrases + alors c'est quatre points + Ya↑
- 546 App3 : la route a été bloquée:: par l'embouteillage
- 547 Bali : bien + elle a même dit bloquée:: bloquée::
- 548 App3 : tu dois (*tout bas*) sxxx sur la route pour aller au cinéma
- 549 Bali : tu dois suivre la route pour aller au cinéma + d'accord↑↑ ++ ah alors il y en a encore plus↑↑
- 550 App3 : la pollution est provoquée par les embouteillages
- 551 Bali : c'est bon↑↑
- 552 App2 : ouais
- 553 App3 : et tu dois réduire la consommation des voitures
- 554 Bali : la consommation↑↑
- 555 App3 : l'utilisation↑↑
- 556 Bali : l'utilisation + l'usage de la voiture + c'est actif + six points non↑↑si je ne me trompe pas +++ bravo Ya::↑ Ju Ne↑↑
- 557 App4 : l'embouteillage a été provoqué pour les voitures dans la route
- 558 Bali : POUR↑↑
- 559 App6 : par
- 560 App4 : par-par les voitures dans la route et l'embouteillage dans la route est détesté par tout le monde
- 561 Bali : est détesté par tout le monde + par tous + combien de points↑↑
- 562 App2 : quatre
- 563 Bali : Ne + est-ce-que tu vas nous surprendre ↑↑
- 564 App5 (*sourit*) : la route est trouvée par toi↑↑
- 565 Bali : la route est trouvée + par toi↑↑
- 566 App5 : *que tu la encontre*↑↑
- 567 Bali : bon + grammaticalement c'est correct + mais ça ne fait pas beaucoup de sens non↑↑ ++ *la carretera es encontrada por tí*↑↑
- 568 App5 : *que tú encontre la ruta no*↑↑

- 569 Bali : voilà au sens actif + c'est beaucoup mieux non↑ + tu TROUves la route ++
bon↑on va l'accepter↓
- 570 App5 : les voitures sont passées sans voir les gens
- 571 Bali : je comprends pas
- 572 App5 : bah *siguiente* ++ les voitures se sont fait la route mal
- 573 Bali : les voitures se sont fait...↑
- 574 App5 : la route mal *es que*
- 575 Bali : la route mal + non + les voitures se sont fait
- 576 App5 : *o los conductores*
- 577 Bali : han ++ je sais pas
- 578 App2 : écraser ou
- 579 App7 : écraser ou casser
- 580 Bali : se sont fait plus un infinitif
- 581 App5 : *a vale*
- 582 Bali : bon + c'est + pour essayer pour l'instant non↑↑deux points↓ + la première
- 583 Ne : noo:n ce n'est pas vrai ++ mais + ce n'est pas correct
- 584 Bali : bon + les + en grammaire + grammaticalement c'était correct↓
- 585 App5 : (*manifeste son désaccord d'avoir eu des points pour une phrase incorrecte en soufflant et levant les yeux au ciel*)
- 586 Bali : bon + d'accord ↑↑maintenant c'est seulement une minute↑
- 587 App2 : ah bon↑↑ouf
- 588 Bali : (*en souriant*) Pi + attention↑ + une minute↑ ++ et on change de carte un instant + (*lit les éléments de la carte projetés*)
- (Bali met le minuteur en marche et se déplace vers App5)
- (échange à voix basse entre Bali et App5) :
- 589 Bali : non *la pasiva+siempre tiene que tener el verbo*être + *vale*les salariés ont été payés
- 590 App5 : *porque* ont été↑↑
- 591 Bali : *porque ellos han sido* + ont été+payés
- 592 App5 : *pero::*
- 593 Bali : le verbe être et *la pasiva* + *si no + no es pasivo*
- 594 App5 : *va:le*↓
- (Bali revient vers son bureau)
- 595 Bali : qui commence cette fois-ci↑↑ ++ YA+allez↑combien tu en as↑↑++dix↓

- 596 Gr : (*rires*)
- 597 App2 : vingt-cinq↑ (*rires*)
- 598 App3 : le client doit parler avec le patron
- 599 Bali : mmh + actif
- 600 App3 : les+>*esa no la termine* + *y* la machine à café se trouve dans (*plus pas*)
le bureau
- 601 Bali (*fort*) : DANS bureau↓alors+deux phrases actives ou passives↑↑
- 602 App3 : actives
- 603 Bali : oui + deux + han::(*cherche le prénom de App3 sur le tableau*) Ya ↓ +
ensuite↑↑qui continue↑↑
- 604 App1 : hum + la machine à café était mis dans le bureau
- 605 Bali : humhum...↑
- 606 App7 : est quoi↑↑
- 607 Bali : encore + plus fort↑
- 608 App1 : la machine à café était mis dans le bureau
- 609 Bali : encore↑ + la machine à café: ++ c'est l'accord + l'accord féminin↓
- 610 App1 : était mise
- 611 Bali : était mise ou a été mise
- 612 App1 : dans le bureau
- 612 Bali : dans le bureau: + active ou passive↑↑
- 613 App1 : je dirais passive
- 614 Bali : oui:: tu dis bien
- 615 App1 : et + les salaires sont changés par le patron
- 616 Bali : les salai:res + sont changés + par le patron + oui↑c'est bon↑↑
- 617 App1 : mmm + SONT changés par le patron + passive
- 618 App2 : mais t'as pas pris-pas pris les salariés ici parce que tu as marqué les salaires
- 619 Bali : ah↑tu t'es trompée
- 620 App2 : les sa-salariés
- 621 Bali : les salariés
- 622 App1 : ah bon::↑ah*claro*
- 623 Bali : votre décision↑↑ + quatre points ou deux↑↑
- 624 App2 : qua:tre
- 625 App7 : quatre
- 626 App1 : et+>

- 627 Bali : ah elle a encore une au:tre↑ ah la la::↑
- 628 App6 : *muy creativa*
- 629 App1 : xxx veulent entrer au bureau
- 630 Bali : comment↑↑ + encore s'il-te-plaît↑↑
- 631 App1 (*plus fort*) : les clients + veulent + entrer + au bureau
- 632 Bali : les clients veulent entrer au bureau↓active ou passive↑↑
- 633 App1 : active
- 634 Bali : voilà: + alors + ça nous donne + combien de points↑↑
- 635 App1 : six↑↑
- 636 App5 : cinq↓
- 637 Bali : cinq↑
- 638 App1 : merci (*en souriant au groupe*) + c'est gentil↑
- 639 Bali : BA
- 640 App2 (*débit rapide et clair*) : la machine à café est achetée par le patron
- 641 Bali : mmh + actif ou passif↑↑
- 642 App7 : la machine à café ...↑
- 643 App2 : EST achetée le patron
- 644 App6 : est achetée est↑↑
- 645 Bali : passive
- 646 App6 : est achetée↑↑
- 647 App2 : oui:
- 678 Bali : est acheté + c'est passif présent
- 679 App2 : c'est le patron qu'il achète
- 680 Bali : ensuite↑↑
- 681 App2 : les salariés sont les clients du supermarché
- 682 Bali : ahan↓actif ou passif↑↑
- 683 App2 : actif ++ le bureau est plein de clients
- 684 Bali : mmhm ↓actif ou passif↑↑
- 685 App2 : actif
- 686 Bali : d'accord↑ + ça nous do:nne combien de points↑↑
- 687 App7 : cinq↑↑
- 688 Bali : cinq↑↑non↓un actif + euh + un passif + et deux phrases actives
- 689 App6 : quatre
- 690 Bali : quatre (*écrit les quatre points sur le tableau*) + Pi↑

- 691 App6 : *eh* + j'ai une seule + je n'ai pas+>
- 692 Bali : une seule phrase↓
- 693 App6 : eu le temps de faire plus + je ne sais pas
- 694 Bali : c'est bon ne t'inquiète pas
- 695 App6 : je ne sais pas si je suis fatiguée *o no* ++ les cafés ont été achetés par les clients dans le machine à café↓
- 696 Bali : c'est bon↑↑
- 697 App2 : c'est bon↓
- 698 Bali : oui + c'est parfait actif ou passif↑↑
- 699 App6 : passif
- 700 Bali : très bien::↑(va écrire les points sur le tableau) qui veut continuer↑↑
- 701 App7 : les clients sont servis à la machine à café
- 702 Bali : SONT servis + sont servis↑↑ + oui sont servis + ça marche
- 703 App7 : *eh* + le patron
- 704 Bali : *pardon* + actif ou passif↑↑ + sont servis
- 705 App7 : passif
- 706 Bali : passif↓
- 707 App7 : le patron a été demandé par les salariés
- 708 Bali : a été demandé + nnon↓ +++ non demandé c'est avec un objet indirect
- 709 App2 : oui↑↑
- 710 Bali : (*plus bas*) je lui ai demandé+je lui ai demandé ++ oui c'est objet indirect
- 711 App7 : se demander↑↑
- 712 Bali : non
- 713 App6 : se faire xxx↑↑
- 714 Bali : euh + s'est fait::+>le patron s'est fait + hum + poser des questions par
- 715 App7 : non pas demander *de*
- 716 Bali : ah::↑ alors le patron a reçu un + procès -verba::l+demander ne veut pas dire *demandar* + comme en espagnol
- 717 App7 : ah::↑
- 718 Bali : non
- 718 App7 : a été balancé↑↑
- 719 Bali : (*sourit*) balancé↑↑
- 720 App7 : le patron a été balancé par les salariés
- 721 Bali : alors deux passifs + c'est

- 722 App7 : et j'ai un troisième c'est
- 723 Bali : très bien↑
- 724 App7 : le bureau a été fini d'équiper par la machine à café
- 725 Bali : a été fini + euh +
- 726 App7 : a été fini d'équiper par la machine à café
- 727 Bali : a été fini + d'être équipé
- 728 App7 : d'être équipé
- 729 Bali : han + d'accord↑ + alors nous avons combien de points↓
- 730 App6 : six
- 731 Bali : six (*écrit sur le tableau*) + Ju↑
- 732 App4 : la machine a café a été enlevée par le patron
- 733 Bali : mmhm
- 734 App4 : les salariés est-sont invités par le patron
- 735 Bali : non les salariés c'est les personnes + ce n'est pas les salaires + ce n'est pas l'argent
- 736 App4 : on ne peut pas dire↑↑
- 737 Bali : je pense que tu as confondu salaires et salariés
- 738 App4 : oui oui ++ et les clients + *eh* + ont été invités au bureau
- 739 Bali : ont été invités + alors nous avons deux phrases passives + non↑↑ ++ quatre points et + App5
- 740 App5 : rien + je n'ai pas une phrase
- 741 Bali : tu n'as pas de phrase↑
- 742 App5 : mmhm
- 743 Bali : mais la phrase que<+
- 744 App5 : non
- 745 Bali : j'ai corrigée avec toi↑↑
- 746 App5 : *pero no era correcto↓*
- 747 Bali : mais tu peux nous la dire
- 748 App5 : hum + les salariés ont été payés par nous
- 749 Bali : LES salariés ont été payés...↑
- 750 App5 : par nous
- 751 Bali : par le patron + non↑↑
- 752 App2 : oui
- 753 App5 : *no se + no se lo que es* le patron *por eso*(rit)

- 754 App7 : *el jefe*
- 755 App5 : (*en riant*) ah: *valeur*
- 756 Bali : bon + on va te donner les deux points
- 757 App5 : Pff (*lève les yeux au ciel en regardant l'observatrice*)
- 758 Bali : allez + la dernière (*lit les éléments projetés puis met le minuteur en route*)
- 759 Bali : qui commence ↑↑
- 760 App1 : moi-même↑↑
- 761 Bali : Am
- 762 App1 : la chambre-la chambre de l'hôtel était en face de la plage
- 763 Bali : passif ou actif↑↑
- 764 App1 : passif
- 765 Bali : non
- 766 App1 : non↑↑ ++ la chambre d'hôtel était en face+>non+actif
- 767 Bali : voilà
- 768 App1 : la chambre d'hôtel était en face de la plage + la caméra photo était volée par les touristes
- 769 Bali : l'appareil photo
- 770 App1 : l'appareil photo + et + les touristes sont allés à la plage et le guide touristique est à l'hôtel
- 771 Bali : mmhm + actif ou passif↑↑
- 772 App1 : actif
- 773 Bali : acti:f + ça nous donne quatre points c'est ça↑↑deux actif et un passif
- 774 App2 : trois actifs
- 775 Bali : cinq point + Ba↑
- 776 App2 : hum + l'appareil photo a été perdu par les touristes
- 777 Bali : mmhm
- 778 App2 : la plage est près de la chambre d'hôtel
- 779 Bali : mmhm ++ actif ou passif↑↑
- 780 App2 : actif
- 781 Bali : actif↑
- 782 App2 : le guide touristique est demandé par les touristes
- 783 Bali : est demandé non↓
- 784 App2 : non↑↑
- 785 Bali : non ++ le verbe demander

- 786 App2 : on demande pas↑↑pour le guide touristique↑↑
- 787 Bali : oui mais le verbe demander ne marche pas à la voix passive
- 788 App2 : ah ok
- 789 Bali : alors c'est trois points non↑↑
- 790 App7 : Balia + demander c'est de *preguntar*↑↑ + ce n'est pas balancer + non↑↑
- 791 Bali : balancer veut dire euh + humm +
- 792 App5 : *balancear non*↑↑
- 793 Bali : non euh *denunciar pero no como chivar si no chivar de que alguien ha hecho algo*
- 794 App7 : alors + *demandar + como se dice en francés*↑↑
- 795 Bali : porter plainte + qu'elqu'un porte plainte ou a reçu un procès-verbal + un procès-verbal oui
- 796 App6 : le mot c'est pas [amendé]
- 797 Bali : aMENde
- 798 App6 : amende + comme le livre
- 799 Bali : recevoir un amende amende c'est *multa*
- 800 App7 : *si solo la multa+claro↓*
- 801 App6 : *si* ah *bueno*
- 802 Bali : oui Ba↑↑
- 803 App2 : Bali alors on peut dire le guide touristique a été demandé par les touristes↑↑
- 804 Bali : non + le verbe demander ne marche pas au passif
- 805 App2 : non↑↑ + ok d'accord
- 806 App6 : ça c'est le point qui sort Basi + c'est le point qui sort↑
- 807 Gr et Bali : (*rires*)
- (plusieurs élèves commencent à ranger leurs affaires)
- 808 App2 : (*rit*) non non non + c'est pas pour chercher plus de points mais c'est pour savoir si marchait comme ça
- 809 Bali : c'est l'heure alors on va compter les points ou quelqu'un veut nous lire sa phrase↑↑ oui Ju ↑
- 810 App4 : oui+est-ce-que ça c'est correct pour-de dire pour visiter un xxx les touristes sont aidés par les guides touristiques
- 811 Bali : pour visiter↑↑
- 812 App4 : pour visiter un lieu les touristes sont aidés par le guide touristique
- 813 Bali : sont aidés par le guide touristique+oui+tout à fait

- 814 App6 : j'ai fait trois↑
- 815 Bali et Gr : (*rires à gorges déployées*)
- 816 App3 : on peut continuer jeudi
- 817 Bali : oui on peut continuer jeudi si vous avez bien aimé ++ alors on va écouter Pi↑
+ on ne peut pas partir sans écouter ses phrases↑
- 818 App6 : les **touristics** ont été photographiés pour le guide touristique
- 819 Bali : les touristes ont été photographiés PAR le guide touristique
- 820 App6 : par le guide touristique+la plage était située à côté[ə] de la chambre d'hôtel
- 821 Bali : à côté:: oui
- 822 App6 : à côté + l'appareil de photos a été trouvé par les **touristics**
- 823 Bali : ah la la:::genia::l n'est-ce-pas↑↑
(*tout le groupe et Bali applaudissent*)
- 824 App6 : c'est cinq points
(*rires de tous*)
- 825 Bali : alors + c'est qui qui a gagné↑↑on va compter
- 826 App2 : Am
- 827 App7 : j'ai pas posé la mienne↑ah excusez moi↑
- 828 Bali : Am↑↑ Naira+tu avais fait combien de phrases↑↑
(*la sonnerie de fin des cours retentit*)
- 829 App7 : deux deux points *o sea que* quatre points
- 830 Bali : quatre points + peut-être elle a gagné
- 831 App2 : euh non non non non
- 832 Bali : deux + quatre + six + huit + douze ++ à presque↑
- 833 App5 (*à App4*) : *ponte una nota de examen*
- 834 Bali : bon jeudi on peut commencer+avec ça↓

Elle(s) sort(ent) en saluant l'enseignante

Annexe 7

Bali – Entretien

22 avril 2022 – 9 : 30

Salle classe de français

Durée enregistrée : 28 minutes

- 1 Enq. : j'enregistre↓
- 2 Bali : ok↑
- 3 Enq. : comment↑↑+> quelle est la place que tu accordes à l'espagnol dans ton cours↑ + est-ce que tu en fais est-ce que tu en fais pas↑↑ + alors pour ça↑ je vais te mettre un bout du cours que j'ai enregistré↑
- 4 Bali (*en riant*) : oh la honte↑
- 5 Enq. (*en souriant*) : et +> L. pareil elle a dit↑
(*Bali rit à gorge déployée*)
- 6 Enq. : et + et tu réagis + j'arrête quand tu veux arrêter↓
(*la reproduction de l'audio démarre*)
- 6 Pi : on raconte quelque chose impor +>*bueno*++
7 Bali : ah+oui+ raconter quelque chose...↑
- 7 E2 : c'est le début ou↑↑
- 8 Enq. : mmm
- 8 Pi : DE important_non↑↑+dans xxx
- 9 Bali : mmmh
- 10 Pi : et c'est meilleur que c'est choses précises + qui racontent des choses + précises
- 11 Bali : des nouvelles↓
- 12 Pi : des nouvelles précises + oui
- 13 Bali : des nouvelles ↓ ahan↓
- 14 Ne : ou peut-être des informations + o quelque chose [plu ::] détaillé↑↑
- 9 Bali : c'est Ne↑
- 15 Bali : ahan
- 16 Ju : des dates +> des +> des quelque chose
- 17 Bali : des dates... ↓
- 18 Ju : DAte + je veux dire *DATos*
- 19 Bali : des données. ↑ ↑tu veux dire des données↑↑
- 10 Bali : ah c'est quoi une nouvelle c'était la question non↑↑
- 20 Ju : Voilà:: pardon + des données
- 21 Bali : des données
- 22 Ju : des données +> des ++ quelque chose ça c'est information aussi non ↑
- 23 Bali : quelque chose comme QUOI↑↑
- 24 Ju : comme euh :: (*souffle légèrement en faisant vibrer les lèvres*)
- 25 Na : quelque chose médiaTIque + qui intéresse à les gens
- 26 Ju : voilà

- 27 Pi : comme un divORce'
 28 Ax . (*chuchotements*)
 29 Na : Ah ah (*rire franc guttural*)
 30 Pi : comme comme le:: livre que nous avons +(moins fort) lu non↑
 31 Bali : que vous avez lu
 32 Pi : oui lu
 33 Bali : là oui ↑ tout à fait::↑ oui et + normalement les divorces des célébrités e tout ça ↑+ où est ce qu'ils apparaissent ↓
 34 Pi : ils disparaissent↓
 35 Bali : et OÙ ↑↑ + où est-ce que vous pouvez les voir publiés ↑↑ où est-ce que vous pouvez les lire ↑↑
 36 Gr : dans les faits divers
 37 Bali : dans les faits divers↑ han non
 38 Na : dans les magazines + non ↑
 39 Bali : oui des magazines spécialisés + oui↑+ sur quoi↑↑

(Bali fait signe d'arrêter la reproduction)

- 11 Enq. : voilà↑ + tes réactions + comment TOI+> quelle est ta relation avec le groupe d'élèves comment tu fonctionnes comment selon le niveau+> tu avais commencé à m'en parler mais je n'avais pas mon enregistreur↑ hum + ta relation avec l'espagnol DANS le cours de français↓
- 12 Bali : alors je pense que tu as un peu vu comment non↑↑ comment ça + se déroule ↓ et hum + ça dépend du niveau↑ en fait↓ + s'il y a des concepts plus:: + moins *abstract* par exemple + j'utilise euh j'utilise hum beaucoup MOINS l'espagnol↓ + j'essaye de faire des gestes↑ ou aussi je fais de la mimique↑ ou j'essaye d'EXpliquer↓ non pa exemple hier nous avons une expression c'était pas de chance et moi j'essayais↑ d'expliquer une série de catastrophes↑ pendant une journée POUR arriver à l'explication de l'expression pas de chance↓ + mais quand il y a des choses beaucoup plus difficiles à expliquer comme garde à vue↑ ou de concept comme ça + je fais recours à la traduction↓ oui↓
- 13 Enq. : d'accord↓
- 14 Bali : mmm MAIS ça dépend aussi↑ du groupe↑ + parfois il y a des groupes qui stressent beaucoup quand on ne donne pas le mot précis la traduction précise sinon ils sortent leurs portables↑ + ils vont au dictionnaire↑ ça me stresse à moi↑ mais parce que moi vraiment je fais l'effort↑ je-je fais des acrobaties s'il le faut↑ pour NE PAS recourir à la traduction↓ mais:: + mais ça dépend aussi d'eux↑ en fait↓ ce n'est pas-je ne veux pas dire que la traduction soit mauvaise↓ + mais je crois qu'on travaille on arrive à mieux comprendre et

- à mieux GARDER la signification d'un mot quand on ne fait pas recours à la traduction↓
- 15 Enq. d'accord↓ + et l'explication quand tu as une explication grammaticale↑↑ quand tu es sur le métalangage comment tu↑↑
- 16 Bali : hum + hum ça dépend:: du concept qu'on doit expliquer↓ par exemple l'autre jour c'était la voix passive↓ + c'est similaire en espagnol↓ et une-je crois que une fois les élèves se rendent compte que ça marche comme en espagnol↑ ça va super bien↓
- 17 Enq. : d'accord↓
- 18 Bali : MAIS il y a des élèves comme Ne dont la langue maternelle n'est PAS l'espagnol↓ pour elle c'est toujours beaucoup plus compliqué↓ en ce qui concerne par exemple l'imparfait↑ c'est un temps verbal qu'elle n'a pas↑ V. (*absente le jour de l'enregistrement en classe*) qui est une élève allemande elle a aussi le même problème↑ + mais:: là + je pense que tant que la PLUpart des élèves arrivent à comprendre que c'est comme en espagnol↑ ça va hum BIEN ça me suffit↑ et avec les autres deux j'essaye quand elles font les exercices c'est tout + de chercher une autre explication↑ de chercher une autre comparaison↑ hum + je les laisse aussi faire les exercices + et puis à la fin↑ hum VOIR ce qui-ce qu'elles ont compris ou pas↑ pour expliquer un peu plus précisément hum parfois↑ je n'arrive pas + non plus↓ à mieux expliquer c'est comme ça non↑↑ mais:: mais je crois qu'au début surtout↑ elles-elles stressent un peu↑ et puis quand elles voient que:: que ça va↑ qu'elles sont capables de faire les exercices↑ et tout et:: et ça va un peu mieux↓
- 19 Enq. et est-ce que↑↑ tu te sers de l'espagnol pour euh dans ton relationnel avec les élèves par exemple
- 20 Bali : du niveau b1 n::on↓ + on parle toujours en français↓ dès que le cours commence ou quand on est au couloir↑ oui on parle toujours en français↓ hier par exemple on parlait du débat des élections présidentielles et tout cela↑ et on parlait tout le temps en français↓ mais avec les élèves du niveau a21↑ qui ont: un niveau:: très bas encore non↑↑ parce que c'est le début de l'apprentissage↑ euh + je parle aussi en espagnol↓ mmm↓
- 21 Enq. : d'accord et comment alors↑↑ toi qui est traductrice euh +à la base↑ comment tu+> est-ce que tu appliques des choses de la traduction en cours ou est-ce que↑↑

- 22 Bali : hum + je ne me rends pas compte en fait↑ ++ non je crois que non↑ je sais pas↑
- 23 Enq. : et qu'est-ce qui t'a poussé à passer à l'enseignement↑↑
- 24 Bali : hum + pfff + moi j'étais assistante de langue étrangère↑ + en france et en allemagne↑ et à ce moment-là↑ je pensais que-que (*en souriant*) je n'allais pas être prof pas du tout↓ et:: puis en fait j'ai vécu en angleterre quelques temps↑ et j'ai eu d'autre travail↑ et j'ai + penSÉ + souvent↑ + à-à mes années en tant qu'assistante de langues↓ en fait↓ et + c'est là que je me suis dit bon peut-être c'est une-un chemin que je dois suivre et puis↑ + je suis retournée aux îles canaries et c'est là que j'ai commencé à être professeur d'adultes et j'ai BEAUCOUP aimé↑ beaucoup aimé et:: j'ai pensé que peut-être ce que je n'adorais pas c'était d'être prof dans un lycée↑ + même si après je l'ai fait↑ et ça va ça marche c'est quelque chose qui me plaît aussi mais pas autant que-que les adultes↑ + l'école de langues c'est super + oui
- 25 Enq. : ben oui parce qu'en fait ils sont-ils sont là parce qu'ils veulent apprendre↓
- 26 Bali : oui↓ ET je m'amuse aussi↑ + quand je donne des cours↓ + j'apprends je continue à apprendre à m'enrichir à-à lire la presse↑ à-à (*en riant*) réviser la grammaire aussi que j'ai apprise il y a très longtemps↑ euh j'aime bien l'humour aussi dans les cours + je pense que c'est une partie indispensable↓ et je pense que le mieux je prépare mes cours et le mieux je suis:: hum en+> o ou le plus je suis::-je fais recours à l'humour↑ + ça va toujours être-crée une meilleur ambiance↑ + entre les élèves↑ et ça dépend aussi du groupe il y a des groupes où tout le monde est timide où personne ne veut euh rigoler↑ + ils pensent que c'est quelque chose de super sérieux↑ mais bon il faut aussi s'adapter non↑↑
- 27 Enq. : ouais + ouais↓ ++ et quand tu étais en lycée↑↑ bon c'est un public différent là + comment ça fonctionne↑↑ + puisque finalement la certification n'est pas-n'est pas nécessaire à la fin du cursus en-en scolaire↑ donc est-ce que là tu peux te permettre d'alterner l'espagnol le français↑↑
- 28 Bali : tout le temps↑ tout le temps↑ + on parle plus espagnol que français↓
- 29 Enq. : d'accord↑

- 30 Bali : oui↓ et + les élèves stressent BEAUCOUP quand ils ne comprennent:: pas quelque chose ou+> oui je parle PLUS en espagnol au lycée↓ + qu'en école de langues↓
- 31 Enq. : d'accord + ouais c'est vraiment des publics différents et
- 32 Bali : oui + et + l'humour par exemple c'est quelque chose de différent non↑↑ parce qu'ils sont encore des enfants même s'ils sont déjà adolescents↓ han:: il y a donc certaines blagues que je ne peux pas faire↑ ils ne comprennent pas↑ mais + il faut surtout je crois hum être beaucoup plus han:: + beaucoup plus sympathique hum compréhensive avec eux + s'intéresser beaucoup à leurs vies pour que ça marche↑ + il y a une composante émotionnelle plus forte qu'à l'école↓ + en tous cas ça marche à tous les coups s'intéresser à la vie des élèves↑ ou célébrer leurs progrès c'est quelque chose toujours de positif qui marche à tous les coups↓ pour-avec n'importe quel public mais je crois qu'avec les adolescents c'est quelque chose à laquelle i faut être encore + plus attentif↓
- 33 Enq. : et est-ce que la contrainte de la certification à l'eoï ça met une pression euh est-ce que quand tu as moins de marge pour établir cette relation↑↑
- 34 Bali : non↓ je crois que non + quand on fait la programmation + on compte avec le temps dont on a besoin alors je-je crois que non on a vraiment le temps de tout voir avant la certification↓ + mais c'est vrai que par exemple avec le niveau b11 où on a pas la certification j'ai toujours + plus de documents-j'apporte toujours plus de documents d'activité qui ne sont PAS dans + le manuel↑ ou+> non mais non avec le b12 je le fais aussi↑ mais la différence c'est que c'est un groupe beaucoup plus passif↑ + qui ne veut participer autant↓ + en fait
- 35 Enq. d'accord
- 36 Bali : oui↓ mais + non je dirais que la certification n'est pas une contrainte↓ + on a le temps vraiment on se planifie très bien + en plus ici il n'y a pas des imprévus↑ + ou il n'y a pas autant d'imprévus qu'au-qu'au lycée parce qu'au lycée on peut-être deux heures de cours par semaine et + ils ont une sortie↑ + au musée de la science et on ne fait qu'une heure par semaine dans un mois mais ici il n'y a pas cette sorte d'activité où les élèves ne vont pas venir↓
- 37 Enq. : oui ce qui permet aussi d'être plus sur l'espagnol + en milieu scolaire en fait t'es plus centrée sur le bien-être des élèves que sur la langue même↑↑
- 38 Bali : mmm + il faut partir de la base que les élèves n'ont pas un grand niveau en français↓ et ils viennent de l'école où ils ont déjà peut-être eu deux années de

français non↑↑ en *primero de la eso* ils ont déjà fait↓ mais c'est vrai que leur niveau n'est pas trop bon↓ et on recommence comme s'ils ne savaient rien↑ + on commence avec les chiffres avec les jours de la semaine↑ etcetera↑ + mais hum + en tous cas ça dépend beaucoup du lycée par exemple l'année dernière j'étais dans un très bon lycée à la laguna où les élèves avaient-avaient un niveau superbe mais + dans d'autres lycées↑ + je pense que c'est comme partout non↑↑ + ça dépend aussi du milieu des élèves↑ du quartier↑ + etcetera↓ + mais ici on a pas ça parce que euh + ils sont des adultes non↑↑ il veulent vraiment apprendre la langue ils ont un intérêt personnel↑ ou + ou + oui surtout un intérêt personnel

39 Enq. : oui elles sont sympa ce groupe + que j'avais vu l'année dernière avec L. + j'ai trouvé que Ba + elle parle +> elle est russe↑↑ +

40 Bali : non elle est espagnole + elle parle SUPER bien↑ oui je lui ai dit au début de l'année↓ de + passer au niveau b12 mais elle ne voulait pas↑ elle m'a dit qu'elle était fille au pair en suisse quand elle était très jeune c'était là qu'elle a appris le français↑ et:: elle parle vraiment bien elle a un très bon accent↑ elle a du vocabulaire↑ mais en tous cas elle se sent bien dans le groupe qui a évidemment un niveau qui n'est pas comme-comme celui qu'elle maîtrise↓

(aparté sur la situation personnelle de l'une des apprenantes)

[...]

41 Enq. : si un jour j'enseigne ici je me trompe peut-être mais + j'ai l'impression que j'aurais tendance à utiliser beaucoup l'espagnol + c'est bizarre hein↑↑

42 Bali : au début quand j'ai commencé je pensais que c'était quelque chose de mauvais↓ + d'utiliser l'espagnol la traduction etcetera↓ + mais au fur et à mesure que j'ai avancé avec mon parcours professionnel↑ euh je crois que ce n'est pas-ce n'est pas forcément quelque chose de mauvais↓ + que parfois ça va plus vite↑ il se sent mieux↑ + les élèves↑ et que + ça peut aussi aider à> oui au cours↑ à + la classe↑ + ça peut aussi les rassurer↑ et ce-ce n'est pas forcément quelque chose de-de mauvais + mais:: MOI + je pense aussi à mon apprentissage↓ + parce que je crois que + c'est sûr qu'un francophone (*enseignant*) aura d'autres outils↑ et les élèves vont être aussi plus rassurés parce qu'ils penseront il est francophone il-il fera jamais de faute↑ ou quoi que ce soit et moi je suis sûre que j'en ai mais+ je pense que l'avantage pour moi↑ c'est que je SAIS l'effort que ça prend d'apprendre une langue étrangère↓ et

aussi le français parce que moi je l'ai aussi appris↓ + et MON expérience était aussi à l'école de langues + j'avais quatorze ans↑ c'était dans un cours où j'étais la plus petite↑ et le professeur n'a JAMAIS prononcé + un mot + en espagnol ++ JAMAIS↑ + vraiment↓ + j'ai été très effrayée au début↑ mais je pensais je suis ici parce que je veux je veux continuer et au final je l'ai fait et + je crois que c'est comme ça↑ + que j'ai arrivé à bien-à bien apprendre à bien comprendre à+> ça m'a aussi aidée à ne pas paniquer hum lors de ma première expérience-mon premier-ma première expérience en France + par exemple + tu vois ce que je veux dire↑↑

43 Enq. : oui oui

44 Bali : et + si je pense à mon parcours en tant qu'élève + je fais aussi + avec mes élèves + ce que j'ai vu que ça marchait + avec moi↓ + même si + au début + je pensais + comme EUX ils le pensent j'en suis sûre ah c'est trop compliqué pourquoi il ne traduit pas↑↑ et c'est tout + pourquoi il le fait comme ça↑↑ mais c'est vraiment parce que j'ai vu en moi-même que c'était MIEUX de le faire comme ça↓

45 Enq. d'accord↑

46 Bali : et moi je n'ai pas appris le français dès que j'étais super petite j'ai commencé à l'apprendre à quatorze ans c'est déjà + l'adolescence ce n'est pas+> bon on n'est pas adulte mais on est pas non plus un enfant où on a beaucoup plus de facilités

47 Enq. : mmm + oui forcément quand on enseigne on est euh aussi imprégné par la relation qu'on a avec son propre apprentissage

48 Bali : oui bien sûr↑ et moi je crois que j'ai aussi beaucoup appris quand j'étais assistante de langues en allemagne↑

49 Enq. : oui

50 Bali : parce que hum + j'ai vu que + quand je suis arrivée au mois d'octobre bon les élèves avec lesquels j'étais + ils avaient commencé l'espagnol↑ + au mois d'août↓ au mois d'août et je suis arrivée au mois d'octobre alors + c'était trois mois non↑↑ et EUX ils parlaient déjà humm + pas mal d'espagnol↑ pour euh l'avoir appris seulement trois mois à l'avance↑ + et hum + ils ils parlent + ils me disaient *hola↑* + *como estás↑↑* + des trucs très faciles mais ils avaient le courage de le faire↑ + de parler avec moi etcetera non↑↑ et moi j'ai-j'ai appris pendant ce temps-là qu'en allemagne↑ + tous les cours étaient en espagnol non↑↑ en espagnol langue étrangère↓ pour eux et + SAUF la grammaire↑ + la grammaire ils l'expliquaient TOUJOURS en allemand↓

51 Enq. : d'accord↑

- 52 Bali : oui↓ et parfois + je me suis + posé la question + est-ce que C'EST + le meilleur système↑↑ ++ peut-être non↑↑ parce que et c'est pourquoi je ne-je ne crains PAS d'utiliser + l'espagnol quand j'explique la grammaire↓ parce que les élèves ont l'impression que la grammaire c'est la chose la plus difficile↓
- 53 Enq. : mmm
- 54 Bali : lorsqu'on apprend une langue ++ et si on fait recours à l'espagnol↑ parce que ça va + BEAUcoup aider + pourquoi pas↑↑
- 55 Enq. : mmm
- 56 Bali : par exemple la voix passive ou l'imparfait ou: le passé composé↑ je dis on l'utilise exactement comme en espagnol↑ MÊme phrase traduisez dans ces cas-là ↑ si ça marche en espagnol ça va marcher en français↓ parce que peut-être une fois sur cent ça ne marche pas↑ ++ alors c'est rien↑
- 57 Enq. : mmm
- 58 Bali : et:: + et oui je crois que surtout on apprend↑ + hum + en exerçant↑
- 59 Enq. : oui
- 60 Bali : chaque année j'apprends↑ à chaque cours j'apprends en plus on voit que les mêmes activités que j'ai fait avec un groupe↑ du même niveau hum marche ou ne marche pas↑ avec un autre groupe↑ + parce que ça dépend aussi de l'ambiance de l'esprit du groupe↑ de-de moi aussi j'imagine non↑↑ + on est pas tous les jours pareil↑
- 61 Enq. : mmm+ alors d'après ton parcours↑↑ est-ce que tu te sens plus à l'aise avec des élèves de l'eoï ou euh↑↑ est-ce que↑↑ (*en souriant*) est-ce que t'es heureuse dans ton travail↑↑ (*rit*)
- 62 Bali : oui:::↑ oui oui tout à fait↓ j'aime bien je me sens+> bon je ne me sens pas toujours à l'aise parce que parfois j'hésite je me dis ah non je me suis trompée ce n'est pas comme ça↑ je fais + des fautes ou de l'autre↑ mais euh + mais en gros + je dirais que oui↑ oui↓ et c'est un défi aussi par exemple j'ai un groupe de niveau b12 avec + QUATre élèves ils ne sont que quatre ++ ça c'est un GROS + défi pour moi↓ parce que il faut que je prépare des activités sur-que JE considère intéressantes↑ + et + ces activités peut-être ne sont pas intéressantes pour tout le monde↓ mais il faut l'accepter aussi↑ + il faut + continuer↑ + parce que c'est deux heures de cours↑ et +++ et quand même quatre personnes seulement↑ (*souffle*) c'est beaucoup de pression↑ ils doivent être euh en bonne:: + mine on dit non↑↑ + parce que: sinon c'est (*souffle*) + beaucoup plus ennuyant↑ + hum + oui↓ hum + je préfère en tous cas

un groupe de dix + DIX je pense que c'est + parfait↓ dix douze quinze +++ vingt aussi + surtout les premiers niveaux (*tout bas en souriant*) mais quatre↑ + (*tonalité habituelle*) et en plus quatre s'ils viennent tous↑ + sinon c'est DEUX↑ + deux élèves↑ et il y a des activités qui sont conçues à faire à deux à quatre↑ + des débats↑ + c'est impossible euh à organiser↑ mmm

- 63 Enq. : alors + tu parlais de grammaire tout à l'heure↓ je me suis rendu compte l'année dernière en cours de L. qu'elle arrivait à expliquer des choses + bien mieux↑ + que moi je l'aurais fait↓ c'est-à-dire que quand la langue que tu enseignes n'est pas ta langue maternelle tu sais anticiper<+
- 64 Bali : ah oui↑ + c'est très important aussi↑ + de s'anticiper
- 65 Enq. : pour moi c'est évident↑ ++ mais je sais pas l'expliquer + tu vois↑↑
- 66 Bali : oui↑ il y a quelque chose en plus que j'expliquais récemment + j'ai dit + en espagnol attention+> +++ ah oui↑ par exemple + l'adjectif possessif↓ non↑↑ + son sa et leur↓ + en espagnol on a que *su* + et là on sait déjà que tout le monde va faire cette erreur et on s'anticipe↑ parce que+> et + (*débit légèrement accéléré*) parfois je me demande↑↑si c'est bien de leur prévenir↓ (*débit habituel*) attention avec ça↑ + parce que peut-être si on ne dit rien ils vont PAS + faire la faute↑
- 67 Enq. : d'accord↑
- 68 Bali : mmm↓ + mais d'après mon expérience c'est ce qu'ils vont toujours faire la faute↓ (*en riant*) oui↑ + d'après ce que j'ai vu↑ + à tous les niveaux même avec les adolescents non↑↑ ça c'est quelque chose qu'on voit aussi au lycée + les adjectifs possessifs↓ + et:: et on le sait aussi parce qu'on l'a appris en tant qu'étranger j'imagine non↑↑ c'est pour ça qu'on-qu'on le sait↑
- 69 Enq. : oui + tu crois que les enseignants non natifs sont mieux armés↑↑
- 70 Bali : humm + ça dépend des études aussi non ↑↑ + de chacun↓ + par exemple parce que si toi tu as étudié + par exemple maintenant tu fais un master↑ c'est clair que tu es munie aussi non↑↑ + pour enseigner le français↑↑ + tu vois si je commence à donner des cours d'espagnol +> bon j'ai fait des études de linguistique mais quand même je devrais réviser quand est-ce qu'on utilise le subjonctif en espagnol↓ + je le fais d'une façon naturelle + ça m'est arrivé aussi hum + quand j'ai commencé↑ + à enseigner le français à l'école de langues↓ + parce que + à ce moment-là↑ hum je bon je +> il faisait beaucoup de temps que je n'avais PAS étudié vraiment le français↓ + et + j'ai dû aussi réviser quand est-ce qu'on utilise le subjonctif↑ quand est-ce qu'on utilise euh + je sais pas + l'imparfait ou↑ + parce que je le faisais

toujours d'une façon naturelle↓ et + mais il faut aussi +> bon c'est clair qu'il faut maîtriser la grammaire mais il faut l'étudier parce que même si on le sait↑ + c'est très important aussi de l'expliquer et + et voilà↓ + mais + c'est clair que si on prend n'importe qui dans la rue on dit comme tu es espagnol c'est clair que tu vas très bien enseigner l'espagnol et non↑ + c'est la même chose pour le français mais si on fait des études + et en tous cas d'une année à l'autre + je pense qu'on s'améliore toujours et on apprend mieux on voit aussi les armes dont on a besoin pour mieux enseigner↑ et on-on essayer aussi de se rappeler ce qui a marché ou pas↑ + l'année précédente↑ etcetera↑

- 71 Enq. : mm + bon peut-être que quand j'aurais soixante-dix ans je serai une bonne prof↑
- 72 Bali : (*éclate de rire*) : non + même avant↓
- 73 Enq. : est-ce que tu veux rajouter quelque chose↑↑
- 74 Bali : eh:: + non je crois que non + non + c'est bon comme ça↑↑
- 75 Enq. oui:: + merci↑
- 76 Bali : merci à toi↑

(*fin de l'entretien*)

Annexe 8

Celia – Entretien individuel

IES Ichasagua - Los Cristianos - 26 avril 2022 - 8: 00

Une des petites salles de professeurs

Durée enregistrée : 36 minutes

(L'entretien commence par un bref échange, en espagnol, visant la prise de contact et la collecte d'informations sur l'enseignante que nous n'avons pas transcrit. La transcription démarre lorsque Celia évoque la bourse Erasmus grâce à laquelle elle a pu terminer ses études en France.)

[...]

1 Celia : *el ultimo curso + eh + eramos muy pocos alumnos + eramos diez alumnos cuando llegamos a tercero de filología y entonces + e + algunos obtuvimos una beca erasmus + en aquel momento había un acuerdo con Grenoble Montpellier y + otra ciudad que no recuerdo+++bueno y al final a mí me la dieron para montpellier + me fui par allá con dos compañeros y nos quedamos en* la résidence u + *la residencia universitaria al lado de la facultad de paul valéry+ y terminé mis estudios allí+ me licencié luego hice* les équivalences *y luego me licencié y me vine por aquí licenciada en el año dos mil* [...] *el certificado de aptitud pedagógica lo hice a distancia + por la complutense de Madrid + durante todo un curso + BIEN+ hice las prácticas + comencé en la escuela privada ++ en el NORte de la isla + en santa cruz + vale ↑↑ + hice allí mis prácticas di clases de francés y después ya me + me hicieron ellos un contrato para dar clase de lengua española ++ que no era mi especialidad + pero ↑ sin embargo +++ y di además hasta cuarto de la eso ++ (*accélération du débit*) .pero bueno tenía claro que quería trabajar para la pública no me gusta tampoco la política que se lleva ++ y entonces ya desde el momento en que me llamaron en la pública para hacer la primera sustitución pues + no me lo pensé + + después me hicieron un contrato fijo en el sur y daba clase de francés en un privado + + era especialista + + y daba clase hasta cuarto de la eso porque en aquel momento aquí en el echeyde (*collège privé du sud de l'île*) + y aun así con el contrato y demás + pues + me fui a la pública↓

2 Enq. : *entonces estás feliz↓*

- 3 Celia : *sí↑* (*sourire*) + *me encanta lo que hago* + de verdad que sí + me encanta mi profesión + me encanta trabajar con el alumnado + con los jóvenes + es un perfil que me gusta bastante↓ [...] aprobé (*le concours pour être titularisé*) en el dos mil diez [...]
- 4 Enq. : *última pregunta↑*+ *los idiomas que hablas↑↑*
- 5 Celia : *yo hablo inglés*+ *y francés*++*el inglés porque me lo preparé por la escuela oficial de idiomas*
- 6 Enq. : mmhm
- 7 Celia : *tengo el B2*
- 8 Enq. : ok
- 9 Celia : *y certifiqué en el año dos mil diez y nueve + porque + para mí era una asignatura pendiente + digamos que yo siempre tuve como primera lengua francés + fijate en segundo de bachillerato yo era la única alumna de francés↑+ yo tenía un profesor particular para mí sola durante todo el curso↑ a día de hoy es impensable↑ pero como era mi primera lengua extranjera + a mí no me podían quitarla
- 10 Enq. : ah *bien + que suerte↑* [...]
- 11 Celia : *ahora recortan un montón de cosas* ++ yo tuve un profesor particular + con razón elegí filología francesa↑
- 12 Enq. *bien↑ ++ entonces quería tu opinión + saber cómo funcionas + como te dije mi propósito es trabajar sobre el uso de la lengua materna en clase↓ entonces quiero que me hables de como funcionas en clase*
- (*Entrée dans la thématique de la recherche à la minute 10*)
- 13 Celia : *vale mira↓ eh + yo este curso doy clase en primero y segundo de la eso + son los niveles más bajo de + de la eso↑ actualmente↓ + entonces dependiendo porque hay grupos que son aicle (*programme d'intégration de langue étrangère dans le cursus*) francés [...] de aicle francés hay dos grupos↓
- 14 Enq. : ok
- 15 Celia : *vale↓ + que son primero b y primero c + bien↓ dada las características del alumnado↑ + en primero +> en general YO suelo utilizar el francés en clase↓ y si no me entienden porque yo les ve las caras y demás + tiendo a utilizar el lenguaje gestual*
- 16 Enq. : mmhm
- 17 Celia : *porque siempre digo que se lleva por todos lados + O BIÉN + utilizo una palabra les doy la definición en francés o utilizo un sinónimo en francés + mi pre+>

mi premisa es siempre usar el francés en clase↓ si bien es cierto↑ + que sobre todo en primero b + y en primero c y sobre todo en primero b que es un grupo muy muy bueno prácticamente íntegramente la clase la doy EN francés↓*

18 Enq. : mmhm

19 Celia : *VAle↓* es verdad + que + en algunos momentos tengo que hacer un paréntesis como * je dis parenthèse en langue maternelle + en espagnol + pour expliquer quelque chose *para explicarles algo pero algo como muy puntual + normalmente utilizo el+> el francés para comunicarme con ellos↓*

20 Enq. : mmhm

21 Celia : *vale↓* + + *y en primero a y primero c pues a lo mejor esos momentos españoles ++ los utilizo un poquito más a menudo + excepto en primero b que es el grupo aicle + porque son grupos aicle entonces la premisa es hablar con ellos en francés↓ dar la clase en francés↓*

22 Enq. : *entonces en los grupos aicle hay transversalidad con otras materias o↑↑+>*

23 Celia : *sí↓ + tienen materias que SON en francés + por ejemplo en primero de la eso↑ + yo comparto interdisciplinaridad con + eh + eh + dibujo↑ + plástica↑ + y con::: ciencia + con biología y geología↓*

24 Enq. : ok

25 Celia : mm + *entonces son dos materias que se dan en francés↓ también↓ + y además ellos tienen materias que se dan en inglés*

26 Enq. : ok

27 Celia : *porque el aicle + es decir el aicle inglés y el aicle francés conviven + al igual que conviven el aicle alemán y el aicle:: inglés↓*

28 Enq. : Ok + *o sea que con esas clases siempre + por ejemplo si estoy en clase aicle y que voy a clase de biología + la clase la tengo exclusivamente en francés o↑↑+> + o↑↑+>*

29 Celia : *o al menos PARte de ella↓*

30 Enq. : ok

31 Celia : *no sabría decirte si exclusivamente pero la menor parte de ella me consta que sí*

32 Enq. : mmhm

33 Celia : mmhm

34 Enq. : *y los alumnos + como+> ellos suelen utilizar el español::l + recurren al español + o +> o no↓*

- 35 Celia : *a algunos de ellos si les resulta complicado utilizan el español + si les pregunto en francés me contestan en español + hay otros que no + que ya directamente INtentan decirlo en francés*
- 36 Enq. : *vale*
- 37 Celia : mmhm + *comunicarse + si + si +*
- 38 Enq. : *vale + ok + ok así que al final vuestro propósito aquí es más considerar + hum + la:: + los alumnos + o la clase como un +> un terreno bilingüe↑↑ que monolingüe*
- 39 Celia : *si si si+ y un sujeto activo + que participe en la clase + así que a ellos constantemente les estoy haciendo preguntas que estén activos + vale (*accélération du débit*) incluso si ellos me hablan en español no pasa nada pero me han entendido en francés que es lo importante*
- 40 Enq. : *ok + y cuál es el+> el* euh *en el aprendizaje donde + euh + te parece que hay más necesidades de recurrir al español↑↑ o + por ejemplo es que a veces es más complicado por ejemplo con el metalenguaje o* ...↑
- 41 Celia : *si a veces con+> sobre todo con la parte gramatical + para explicar puntos gramaticales a lo mejor hay que recurrir un poquito a la lengua materna para o hacer+> es decir hacer de la lengua materna un espejo partir de la lengua materna para que ellos puedan entenderlo*
- 42 Enq. : ok
- 43 Celia : *que es la realidad más cercana a ellos y que pueden conocer*
- 44 Enq. : mmm
- 45 Celia : mmm
- 46 Enq. : *a super + tiene que ser interesante*
- 47 Celia : * pues si::↓* (*rire franc*)
- 48 Enq. : *y+ cuál es el + por ejemplo aquí cuál es el propósito cuando van a salir de bachillerato + que nivel tienen que tener↑↑ euh como+> como tu maneras la +> la+> mmm + lo que impone el currículo↑↑ y...↑*
- 49 Celia : mmm + *cuál es nivel que deberían de alcanzar quieres decir ↑↑*
- 50 Enq. : *si*
- 51 Celia : *vale pues si se implantara el bachibac por ejemplo el nivel que tendría que alcanzar el alumnado es de un b2*
- 52 Enq. : ok

- 53 Celia : *además + hay una evaluación externa en el caso del bachibac si + ya lo comenzamos el próximo curso ya que lo tenemos aprobado*
- 54 Enq. : * ah genial↑*
- 55 Celia : *si si lo aprobaron para el centro*
- 56 Enq. : *que guay↑*
- 57 Celia : *si↑ + entonces el alumnado saldría con un b2↑
- 58 Enq. : ok
- 59 Celia : *vale + dependiendo + decir dentro del programa aicle de francés que aquí se llama emiLE ++ en canarias + eh + saldrían con un b1*
- 60 Enq. : ok
- 61 Celia : *de hecho es lo que se les pide para acceder al bachibac↓*
- 62 Enq. : ok
- 63 Celia : *Y en el caso de primero y segundo de la eso + sería un a1 + y en tercero y cuarto + un a2↓*
- 64 Enq. : ok
- 65 Celia : *b1 y a2 + dentro del marco de referencia europeo + es lo que hay en el currículo de canarias↓*
- 66 Enq. : *y tú cuando aprendiste el francés tu profe particular (*sourire*) te hablaba solo en francés o::↑↑ tuviste a veces la necesidad de pasar por el español↑↑*
- 67 Celia : mmm + *no yo recuerdo igualmente que utilizábamos mucho el francés + y sobre todo el último curso a pesar de que tuviera las dificultades ++ para delante↑ + igual utilizaba el lenguaje gestual:: + o la definición como* le petit Robert + **monolangu** (*petit rire*) + *entonces claro ↑ (*rire franc*) si si + la premisa era siempre hablar en francés ++ y YO comunicar en francés en aquel el momento*
- 68 Enq. : *y en los grupos de alumnos + mmm + qué estás utilizando para darle +> o sea que los alumnos que se apuntaron a francés YA tienen + mmm + un principio de amor por el francés o se apuntan porque sí:↑↑ o como::↑↑*
- 69 Celia : *hay de todo creo↑ es decir el panorama es bastante heterogeneo + en realidad eh + en primero de la eso mi sensación y (*accélération du débit*) normalmente y lo que veo a lo largo de la experiencia + algunos vienen de primaria con algunos conceptos pero si es cierto que tal vez para ellos es una materia a la que no le dan la importancia que debería de tener + o sea que para primaria son jueguitos↑ y demás y + luego aquí se ven que hay exámenes de todas las destrezas comprensión oral comprensión escrita igual que si fuera el inglés↑ + a otro nivel

evidentemente + pero las destrezas son las mismas + ellos no están acostumbrados a eso↑ + porque siguen pensando que es +> es una materia en la que yo puedo jugar todo el tiempo y es verdad que se tiene en cuenta la ramificación + la parte lúdica de la materia pero no siempre↑ + hay momento donde hay que hacer una escucha y una comprensión oral↓ + entonces hay que REeducarlo sobre todo a eso + si ++ pero si creo que es una materia que le suele gustar bastante*

- 70 Enq. : mmm
- 71 Celia : *también es cierto que tenemos solo dos horas a la semana entonces hay que aprovecharlas al máximo + no ↓ + para trabajar todas las destrezas dios pues tienes que tener una buena estructura↑ + hacer un plan de trabajo al principio de clase para que ellos tengan claro que lo que vamos a trabajar↑ + que destreza se va a trabajar ese día en clase↑ + que es lo que vamos a hacer ↑ + también es cierto que tenemos un método que es el parachute 1 de Santillana y bueno y como los conductores nos siguen bastante en el aula vale + después enriquecemos + otro día lo hacemos con las tablets + vale hacemos algún juego o alguna página que me interese trabajar pues también los dirijo↑ + a través de las tablets↓ *
- 72 Enq. : *y cuando tú entras en clase↑↑ + saludas en francés o en español↑↑ como es el primer contacto↑↑*
- 73 Celia : *no en francés en francés* bonjour tout le monde comment allez-vous et eux la même chose + pareil + mmm + si si si + por supuesto + y me despido igualmente en francés + es que en la clase hay que ser coherente↑ yo no puedo empezar la clase en español + no↑↑* (*grand sourire*)
- 74 Enq. : (*rires*)
- 75 Celia : (*rires*) + + *si ↑ no↑↑ + mal vamos↑ + es la profe de español o de francés o de qué↑↑ claro + entonces no hay que confundirlo y desde el principio francés siempre + si si*
- 76 Enq. : * y cuando te cruzas con tus alumnos o alumnas en el...↑*
- 77 Celia : * en los pasillos la cafetería* bonjour ↑ prof + *me saludan en francés*
- 78 Enq. : ok
- 79 Celia : . mmm + *me saludan en francés si si + si +*
- 80 Enq. : *vale + super + super interesante*

- 81 Celia : *si si + si me tienen a mí así definida como la profe* bonjour profe↑
comment ça va↑↑ * y uno me así (*fait le geste de saluer en otant un chapeau*) como
con un sombrero ↑ (*rires*) si lo veras por allí si si* (*rires*)
- 82 Enq. : *a pues me alegro mucho que hayan conseguido la autorización para el
bachibac*
- 83 Celia : *pues imagínate nosotras + estamos + saltando saltando*
- 84 Enq. : * es genial*
- 85 Celia : *si:::↑
- 86 Enq. : *vamos a ver si algo cambia en el sur↑*
- 87 Celia : *si:::↑ es el primer centro↑ aquí en el sur↓ + así que estamos MUY contentas
++ y público + abierto a todos*
- 88 Enq. : *si super importante también*
- 89 Celia : *si ofrecer a todos esta posibilidad*
- [...] (*pendant la fin de l'échange, Celia parle de ses très jeunes enfants auxquels elle va
apprendre le français*)
(*Celia part à une réunion avec un parent d'élève*)

Annexe 9

Celia - Observation en classe 1

IES - 5 mai 2022 – 8 : 00

Groupe de *Segundo de la ESO* (Quatrième) - 22 apprenants (13 apprenants ont accepté d'être enregistrés : les autres n'ont pas participé)

Durée enregistrée : 47 minutes

(Les apprenants s'installent)

1 Celia : allez on commence + asseyez-vous bien A. on commence d'accprd ↑↑+ les matériaux sous la table ↓ + bien↓

2 **Ax : xxx**

3 Celia : comment↑↑ + d'accord↓ + donc + on commence + le travail pour aujourd'hui↓

(Les apprenants ouvrent leurs livres et leurs cahiers et plongent le nez dedans)

4 Celia : bien↓ le point numéro un qu'est-ce-que je fais d'habitude↑↑ + normalement qu'est-ce-que je fais↑↑

5 App1 : tu fais l'appel↓

6 Celia : voilà je fais l'appel

(Quelqu'un frappe à la porte)

7 Celia : oui↑↑

(une apprenante entre)

8 Celia : bonjour↑ passe ++ je fais l'appel + et si je fais l'appel alors↑↑ (*bruits de chaises*) + je révise↑↑ quoi↑↑

9 App2 : les devoirs

10 Celia : je révise les devoirs d'accord↓ ++ bien↓ alors + chu::t + on est en train+>

(un apprenant frappe à la porte et entre)

11 Celia : pour aujourd'hui↑ quels devoirs nous avons↑↑ si vous avez fait les devoirs vous aurez des annotations positives sinon des annotations...↑

11 Gr. : négatives↓

12 Celia : négatives↓ (*s'adresse à l'apprenant qui reste sur le seuil*) allez M.+ bonjour M. ↑ comment ça va↑↑

13 App.1 (*à l'élève qui vient d'entrer*) : *coge esta silla delante*

14 Celia (*en constatant qu'un des apprenants est mal assis*) : A↑

(l'apprenant s'assied correctement)

15 Celia : bien↓ + quels sont les devoirs pour aujourd'hui↑↑ + bien↓ + il faut finir l'unité six d'accord↑↑ (en écrivant sur le tableau) ON-VA-FINIR-DE-CORRIGER↑-L'UNITÉ-SIX n'est-ce pas↑↑ + et comme ça si on finit de corriger l'unité six +

16 App. 3 (tout bas) : *xxx*

17 Celia : non il manque quelque chose d'accord + donc on va finir de corriger l'unité six↓ d'accord↑↑ + bien↓ + donc + et nous avons aussi des activités à corriger on finit l'unité six et on commence parachute deux↓

18 App.1 (à Ax qui lui demande un stylo) : *no + no tengo boli*

(échanges en espagnol entre plusieurs apprenants)

19 Celia : bien↓ chu::t + alors c'était quelle page↑↑ dites-moi↑ + A↑↑

20 App.4 : exercice six + deux et trois

21 Celia (en écrivant sur le tableau) : oui + deux et trois↓ très bien + et quelle page↑↑

22 : App.4 : huit

23 Celia (en écrivant sur le tableau) : très bien page huit exercices deux et trois ↑parfait↓ + bien + ça va être le point numéro deux + et pour ça ↑ qu'est-ce-que je vais vous mettre sur pincel ekade↑↑

24 App.1 : des annotations

25 Celia : des annotations positives↓ ou↑↑

26 Gr. : négatives↑

27 Celia : d'accord donc j'espère

28 App1 : *depende de como*

29 Celia : ça dépend + ça dépend de ton travail d'accord A.↑↑ ça dépend de ton travail + donc j'espère vous mettre plus d'annotations positives + N. assis-toi bien↑ + d'accord + ça marche↓ bien↑ alors + et le point numéro trois pour aujourd'hui↑ + I. + assis-toi bien::↑ + bien↓ et le point numéro trois pour aujourd'hui + la semaine prochaine↑ + le mercredi onze mai↑ + dans notre + collège + on va fêter le jour de l'europe' + d'accord↑↑ la journée de l'europe + donc on va faire un petit concours d'accord↑↑ bien↓ et il aura des élèves qui vont chanter↑ d'accord↑↑ ils vont chanter une chanson en anglais en français et en allemand + et c'est à nous de chanter en français donc je vais vous présenter la chanson voilà↑ d'accord↑↑ + pour faire une compréhension orale d'accord↑↑

30 App.5 : *profe + esta yo la he escuchado*

- 31 Celia : oui↑↑ vous la connaissez déjà↑↑
- 32 App. 6 : *la profe nos la puso en una actividad*
- 33 Celia : vous avez fait déjà une activité↑↑ + très bien génial donc
- 34 App.7 : *era como todo parado y xxx y ponía toda la letra*
- 35 Celia : il y avait des trous et il fallait compléter la chanson↓ d'accord↑↑ donc on va travailler pour chanter parce que c'est une espèce de concours comme un xxx par exemple vous connaissez le concours↑↑ donc on va faire ici dans la cour du collègue quelque chose comme ça↓ + (*s'adresse à une apprenante*) quoi A.↑↑
- 36 App7 (très bas) : *xxx*
- 37 Celia : non pas tous + ce sont des volontaires + donc on commence↑ cahier ++
(*minute 5 : 31*)
- 38 Celia : on commence on ouvre les cahiers à l'unité six je fais l'appel et je révise les devoirs + je vais aussi vous passer un papier pour que vous signiez + la signature vous savez qu'est-ce-que c'est la signature↑↑ + pour moi par exemple si je signe (*va écrire sa signature sur le tableau*) je fais comme ça
- 39 App.1 : *firma*
- 40 Celia : voilà↑ très bien↓ d'accord↑↑ ça c'est la signature + DONC [...]
(*Celia présente Enq. aux apprenants*) + elle va nous enregistrer mais seulement la voix + pas l'image + vous comprenez↑↑
- 41 App.1 : oui
- 42 Celia : d'accord + (*s'adressant à un autre apprenant*) M. ce que je viens de dire tu peux le traduire en espagnol s'il te plaît↑↑ attention A. réveille-toi + il est déjà huit heures onze↑oui tu dors↑
- (*Celia lit la demande d'autorisation, en espagnol*)
- [...]
- 43 Celia : bon alors on change maintenant on parle en français + ça a été une parenthèse en espagnol + on commence en français donc voilà je vous passe ici la feuille pour signer +++ bon je fais l'appel + tout le monde a les activités↑↑ oui↑↑ les devoirs↑↑
- 44 Ax : (*lève la main*)
- 45 Celia (*va voir l'apprenant qui lui montre ce qu'il a fait*) : oui c'est sûr + ça ce n'est pas possible + non + il faut CONjuguer les verbes ça c'est infinitif A. + ça c'est pas possible + la terminaison ici ce n'est pas bon↓
- 46 Ax (*essaie de corriger*) : *así↑↑*

- 47 Celia : non + regarde bien↑ attention
- 48 Ax : *ah es así*
- 49 Celia : voilà↑ très bien↑
- 50 App.5 : *profe↑↑* manges' ↑↑
- 51 App. 1 : *pero eso es el tú↑*
- 52 Celia : bien↓ ou est la télécommande↑↑ + nous n'avons pas de télécommande aujourd'hui↑↑ + pour le projecteur↑↑
- (interruption. Celia cherche la télécommande ; les apprenants parlent en espagnol entre eux)*
- 53 Celia : bien↓ + alors ouvrez les cahiers d'exercices je vais jeter un coup d'œil (*léger brouhaha dans la classe*) s'il-vous-plaît ↑ + aux activités + (*s'adresse à App.1*) A.↑↑
- 54 App.1 : *y que hace + esta chica↑↑*
- 55 Celia : elle va se présenter maintenant + je viens de l'expliquer↓ + d'accord↑↑ + c'est pour une étude↓ + pour un master↓ + (*à Enq.*) ils sont très curieux↑
- (Enq. se présente brièvement et explique son projet français traduit au fur et à mesure en espagnol).*
- 56 Gr. : ok↑
- (Celia se déplace dans les rangs et vérifie les devoirs, dit à ceux qui sont mal assis de se tenir correctement puis monte sur une chaise pour allumer le projecteur au plafond)*
- 56 App.8 (*à Celia*) : *tú eres muy alta*
- 57 Celia (*à App. 8*) : GRAN-DE + je suis très grande oui + bien alors on commence↑
- (les apprenants échangent en espagnol sur les devoirs)*
- (minute 14 : 35)*
- 58 Celia : bien↓ + A:ttention + on commence la classe + ça y est c'est bon + donc on va finir de corriger les activités de l'unité six on va mettre les contrôles et tout + donc + l'autre jour on est resté à la page soixante-treize du cahier d'exercices + d'accord↑↑ l'autre jour pour l'auto-évaluation + page soixante-treize auto-évaluation (*écrit sur le tableau autoévaluation et page soixante-treize en chiffres*)
- 59 App. 5 : *pagina sesenta*
- 60 Celia : page soixante tu as raison merci soixante- treize c'est dans le livre + c'est page soixante du cahier d'exercices + bien alors↑ + est-ce-que vous avez fait les activités↑↑
- 61 App. 1 : * yo quiero*

62 Celia (à App.1) : oui d'accord mais après vous participez + tranquille + bien↓ alors ici c'est déjà disons on va finir de corriger donc on va faire l'auto-évaluation POUR + l'examen↓ voilà↓ donc il faut ici comme d'habitude + il faut mettre votre ponctuation↓ d'accord↑↑ bien on commence↑ + et je jète un coup d'œil à vos activités pour mettre des annotations positives ou négatives ++ j'ai mis aussi des annotations positives pour la participation en classe↑ + c'est très important d'accord↑↑ comme d'habitude↓ donc on commence exercice numéro un + les articles partitifs avec cette fiche avec du de la de apostrophe des ou les noms des aliments↑ d'accord↑↑ bien + donc A. tu veux venir au tableau↑↑ pour le faire↑↑

(App.1 se lève pour aller au tableau. Celia est mobile dans la classe et contrôle les devoirs qu'elle n'a pas encore vérifiés)

(App.1 écrit ses réponses sur le tableau en grandes lettres)

63 App.1 (à Celia) : *igual si no cabe↑↑*

64 Celia (à App.1 et au Gr) : c'est pas grave ça + ce qui est important c'est que au fond de la classe les copines regardent bien le tableau↓ d'accord↑↑

(des apprenants commentent en espagnol les réponses que App.1 est en train d'écrire)

65 Celia : silence + A. assis-toi bien↑

66 App. 3 : *es que es una costumbre*

67 Celia : *no:* + mais c'est une mauvaise habitude + la tienne + attention↓

(Celia continue de se déplacer dans les rangs et aide les apprenants à comprendre leur(s) erreur(s), le cas échéant. Les apprenants d'adressent à Celia en espagnol ; Elle leur répond en français))

68 Celia : bien↓ (à App.1) ça y est c'est fini↑↑ + on corrige↑↑ + bien merci A. + assis-toi ++

(à Ax en vérifiant son travail) A. tu dors enCOre↑ *(en claquant des doigts)* ouvre ton cahier vas-y↑ page↑↑ c'est quelle page↑↑ voilà très bien donc on va corriger↓

(à App. 9) I. tu as fait les activités↑↑ de la page soixante↑↑ + d'accord c'est bon très bien + *(au Gr)* on va finir de corriger

(à App. 8) : où est ton matériau↑↑

69 App.8 : *es que + no sé*

70 App.10 : est-ce-que +> je peux +> tailler mon crayon↑↑

71 Celia (à App.10) : vas-y + va à la poubelle

72 App.11 : merci↑

73 Celia (à App.10) : de rien↑

(App. 11 se lève et va tailler son crayon à papier)

74 Celia : bien↓ + eh:: ++ (*à App.8*) K. annotation négative donc + il faut avoir les matériaux + en cours de français↓ ÇA c'est↑ Évident↓

75 App. 12 (*à App.1 en parlant de App.11*) : *está afileando*

76 App.1 : *pues::*

77 Celia (*en s'approchant d'un apprenant*) : et alors où est ton cahier↑↑

78 App. 13 : xxx

79 Celia (*à App. 13*) : il est où l'exercice un↑↑ + il est où↑↑ d'accord + il faut faire aussi l'exercice trois↓

(au Gr.) : eh attention↑ + les personnes qui n'ont pas+> chu::t + silence s'il-vous-plaît↓ les personnes qui n'ont pas le cahier d'exercices d'accord↑↑ il faut tout copier pour un exemple pour faire votre évaluation d'accord↑↑ bien↓ déjà je commence par exemple + pour continuer et profiter le temps↓

(les apprenants qui n'ont pas leur cahier recopient ce qu'il y a sur le tableau)

80 Celia : bien↓ (*s'adresse à App. 5*) : toi par exemple tu commences↑ tu lis la liste et il faut mettre les articles partitifs + il y a une quantité exacte ou inexacte↑↑

81 App. 5 : exacte

82 Celia : Inexacte attention↓ inexacte + on utilise les articles partitifs quand il y a UNE quantité inexacte + voilà↓ + bien↓ + soit je mets les articles partitifs soit je mets le vocabulaire des aliments↓ d'accord↑↑ (*s'adresse à App. 5 en montrant les réponses écrites sur le tableau par App.1*) donc tu commences avec la liste↓ + a (*réponse à la première question de l'exercice sur les articles partitifs*) + tu es d'accord oui ou non↑↑

83 App. 5 : oui

84 Celia : c'est bon↓ très bien↓ + b vas-y tu continues tu as un doute tout le monde va participer↓

85 App. 5 : du *queso pero es azucar↓*

86 Celia : oui on corrige voilà↑ très bien comment on dit s'il-te-plaît↑↑

87 App.5 : du xxx

88 Celia : DU↑↑

89 App.5 : sucre

90 Celia : très bien + du sucre↓ bien d'accord vous êtes d'accord oui ou non↑↑

91 Gr. : oui:::

92 Celia : oui↑ très bien + on continue (*s'adresse à un apprenant*) vas-y c'est pour toi↑

- 93 Ax : des biscuits
- 94 Celia : des biscuits↓ + vous êtes d'accord oui ou non↑↑
- 95 Gr. : oui:::
- 96 Celia : parfait↑ très bien↓ qu'est-ce-que nous avons ici↑↑ (*s'adresse à App. 7*) vas-y↑
- 97 App. 7 : de la confiture
- 98 Celia : très bien:↑ + de la confiture voilà↓ e↑↑ vas-y c'est pour toi L.↑
- 99 App. 4 : eh + des bananes
- 100 Celia : des bananes oui↓ très bien + f↑↑ vas-y c'est pour toi↑ f↑↑
- 101 App.10 : *del+>* an-ananas'
- 102 Celia : ananas'↓ de l'ananas'
- 103 App.10 : de l'ananas'
- 104 Celia : d'accord très bien↓ + mais attention ici + c'est singulier ou pluriel↑↑
- 105 Gr. (*réponses données simultanément*) : pluriel singulier
- 106 Celia : singulier + alors il faut enlever le s on ne prononce pas le s en français d'accord↑↑ comment on dit alors↑↑ UNE mangue + UN ananas
- 107 App.1 : une mangue un ananas
- 108 Celia : bien alors on continue + vas-y A.↑↑
- 109 App. 2 : de l'huile
- 110 Celia : de l'huile très bien + on continue
- 111 App.3 : des céréales
- 112 Celia : DES céréales + bien parfait + vas-y A. c'est pour toi
- 113 App. 6 : de+> *es que no sé+>* de la glace
- 114 Celia : de la glace + très bien + qu'est-ce-que ça veut dire en espagnol de la glace↑↑
- 115 Ax : *helado*
- 116 Celia : voilà *helado*↓
- 117 App.6 (à Ax) : *pero lo iba a decir↑*
- 118 Celia : c'est pas grave A. S↑↑
- 119 App. 9 : du-pain
- 120 Celia (*en corrigeant la prononciation erronée du /y/ et du /ẽ/*) : du pain
- 121 App.9 : DU PAIN
- 122 Celia : d'accord très bien↑ + (*au Gr.*) donc c'est corrigé + vous l'avez bien fait↑↑ + oui ou non ↑↑
- 123 Gr. (*réponses données simultanément*) : oui non

124 Celia (*en montrant la page projetée sur le tableau*): donc ici il faut mettre la **punctuation** + donc ici vous avez le score SUR dix combien vous avez bien fait + il faut le mettre + CINQ sur dix SEPT sur dix comme d'habitude OU neuf sur dix↑ ou dix sur dix + QUI a obteNU dix sur dix↑↑

(*les apprenants donnent leurs scores respectifs*)

[...]

(*Celia félicite les apprenants*)

125 Celia : est-ce-que vous avez des doutes à propos de ça↑↑ non↑↑

126 App. 1 : oui

127 Celia : oui il ya des doutes↑↑

128 App.1 : *ah no no no↑*

129 Celia (*à App.1*) : tu n'as pas de doute alors↓ + on continue↑↑ oui exercice numéro deux + bien ↓ Attention↑ + le verbe prendre + complète la question et répons à la forme négative + alors↑↑ qu'est-ce-que ça veut dire en espagnol le verbe prendre↑↑ qu'est-ce-que ça veut dire en espagnol↑↑

130 App.1 : hum...↑

131 Celia : c'est un verbe qu'on a bien étudié qui est associé aux aliments + à la nourriture + au moment du repas donc + dis-moi↑↑ réfléchis + q qu'est-ce-que ça veut dire en espagnol F.↑↑

132 App.9 : *querer↑↑*

133 Celia : *querer↑↑* non

134 App. 1 : *comprendre↑↑*

135 Celia : attention écoutez bien↑ + réfêchissez + A. ↑↑

136 App. 2 : *tomar*

137 Celia : voilà↑ + c'est un verbe qu'on a bien étudié + Attention + qui est associé aux aliments + aux repas alors en espagnol c'est *coger o tomar* + bien alors qui veut venir au tableau pour faire+> on va faire deux par deux d'accord des volontaires↑↑

138 App.5 : *yo lo quiero hacer pero la negativa la tengo mal↑*

139 Celia : bon + on verra:: c'est pour ça qu'on va faire+> (*à App.1*) A tu ne peux pas toujours parler + si tu as un copain qui parle tu le laisses parler d'accord↑↑

140 App.1 : d'accord

141 Celia : bien + (*à App.5*) on va essayer c'est pas grave je peux apprendre aussi de mes erreurs d'accord↑↑ efface s'il-te-plaît↑↑ + et même le plan de travail + tout le

monde sait ce qu'on va faire aujourd'hui↑↑ + vous avez noté votre plan de travail sur les cahiers↑↑

142 Gr. (*bas*) : oui

143 Celia : vous avez noté oui ou non↑↑ + il faut le noter

(*App. 5 efface*)

144 Celia : attention + on écrit pas avec le rouge + on corrige avec le rouge ++ on corrige avec le rouge MAIS il faut écrire normalement en bleu ou noir↑ d'accord pas le rouge + le rouge c'est seulement pour corriger souvenez-vous↓

(*Celia se déplace dans la classe pour regarder ce qu'ont fait les apprenants et félicite quelques-uns ; leur dit si elle leur met une annotation positive ou négative*)

145 Celia (*à Ax*) : avant de recopier il faut que tu le travailles + annotation négative↑ + il faut travailler

(*App.5 a écrit ses réponses sur le tableau*)

146 Celia (*à App. 5*) : S. je te demande S. est-ce-que tu prends du jambon↑↑ + dis-moi↑↑ comment tu réponds↑↑ ++ NON...↑

147 Gr. : je ne

148 Celia : je ne

149 Ax : prenne

150 Celia : *a ver* dis-moi en espagnol par exemple + tout d'abord on parle la langue maternelle et tu le fais en français ++ si je te demande qu'est-ce-que ça veut dire est-ce-que tu prends du jambon en espagnol↑↑ + prendre qu'est-ce-que ça veut dire↑↑

151 Ax : *quiero tomar*

152 Celia : * tú tomas + tú quieres jamón*↓ + tu prends du jambon *tú comes jamón↑↑ + tu tomas jamón↑↑*

153 App. 5 : mmmm

154 Celia : *NO + yo no como jamón↓ + pues* en français c'est la même chose

155 App.5 : je ne pas prends du jambon

156 Celia : attention + en français la forme négative c'est toujours + je mets les lunettes (*dessine une paire de lunettes sur le tableau*) +++ combien de particules négatives il y a en français↑↑ à la forme négative ++ quelles sont les particules négatives↑↑ + (*écrit « verbe » au milieu des lunettes*) si j'ai ici le verbe quelles sont les particules négatives en français↑↑ en espagnol c'est *no* en français combien de particules il y a↑↑

- 157 Gr. : ne + pas
- 158 Celia : (*écrit dans le premier verre des lunettes en le disant*) NE + (*écrit dans le deuxième verre des lunettes en le disant*) PAS ++ et si le verbe commence par h ou voyelle↑↑ qu'est-ce qu'il faut mettre ici↑↑
- 159 App.5. : (*ne répond pas*)
- 160 Celia (*à App.5*) : écoute si ça commence par une voyelle qu'est-ce qu'il faut mettre ici↑↑ +++ n apostrophe
- 161 App.1 : *no se entera*
- 162 Celia (*écrit sur le tableau*) : *no + yo no como jamón* comment on fait en français ↑↑(*montre les lunettes*)
- 163 App.5 : non↑↑
- 164 Celia : non↑
- 165 App.5 : je
- 166 Celia : voilà↑
- 167 App. 5 : (*montre le n apostrophe*)
- 168 App.1 : *no porque no es vocal la primera*
- 169 Celia (*à App.1*) : chu::t↑ LAIsse penser↑ (*à App.5*) efface vas-y (*App.5 efface ce qu'elle a fait et recommence*)
- 170 App5 : non je ++ ne ++ pas↑↑
- 171 Celia : le verbe
- 172 App.5 : NON-JE-NE-PRENDS-PAS-DU JAMBON
- 172 Celia : DE jambon + parce que les articles partitifs du de la ou d apostrophe ça c'est forme affirmative↓ + à la forme négative c'est toujours de ou d apostrophe donc c'est comme ça + très bien S. ↑ tu as compris maintenant↑↑
- 173 App.5 : mmm
- 174 Celia : tu comprends↓ donc tu vas faire b
- 175 App.5 : *vale*
- 176 App.1 (*en montrant son cahier*) : *profe + allí pone* prends *o* prennons*↑↑
- 177 Ax : *yo puedo ir↑↑*
- 178 Celia : comment on dit en français par exemple↑↑ + attends + comme ça je sais si tu comprends + je peux venir au tableau↑↑
- 179 Ax : je peux venir au tableau↑↑
- 180 Celia : voilà↓ + oui sans problème

(les apprenants chuchotent en corrigeant dans leurs cahiers)

- 181 Celia : attention ça c'est un exercice du contrôle + donc Attention c'est un exercice
POUR le contrôle + pour étudier pour savoir pour comprendre
- 182 App.1 : *voy a estudiar*
- 183 Celia : en français↓ + je vais étudier
- 184 App. 1 : je * hay no*
- 185 Ax : je vais étudier
- 186 Celia : je vais étudier très bien↑
- 187 App. 1 : * y como se dice voy a estudiar mucho y tendré un buen resultado↑↑*
- 188 Celia : je vais étudier beaucoup et j'aurai un bon résultat + c'est SÛR A.↑
- 189 Ax : * y la prueba que hicimos el otro día nos la va a dar↑↑
- 190 Celia (à Ax) : non pas aujourd'hui↓ +++ bien on corrige↑ + tu prends du
jambon↑↑+ non je ne prends pas de jambon↓ très bien forme négative les lunettes +
bien↓ + ici↑ (*montre la deuxième phrase*) tu prends des oranges↑↑(*lit la réponse de
App.5 sur le tableau*) non elle ne prend pas+> attention forme négative des articles
partitifs↓
- 191 App.5 : je ne prends pas d'oranges
- 192 Celia : tu comprends S. maintenant↑
- 193 App.5 : oui
- 194 Celia : d'accord↓ + donc corrigez d'accord↑↑ bien↓ A. tu veux venir au tableau↑↑
vas-y
- (App. 3 se lève)
- 195 App. 2 : *profe nos estamos portando bien↑↑*
- 196 Celia : mais toujours + non↑↑ presque + comme d'habitude ++ oui vous êtes une
bonne classe + normalement je dis oh mes élèves de la deuxième cour b parce que
normalement vous profitez + vous êtes de bon élèves↓ ++ (*regarde ce que App.3 a
écrit sur le tableau*) bien↓ alors↑ (*s'adresse à App. 11*) M. tu es d'accord↑↑ + ils
prendrent du chocolat ça existe comme verbe↑↑
- 197 App.11 : mmm+>
- 198 Celia : oui↑↑ tu es d'accord↑↑
- 199 App.11 (*bas*) : oui
- 200 Celia : oui c'est bon + on corrige + bien↓ c↓ + c'est bon↑↑
- 201 App. 12 : *profe en negativo tienes que poner también E-N-T↑↑*

- 202 Celia : bien sûr la terminaison c'est E-N-T ↓ + mais c'est bon↑↑ vous êtes d'accord avec le verbe prendrent↑↑ + tout le monde↑↑
- 203 App. 5 : non + moi non + *yo no lo puse así↑*
- 204 Celia : S. qu'est-ce que tu as mis alors ↑↑
- 205 App.5 : PRE-NANT
- 206 Celia : d'accord est-ce que tu peux épeler en français↑↑
- 207 App.5 : p-r-e-n (*App. 3 corrige sur le tableau en même temps*)
- 208 Celia : un seul ou deux n↑↑
- 209 App.5 : deux
- 210 Celia : deux n très bien↑ n...↑
- 211 App.5 : n-n-e-n- *y* t
- 212 Celia : très bien↑↑ + ils prennent du chocolat + attention ça change↑ attention + ils prennent du chocolat non ils ne...↑
- 213 App.3 : **prenen**
- 214 Celia : ils ne PRENNENT pas + et ici comme à la forme négative pour les articles partitifs qu'est-ce qu'il faut mettre↑↑
- 215 Ax : des
- 216 Celia : DE oui si ça ne commence par h ou voyelle + ça va maintenant A. + tu comprends↑↑ + autre correction corrigez s'il-vous plaît↑
- (*Les apprenants corrigent. Celia passe dans les rangs et vérifie*)
- 217 App.13 : *puedo ir profe↑↑*
- 218 Celia (à App.13) : je peux venir profe↑↑
- 219 App.13 : je peux venir à le tableau↑↑
- 220 Celia : AU tableau
- 221 App. 13 : au tableau
- 222 Celia : d'accord parce que à le ça n'existe pas c'est comme en espagnol *AL cine* AU cinéma d'accord↑↑ + bien sûr L.↑ bien très bien↑
- 223 Celia (à App.1) : A. dis-moi je t'écoute
- 224 App.1 : *y a los que no quieren que le graven como lo va a quitar↑↑*
- 225 Celia : pourquoi↑↑ il y en a qui ne veulent pas être enregistrés↑↑
- 226 App1 : *a mí me da igual*
- 227 Celia : où est le papier↑↑
- (*échanges en espagnol entre les apprenants*)
- (*Celia regarde la liste*)

- 228 Celia (*à Enq.*) : c'est pas grave on voit la liste après toutes les deux
- 229 Celia (*au Gr.*) : allez on corrige↑ vous êtes d'accord↑↑ vous prenez + avec deux n
- 230 Ax. : oui + non
- 231 Celia : UN seul↑ + vous prenez des sandwiches↑↑ + la réponse ↑↑ N. ↑↑
- 232 App. 12 : non vous ne prenez + pas + de sandwich
- 233 Celia : non vous ne prenez pas de sandwich + d'accord + ici la même chose comme toujours donc article partitif à la forme négative toujours de ou d apostrophe d'accord↑↑ bien↑ + alors on continue↑ qui veut venir au tableau à part A. qui veut toujours participer on va laisser aussi d'autres copains et copines + B. tu veux venir au tableau↑↑
- 234 App. 9 : *vale + eh+ D. quería*
- 235 Celia : d'accord D. tu viens↑↑ + tout le monde va participer + bien↓ à toi↑
(*App. 6 écrit ses réponses sur le tableau*)
- 236 Celia : tu as une annotation positive pour la participation très bien + vous êtes toujours très participatifs et participatives en classe↓ + de français + ce que j'aime bien en fait (*en regardant Enq.*) j'adore cette classe↑ en général presque tous mes élèves sont de bons élèves en fait + je suis très contente avec eux + ils travaillent bien + (*à App.1 qui est mal assis*) A.↑ + bien les personnes absentes aujourd'hui sont (*nomme les absents et note dans son cahier*)
(*les apprenants parlent doucement pendant que Celia compte les absents*)
- 237 Celia (*en regardant App.6 qui est au tableau*) : bien↑ attention↑ ça s'est très intéressant↑ A. qu'est-ce qu'il se passe dans cette phrase↑↑
- 238 App. 2 : *el* on *va con el* il elle *no con el nous*
- 239 Celia : très bien↑ la traduction en espagnol c'est comme nous mais la conjugaison comme un il elle↑ donc on- on prend + attention avec le verbe prendre↑ + il faut bien le connaître
(*App.6 corrige*)
- 240 Celia : non + attention↑ + troisième personne du singulier↑ et ça finit en quoi↑↑ + quelle est la terminaison du verbe prendre à la troisième personne↑↑
(*App.6 efface et modifie*)
- 241 App. 1 (*à App.6*) * no ::)* + *una d* prenda prenda
- 242 Celia : non::↑ attention + cherchez comment ça s'écrit↑ + épèle M.
- 243 App.5 : p-r-e-n-d
- 244 Celia : voilà↑ très bien + PREND

245 App. 6 : prend

246 App. 1 : *como el primero pero sin la s*

247 Celia : voilà + (à App.6) ici mets bien ON PREND + attention forme négative toujours + bien il nous reste quelques minutes + mettez votre score sur dix + comptabilisez

(les apprenants calculent leur note d'auto-évaluation)

(la sonnerie de la fin du cours retentit)

Celia : c'est vrai c'est l'heure déjà↑↑

Gr. : oui

Celia : c'est pas possible + le prochain jour on va écouter la chanson voilà↑ + et on va finir notre correction↓ ++ parachute deux de la page neuf + vous allez faire l'exercice cinq et l'exercice huit + d'accord↑↑ seulement deux exercices

(fin du cours)

Annexe 10 Celia - Observation en classe 2

IES - 5 mai 2022 – 10 : 00

Groupe de *Primero de la ESO* (Seconde) - 21 apprenants (tous les apprenants ont accepté d'être enregistrés)

Durée enregistrée : 39 minutes

(les apprenants s'installent. Plusieurs apprenants s'entraînent à dire la date avant que Celia n'ait parlé)

- 1 Ax : deux-mille + vingt + et +deux
- 2 Celia : bon Alors↑ + *(en montrant la date écrite sur le tableau)* aujourd'hui on est jeudi↑ ...↑
- 3 Gr. : cinq↑
- 4 Celia : cinq
- 5 Gr. : mai
- 6 Celia cinq mai...↑
- 7 Ax : deux mille vingt-deux↓
- 8 Celia : d'accord donc comme d'habitude pour aujourd'hui nous avons le plan de travail
- 9 Ax *(à autre apprenant)* : *que pagina↑↑* ++ huit↑↑
- 10 Celia : bien↓ le point numéro un qu'est-ce que je fais toujours↑↑ + je fais↑↑
- 11 App.1 : l'appel
- 12 Celia *(en écrivant les points sur le tableau)* : je fais l'appel très bien + je révise + je vérifie + et je vérifie les devoirs↓

(les apprenants échangent en espagnol pendant que Celia écrit)

- 13 Celia : bien alors les devoirs↓ + cahiers d'exerCices↑ *(se déplace dans les rangs)*
- 14 App.2 *(à Celia)* : c'est bon↑↑ est-ce que je peux passer le gel↑↑
- 15 Celia *(à Ax.)* : oui tu peux passer le gel + merci↑

(Ax prend la bouteille de gel hydrolique, s'en met sur les mains et passe la bouteille à l'apprenant qui est derrière lui)

- 16 Celia : bien↑ + on commence + l'autre jour on a expliqué quelque chose de nouvelle + qu'est-ce qu'on a expliqué l'autre jour↑↑ + qu'est-ce qu'on a expliqué↑↑
- 17 App.3. : le pronom on

- 18 Celia : très bien le pronom on + très bien + et alors↑↑ + le pronom on c'est un pronom très particulier↑ + pourquoi↑↑ qui sait l'expliquer un p'tit peu↑↑ pourquoi c'est un pronom un peu **especial** ↑↑ qui sait me dire↑↑
- 19 App.3 : *que* on **xxx**
- 20 Celia : que ON + en espagnol ou en français plutôt ça se traduit comme↑↑...↑
- 21 App.3 : *nosotros*
- 22 Celia : *nosotros* d'accord très bien + mais attention + on le conjugue avec quel pronom↑↑
- 23 (*plusieurs apprenants*) : humm
- 24 Celia : toujours↑↑
- 25 App.3 (*bas*) : le il
- 26 Celia : très bien A. + plus fort s'il te plaît↑↑
- 27 App.3 (*plus fort*) : il elle
- 28 Celia : il elle on très bien + à la troisième personne ↑↑ du singulier ou du pluriel↑↑
- 29 App.4 : singulier↓
- 30 Celia : singulier très bien↓ + donc↑ on commence + pour aujourd'hui il faut que j'allume le projecteur↓ nous n'avons pas la télécommande + A.↑↑ s'il te plaît est-ce que tu peux allumer le projecteur↑↑ (*A. monte sur une chaise pour allumer le projecteur qui est au plafond*) + merci↑ + bien Alors donc↑ + le dernier jour on a expliqué le pronom on + est-ce qu'il y a des doutes ou c'est clair↑↑ + il y a des doutes il y a des questions à propos du pronom on↑↑ + oui ou non↑↑ ++ c'est compris↑
- 31 App.5 : *es que + era↑↑ + por ejemplo* on et nous * que se confunden con* il * no↑↑
- 32 Celia : il elle voilà↑ + mais je demande est-ce que vous avez compris ou bien il y a des questions il y a des doutes il y a quelque chose que vous ne comprenez pas↑↑
- 33 App.6 : **xxx**
- 34 Celia : comment↑↑
- 35 App.6 : *no entiendo cómo saber si el nosotros es* nous *o* on↑↑
- 36 Celia (*à App.6*) : parce que nous par exemple avec la terminaison de la conjugaison O-N-S + (*au Gr.*) attention il y a R. qui demande comment je sais quand c'est le pronom ON ou le pronom NOUS↓ + donc+ c'est la même chose↑ à l'heure de traduire↓ mais la conjugaison c'est tout à fait différent + d'accord par exemple (*en écrivant sur le tableau*) si j'ai le verbe parler + qu'est-ce que ça veut dire parler↑↑

- 37 Gr. : *hablar*
- 38 Celia : *hablar*↓ + et j'ai + si je vous dis par exemple et en classe de+> (*une sonnerie retentit*) c'est la récréation maintenant de la troisième et quatrième↓ + on attend un petit peu ++ bien alors A. par exemple si je veux dire + *eh* + *en classe nosotros hablamos francés + vale↑↑ + allí tenemos un nosotros efectivamente* ++ plutôt on part de la langue maternelle et on fait la traduction↓ d'accord↑↑ + bien↓ (*écrit sur le tableau en parlant*) *en classe nosotros hablamos francés*
- 39 Ax. : a:::h↑
- 40 Celia : et je vous dis Attention↑ + mmm↑↑ + observez↑ + il faut faire la traduction en espagnol + comment on peut dire ça en espagnol↑↑ levez la main pour participer s'il-vous-plaît + J.↑↑
- 41 App. 7 : en xxx nous *es que no se cómo se en clase*
- 42 Celia : en + c'est la même chose en classe en cours
- 43 App. 7 : ah + en classe nous
- 44 Celia : c'est la même chose si tu veux en classe + en cours de français↑
- 45 App.7 : nous
- 46 Celia : nous↑
- 47 App. 8 : mmm + parlons français
- 48 Celia : TRÈS bien↑ (*écrit sur le tableau*) nous parlons EN français
- 49 App.8 : en↑↑
- 50 Celia : EN français + on l'a travaillé l'autre jour + EN français + très bien A. donc + en cours de français + nous parlons en français↑ d'accord très bien↓ + ça c'est une possibilité avec le pronom nous + mais si j'utilise le pronom on↑ comment je le fais↑↑
- 51 App.8 : on+> en cours de français ON parle + en français
- 52 Celia : très bien + la même chose mais on change la conjugaison↓ c'est une phrase avec deux possibilités en français↑ + je peux utiliser nous parlons je conjugue +> A. pour répondre à ta question je conjugue nous parlons ou bien en cours de français une autre possibilité on parle en cours de français↓ d'accord↑↑ c'est clair oui ou non J.↑↑
- 53 App.7 : oui
- 54 Celia : et en espagnol↑ vous pouvez traduire on comme *nosotros* et aussi *se* impersonnel↑ + *se habla* + *en clase de francés se habla↑ + francés↓* d'accord↑↑

- alors ça il faut noter ça + ça c'est la décoration de la classe mais c'est pour l'examen donc notez sur votre cahier perso + vous mettez la date + oui mettez l'exemple + on va parler des notes mais il faut noter ça + ça c'est pour l'examen
- 55 App.9 : *cuando es el examen↑↑*
- 56 Celia : on n'a pas mis la date mais il faut noter ça↑ + ça c'est pour l'examen
- 57 App 3 : *yo pensé que*
- 58 Celia : on n'a pas la date encore↓ mais ça c'est pour + on a expliqué le pronom on l'autre jour↓ + bien↓ il y avait des activités de la page + vingt-trois du cahier d'exercices oui ou non↑↑ à propos du pronom on + OUI ou non↑↑
- 59 Gr. : oui
- 60 Celia : oui + très bien↓ donc + je fais l'appel et je vérifie les devoirs + cahier d'exercices c'est à la page...↑
- 61 Ax : trente-trois
- 62 Celia : trente-trois + très bien↑ ++ page trente-trois exercice + c'était l'exercice↑↑
- 63 App. 10 : sept
- 64 Celia : sept↑↑ de la page trente-trois↑↑ exercice↑↑
- 65 App.1 : quatre
- 66 Celia : QUATre + exercice quatre d'accord↑↑ exercice quatre l'autre jour on a travaillé la phonétique il manquait le pronom ON↓ + et de la page trente-quatre↑↑ + quel exercice nous avons↑↑
- 67 App. 10 : sept
- 68 Celia : exercice sept↓ + très bien (*écrit sur le tableau les numéros des pages et exercices*) + bien↓ donc on va corriger ces exercices + tout d'abord la page trente-trois pour pratiquer le pronom on + d'accord↑↑ + et après↑ + on va travailler aussi la page suivante c'est la page trente-quatre donc l'exercice numéro sept + c'est un exercice d'écoute MAIS on peut le faire aussi↓ + vous avez fait les activités pour mettre des annotations posiTIves↑↑ + oui ou non↑↑
- 69 Gr. : oui
- 70 Celia : oui ouvrez VOtre cahier d'exercices + s'il-vous-plaît+ (*à App. 11*) Attention + il faut travailler + il faut se mettre à jour↑ + tu n'es plus en Italie↑ tu es ici donc il faut travailler d'accord↑↑ Attention↑ + bien alors je fais l'appel + c'était facile↑↑ + vous n'avez pas eu de problèmes↑↑
- 71 Ax : non
- 72 Celia : c'était facile oui ou non↑↑ + on va corriger ça + oui↑↑

- 73 App. 12 : *no lo hice*
- 74 Celia : il faut se mettre à jour + tu n'es pas venu l'autre jour tu étais absent mais il faut se mettre à jour↓ * hay que ponerse al día + vale↑↑ + cuando no vienes a clase↓*
- 75 App. 12 : *pero no sabía lo que había que hacer*
- 76 Celia : et alors tu peux m'envoyer un mail à moi par exemple si tu veux↓ + pas de problème pas de souci↑ + et je te dis les devoirs↓ + bien on commence↑ ++ A. est que tu as fait les activités↑↑ oui↑↑ très bien + D. + tu as fait↑↑ + oui↑↑ parfait↓ + M. elle est absente + M. aussi il est absent + E. est-ce que tu as fait les activités↑↑ pas de problèmes↑↑ d'accord très bien donc pendant que je fais l'appel s'il-vous-plaît + (*en montrant ce qui est écrit sur le tableau*) est-ce que vous avez déjà noté cette partie de l'examen↑↑ + vous avez noté↑↑ + oui↑↑
- 77 Gr. : oui
- 78 Celia : d'accord + *eh* + qui veut venir au tableau↑↑ + pour faire l'exercice↑- l'exercice numéro quatre↑ + de la page trente-trois↓ + qui veut venir au tableau↑↑ s'il-vous-plaît↑ + un volontaire pour travailler↓ (*plusieurs apprenants lèvent le doigt*) hou là là↑ bien M. tu est déjà venu l'autre jour B aussi + par exemple + A. vient s'il-te plaît
- 79 App. 13 : * o no no no↑*
- 80 Celia : oui↓ viens au tableau↓ + oui tu peux apporter le cahier sans problème↑
(*App. 13 prend son cahier et se lève*)
- 81 Celia : oui efface le tableau↓ + tiens le feutre + pour toi↑ + j'essuie un peu↑ ++ voilà↓
(*App. 14 fait des grimaces*)
- 82 Celia (*à Enq.*) : ici nous avons l'acteur de la classe↑ (*au Gr.*) qui est-ce↑↑
- 83 Gr. : le chouchou↑↑
- 84 Celia : le chouchou de la classe↑ qu'est-ce qu'il me dit toujours↑↑
- 85 Ax : *profe* tu es *muy guapa↑*
- 86 Celia : tu es très jolie↑ (*à Enq. en souriant*) c'est le chouchou de la classe et voilà nous avons l'acteur↑ et il dit (*en mimant*) oh là là c'est trop lourd↑
(*Gr et App. 14 rient*)
- 87 Celia : mon petit chouchou j'adore voilà↑
- 88 App. 14 : je suis le chouchou de la classe↑

- 89 Celia : bien + alors↑ bon je continue + je rigole un peu c'est une blague + bien↓ ++
alors↑↑ qu'est-ce que ça veut dire les autres + qu'est-ce que ça veut dire le
chouchou↑↑
- 90 Ax : *payaso*
- 91 App. 3 : *no* + *pelota*
- 92 App. 6 : *el pelota de la clase*
- 93 Celia : voilà↑ + c'est ça↑
- 93 Gr. : (*brouhaha*)
- 94 Celia : silence + on écoute + bien↓ ch::ut↑ + + (*se déplace dans les rangs*) L.
attention tu n'as pas fait les activités↓ MAIS + avant de copier directement tu les
travailles d'accord↑↑ + il faut le travailler↑ (*au Gr.*) attention↑
- 95 Ax : *qué↑↑*
- 96 Celia : silence ++ J.E. tu as fait les activités↑↑
- 97 App. 15 : oui
- 98 Celia : très bien↑ je jette un coup d'œil pour voir + très bien↑ + parfait↓ +
félicitations↓ ++ T. tu as fait les activités↑↑
- 99 App.16 : *es que+>*
- 100 Celia : bon annotation négative + voilà + tu n'as pas ton cahier d'exercices + A. tu
as fait les activités↑↑
- 101 App.17 : oui
- (*Celia continue de se déplacer dans les rangs, vérifie les devoirs de chacun et note des
annotations positives ou négatives selon si les devoirs ont été faits ou pas*)
(*la correction collective reprend*)
- 102 Celia : bien alors on corrige (*à App.13 au tableau*) peut-être il faut écrire plus grand
d'accord↑↑ + silence on écoute tout le monde va participer ++ bien↓ + nous avons
ici la correction↑ (*à App.5*) J. assis-toi bien + pour ton dos c'est pas bon + bien↓ +
alors on commence↑ + nous avons ici + je vais le mettre ici pour euh-pour voir
mieux + vous voyez bien le tableau↑↑
- 103 Gr. : oui
- 104 Celia : oui↑↑ d'accord↑ on commence↓ L. on commence par toi aujourd'hui par
derrière + donc exercice + numéro quatre↑ de la page+> c'est quelle page L.↑↑
- 105 App. 18 : trente-trente-trois
- 106 Celia : voilà↑ page trente-trois exercice quatre + bien↓ + vous êtes d'accord
avec ce qu'A. a écrit sur le tableau↑↑

- 107 Gr. Oui
- 108 Celia (*en lisant l'énoncé de l'exercice projeté sur le tableau*) il y a des jeunes qui nous posent des questions à propos du recyclage↑ d'accord↑↑ + des éco-gestes↓ donc on commence L. vas-y + le numéro un même si c'est l'exemple on va le lire vas-y + tu commences
- 109 App.18 : vous' économisez le électricité
- 110 Celia : oui
- 111 App.18 : oui + nous économisons l'élec-tricité↓
- 112 Celia : très bien donc voilà un éco-geste d'accord↑↑ + NOUS économisons l'électricité↓ + très bien↑ + le numéro deux vas-y L.+ pour toi aussi↑
- 113 App.18 : vous économisez les feuilles de paper ↑↑
- 114 Celia : de papler↑ oui
- 115 App.18 : de papier
- 116 Celia : mmm
- 117 App.18 : oui + nous réutilisons les feuilles de papier
- 118 Celia : très bien donc vous êtes d'accord avec ce qu'A. a écrit sur le tableau c'est bon oui ou non↑↑
- 119 Gr. oui
- 120 Celia : oui + très bien + oui nous réutilisons les feuilles de papier d'accord↑↑ bien conjuguer les verbes + très bien L. très bonne prononciation aussi + A. pour toi + le numéro↑ TROIS
- 121 App.19 : *eh* vous' recyclez les pil/e/↑↑
- 122 Celia : vous recyclez les piles↑↑ la question↓ très bien
- 123 App.3 : *porque se dice piles↑↑*
- 124 Celia : bien + la différence + si il y a un accent sur le /e/ + tu vas prononcer é + mais + Comme il n'y a pas d'accent + on ne prononce pas le /e/ à la fin↓ + et en français on ne prononce pas non plus le s à la fin↓ + d'accord↑↑ ++ suivant le numéro QUAtre↑ bien↓ E. c'est pour toi↑
- 125 App. 20 (*très bas*) : non nous n'utilisons pas les sacs en plastique
- 126 Celia : d'accord mais il faut aussi lire la question avant de donner la réponse
- 127 App.20 : vous n'utilisez pas les sacs en plastique
- 128 Celia : bien et c'est une question↑ + donc l'intonation + (*en exagérant l'intonation montante*) vous n'utilisez pas↑↑ + les sacs en plastique↑↑ d'accord E.↑↑
- 129 App.21 : *profe* il y a écrit vous n'utilisez pas de sacs en plastique

- 130 Celia : oui tu as raison + tu as bien fait de corriger + vous n'utilisez pas de sac en plastique↑↑ oui + bien + on corrige ++ et + le numéro cinq pour finir↑ bien Am. Tu veux lire s'il-te plaît↑↑ le numéro cinq↑ (*à App. 13 au tableau*) tu as oublié le numéro cinq A. tu as oublié le numéro cinq↑
- 131 App. 1 : * te lo comiste*
- 132 Celia : oui voilà + tu l'as mangé↑
- 133 App.1 : *tenía hambre↑*
- 134 Celia : oui c'est la dernière récréation c'est normal↑ ++ bien le numéro cinq↑↑
- 135 Ax. : *profe no hay cinco*
- 136 Gr. : *no hay cinco*
- 136 Celia : si::↑
- 137 Gr. : (brouhaha)
- 138 Celia : no::n + attention↑ + (*à App.13*) A. si la réponse c'est oui + nous réutilisons les bouteilles + où est la question↑↑ + il te manque + non↑↑
- 139 App.1 : *se queda mudo*
- 140 Celia : chut + (*à App.13*) A. quelle est la question↑↑ + si nous avons la réponse ici nous réutilisons les bouteilles quelle est la question↑↑
- 141 App.13 : * a la pregunta qué es si la respuesta es nosotros reutilizamos las botellas↑↑* ++ *vosotros reutilizáis las botellas↑↑*
- 142 Celia : voilà↑ et en français↑↑
- 143 App.13 : vous-vous réutilisez les-*botellas*
- 144 Celia : comment on dit↑↑
- 145 App.13 : *eh + pues++ no sé como decirlo*
- 146 Celia : essaye + tu essayes vas-y
- 147 App. 13 : bouteilles * no sé*
- 148 Celia : tu recommences la question + comment on dit↑↑ + tu as la réponse ici + nous réutilisons les bouteilles + alors
- 149 App.13 : vous réutilisez les bouteilles↑↑
- 150 Celia : bien:↑ ou bien pour renforcer en français on utilise beaucoup est-ce que↓ + d'accord↑↑ est-ce que VOUS réutilisez les bouteilles↑↑ + on peut le mettre ou pas c'est optionnel c'est pour renforcer la question↓ (*écrit sur le tableau en parlant*) est-ce que vous + ré+ utilisez + les bouteilles↑↑ + voilà↑ c'est la même chose↑ est-ce que vous réutilisez les bouteilles↑↑ oui nous réutilisons les bouteilles↓ + oui ou non↑↑ ++ c'est optionnel mais en français on l'utilise beaucoup pour renforcer la

question↓ d'accord↑↑ + on peut le dire↑ + ou pas↓ + est-ce que vous réutilisez les bouteilles↑↑ ou simplement VOUS réutilisez les bouteilles↑↑ d'accord↑↑ oui↑↑ est-ce que vous avez des questions↑↑ ++ ça va pas de problème on continue l'exercice suivant↓

(App. 7 lève la main. Celia va le voir. App.7 veut qu'elle vérifie son exercice)

151 Celia : corrige 'cest pas bon attention + corrige ++ bien↑ et-ce que vous avez des questions↑↑

(certains apprenants parlent entre eux en regardant leurs exercices)

152 Celia : ça va oui pas de problèmes on continue l'exercice suivant↑↑ (elle passe dans les rangs)

153 Celia (à App. 9) : K. attention la conjugaison VOUS réutilisez pas réutilisons↑ il faut bien corriger attention↑ les verbes en er + *ya↑* on continue oui↑↑ + oui ou non↑↑ + vous avez déjà corrigé l'exercice↑↑

154 Gr. oui

155 Celia : alors levez la main qui L'A bien fait↑↑ (des apprenants lèvent la main) bien↓ très bien↓

(les apprenants se disent entre eux combien d'erreurs ils ont eues)

156 Celia : bien + qui a eu une faute par exemple↑↑ une seulement + une petite faute (certains lèvent la main) + d'accord + vous avez compris maintenant↑↑ pourquoi↑↑ (signes d'assentiment de ceux qui ont eu une faute) + bien↓ + deux fautes↑↑ qui as eu deux fautes↑↑

157 App. 1 : deux photos

158 Gr. no::n

159 Celia : fautes ça veut dire *faltas*

160 App.1 : ah

161 Celia : *errores* + deux erreurs deux fautes + pas des photos ça c'est autre chose + bien↓ + qui as eu deux fautes↑↑ non↑↑ trois fautes↑↑ ++ trois↑↑ (des apprenants lèvent la main) + plus de trois↑↑ + toi J.↑↑ donc attention↓ + d'accord↑↑ + bien↓ on continue OUI ou non↑↑

162 Gr. : oui

163 Celia : page↑↑ c'est quelle page↑↑

164 Gr. : trente-trois

165 Celia : trente↑↑...↑

166 App. 7 : trente-quatre

- 167 Celia : oui trente-quatre d'accord parfait↓ + bien↓ + au collège on recycle↓ bien↓ A.
est-ce que tu recycles au collège ici↑↑ + tu recycles↑
- 168 App. 7 : oui
- 169 App. 4 : **xxx**
- 170 Celia : J. pas de traducteur ici tu n'as pas besoin + on ne parle qu'en français↓ elle
n'a pas besoin de traduction parce qu'elle comprend + donc A. ↑ + ici au collège on
recycle + on a des éco-gestes par exemple le papier ici dans la poubelle de quelle
couleur↑↑ + le papier et le carton c'est quelle couleur↑↑ ici↑↑ + c'est de quelle
couleur↑↑ + la poubelle + pour le papier↑↑
- 171 App.7 : bleu
- 172 Celia : bleu↓ et par exemple Am.↑↑ imagine par exemple↓ euh + j'ai un peu de
plastique + OÙ je le jette↑↑ dans quelles↑↑
- 173 App. 6 (*bas*) : **xxx**
- 174 Celia : en français s'il-te plaît + dans quelle corbeille↑↑
- 175 App.6 : **xxx**
- 176 Celia : comment↑↑ + comment ça se dit↑↑
- 177 App.6 : jeune
- 178 Celia : jaune
- 179 App.6 : jaune
- 180 Celia : oui bien↑ parce que jeune c'est autre chose + vous êtes jeunes ça c'est
JAUne + la couleur + alors très bien↑ alors ici + au collège + on a des éco-gestes on
recycle d'accord↑↑ bien par exemple on ne gaspille pas d'eau + aux toilettes↓
- 181 Ax. : *para lavarse las manos*
- 182 Celia : si je me lave les mains↑ voilà↓ l'eau + je ne gaspille pas l'eau donc je ferme
le robinet je mets le savon et après j'ouvre + qu'est-ce que ça veut dire gaspiller
l'eau↑↑
- 183 App.1 : *eh + malgastar agua*
- 184 Celia : *malgastar* très bien A.↑ parfait↓ très bien↓ + bien↑ Alors↑ + on continue
vas-y↑ ++ l'exercice numéro sept déjà↑↑ + on avait déjà corrigé ça non↑↑ ++pas
encore↑↑
- 185 Gr. : non::
- 186 Celia : *ya* au collège on recycle + très facile↑ + bien↓ + l'exercice numéro un (*lit
l'exercice projetés sur le tableau et montre les illustrations b.d.*) ils sont très
sportifs + donc complète les verbe + attention + toujours il faut savoir par cœur les

terminaisons verbales des verbes en er + bien vous allez m'aider + on va faire une petite note ici (*montre un coin du tableau*) + J.E. par exemple + tu vas m'aider ++ les verbes réguliers qui finissent en français en er comme par exemple parler + jouer + danser oui↑↑ ils finissent toujours en er à l'infinif↓ MAIS si je commence la conjugaison + la première personne JE + ou j apostrophe quelle est la terminaison la désinence verbale↑↑

187 App.15 : e

188 Celia : très bien (*écrit sur le tableau*) + deuxième personne TU↑↑

189 App.15 : E-S

190 Celia : E-S très bien↓ (*écrit sur le tableau*) + troisième personne↑↑

191 App. 6 : e + il elle on

192 Celia : très bien N.↑ il elle et on + E + très bien (*écrit sur le tableau*) + le pluriel + nous quelle est la terminaison↑↑

193 Gr. : O

194 Celia : O

195 Gr. : N-S

196 Celia : O-N-S + très bien↑ (*écrit sur le tableau*) + VOUS + quelle est la terminaison↑↑

197 Gr. : E-Z

198 Celia : E-Z très bien↑ (*écrit sur le tableau*) + et la troisième personne du pluriel E-N-T↓(*écrit sur le tableau*) + qui veut venir au tableau pour faire l'exercice numéro sept↑↑ + ils sont très sportifs complète les verbes oh là là il y a beaucoup de volontaires aujourd'hui↑ + alors par exemple ++ K.↑

(*App. 21 prend son cahier se lève et va au tableau*)

(*échanges en apprenants sur l'exercice. App. 21 recopie ses réponses sur le tableau*)

199 App. 13 : *profe puedo limpiarme las manos↑↑*

199 Celia : (*en frappant des mains*) ch :ut↑ + silence ↓ alors J. en français on dit + je peux + m'essuyer

200 App. 13 : m'ess...↑

201 Celia : m'essUYER

202 App. 13 : m'essuyer

203 Celia : oui sans problème

(*App.13 s'essuie les mains avec le gel en répétant m'essuyer mains plusieurs fois*)

(*brouhaha des apprenants qui parlent entre eux*)

- 204 Celia : silence↓
- 205 App.1 : *profe como se dice en francés xxx↑↑
- 206 Celia : comment on dit en français↑↑
- 207 App. 1 : comment xxx français xxx↑↑
- 208 Celia : comment on dit en français quoi↑↑ + voilà tu cherches tes notes ↑ très bien↓
+ sinon (*montre des posters avec de phrases écrites au dessus du tableau*) nous
avons ici les phrases utiles n'oubliez pas↑
- (*les apprenants parlent et montrent des signes de fatigue. Un apprenant se lève sans
avoir demandé à Celia*)
- 209 Celia : J.↑↑
- 210 App. 11 : Est-ce que je peux + aller + à la poubelle↑↑
- 211 Celia : sans problème + maintenant oui mais tu ne peux pas aller sans demander la
permission + tu ne peux pas te lever comme ça d'accord↑↑ maintenant tu as la
permission donc vas-y↑ ++ A↑↑ je t'écoute
- 212 App.1 : que veut dire Juliano en français↑↑
- 213 Celia : que veut dire non + comment on dit↑↑
- 214 App.1 : ah + comment on dit *porque aquí pone como se dice↑↑*
- 215 Celia : comment on dit + que veut dire ça veut dire en espagnol * qué quiere decir*
et comment on dit *como se dice*↓ *o como decimos* on utilise le français comme
on + ce qu'on a étudié↓ + d'accord donc + Juliano par exemple c'est un prénom
italien n'est-ce pas Juliano↑↑ donc en français c'est pareil + Juliano c'est la même
chose en espagnol et en français↓
- 218 App.1 : *yo pensé que sería + no sé*
- 219 Celia : bien (frappe dans ses mains) Alors↑ + écoutez ↑ on va corriger parce qu'il
nous reste quelques minutes d'accord↑↑ + donc on va finir ça↑ + bien↓ on
commence↑ + chaque personne va lire ici (*montre le texte projeté sur le tableau*) et
on commence par ordre + ici il y a
- 220 App. 11 : tu marches + très + vite↑↑
- 221 Celia : tu marches très vite↓ + d'accord↑↑ bien↓ alors↑ attention la réponse + euh
+B. euh
- 222 App.14 : oui + je march/e/ + très vite
- 223 Celia : je march/e/ ou je marche↑↑ ++ je marche pas d'accent je marche
- 224 App.14 : je marchE + t-très vite
- 225 Celia : vite + voilà très bien↓

- 226 App. 12 : *qué es* vite
- 227 Celia : vite c'est ça (*mime*) vite↑ + vitevitevite↑
- 228 App.12 : *rápido↑↑*
- 229 Celia : voilà + très bien + d'accord↑ alors↑ + J. écoute maintenant corrige↑ + bien ici on continue par exemple A.C. + tu peux lire s'il te plaît↑↑ MOI↑
- 230 App. 9 (très bas) : moi je + ne +marche + pas + très +vite
- 231 Celia : moi je ne marche pas très vite + très bien + bonne prononciation ++ O↑↑
- 232 App. 14 : elles mar-chent très vite
- 233 Celia : elles marchent très vite↓ troisième personne du pluriel très bien↑ bien ici (*montre une autre image*) il y a le chien + c'est pour L. vas-y↑
- 234 App. 6 : vous margez-vous margez
- 235 Celia : vous marchez + le son ch
- 236 App. 6 : vous marchez + vous marchez vite
- 237 Celia : très bien + vous marchez vite↑ oh la la il y a l'escargot ici (*montre sur l'image*) regardez l'escargot↑ pour lui qu'est-ce qu'il dit A.↑↑
- 238 App. 8 : l'escargot↑↑
- 239 Celia : oui l'escargot
- 240 App. 8 : ils marchent vite
- 241 Celia : oui + attention ils marchent oui + et finalement la tortue + les fourmis↑↑
- 242 App 3 : nous machons très vite
- 243 Celia : nous marchons très vite↓ parfait↓ + donc↑ vous êtes d'accord↑↑ avec la conjugaison verbale que K a fait↑↑ + vous êtes d'accord oui ou non↑↑ + c'est bon↑↑ corrigez +++ c'est bon↑↑ vous me dites↓
- 244 Gr. oui
- 245 Celia : bien alors pour finir la classe d'aujourd'hui le prochain jour on va travailler une chanson↑ d'accord↑↑ + comme il nous reste seulement deux minutes la semaine prochaine le mercredi neuf mai + on va fêter dans notre collège + la journée de l'europe↑ + et on va faire un petit concours↑ d'accord↑↑ + on va faire un concours on va chanter
- 246 App.1 : *la final de la eurovisión↑↑*
- 247 Celia : oui↑ on va+> l'année dernière la france avait cette chanson qui s'appelle+> comment s'appelle cette chanson + quel est le titre↑↑
- 248 App.1 : voilà
- 249 Celia : voilà + très bien↓ + donc on va

(la sonnerie de la fin du cours retentit)

(les apprenants se lèvent bruyamment)

250 Celia : oh la la↑ ++ à la semaine prochaine↑

251 Gr. : au revoir profe↑ (*fin du cours*)

Annexe 11

Celia – Entretien d’auto-confrontation

IES - 26 mai 2022 – 9 : 00

Une des petites salles des professeurs

Durée enregistrée : 12 minutes

(Celia et Enq. viennent d’avoir une conversation informelle à la cafétéria de l’établissement. L’interview démarre dès qu’elles s’installent dans la salle des professeurs par l’écoute de l’audio fait en classe)

(extrait du cours de primero de la eso, observation en classe numéro deux)

35 App.6 : *no entiendo cómo saber si el nosotros es* nous *o* on↑↑

36 Celia : parce que nous par exemple avec la terminaison de la conjugaison O-N-S + attention il y a R. qui demande comment je sais quand c’est le pronom ON ou le pronom NOUS↓ + donc+ c’est la même chose↑ à l’heure de traduire↓ mais la conjugaison c’est tout à fait différent + d’accord par exemple si j’ai le verbe parler + qu’est-ce que ça veut dire parler↑↑

37 Gr. : *hablar*

38 Celia : *hablar*↓ + et j’ai + si je vous dis par exemple et en classe de+> c’est la récréation maintenant de la troisième et quatrième↓ + on attend un petit peu ++ bien alors A. par exemple si je veux dire + *eh* + *en clase nosotros hablamos francés + vale↑↑ + allí tenemos un nosotros efectivamente* ++ plutôt on part de la langue maternelle et on fait la traduction↓ d’accord↑↑ + bien↓ *en clase nosotros hablamos francés*

39 Ax. : a::h↑

40 Celia : et je vous dis Attention↑ + mmm↑↑ + observez↑ + il faut faire la traduction en espagnol + comment on peut dire ça en espagnol↑↑ levez la main pour participer s’il-vous-plaît + J.↑↑

41 App. 7 : en xxx nous *es que no se cómo se en clase*

42 Celia : en + c’est la même chose en classe en cours

43 App. 7 : ah + en classe nous

44 Celia : c’est la même chose si tu veux en classe + en cours de français↑

45 App.7 : nous

46 Celia : nous↑

47 App. 8 : mmm + parlons français

48 Celia : TRÈS bien↑ nous parlons EN français

49 App.8 : en↑↑

50 Celia : EN français + on l’a travaillé l’autre jour + EN français + très bien A. donc + en cours de français + nous parlons en français↑ d’accord très bien↓ + ça c’est une possibilité avec le pronom nous + mais si j’utilise le pronom on↑ comment je le fais↑↑

51 App.8 : on+> en cours de français ON parle + en français

(léger rire de Celia)

52 Celia : très bien + la même chose mais on change la conjugaison↓ c’est une phrase avec deux possibilités en français↑ + je peux utiliser nous parlons je conjugue +> A. pour répondre à ta question je conjugue nous parlons ou bien en cours de français une autre possibilité on parle en cours de français↓ d’accord↑↑ c’est clair oui ou non J.↑↑

53 App.7 : oui

54 Celia : et en espagnol↑ vous pouvez traduire on comme *nosotros* et aussi *se* impersonnel↑ + *se habla* + *en clase de francés se habla↑ + francés↓* d’accord↑↑ alors ça il faut noter ça + ça c’est la décoration de la classe mais c’est pour l’examen donc notez sur votre cahier perso + vous mettez la date + oui mettez l’exemple + on va parler des notes mais il faut noter ça + ça c’est pour l’examen

(Enq. interrompt l'écoute de l'audio)

- 1 Celia (*en riant*) : parfois j'utilise ça↑ + c'est rigolo hein de m'écouter↑ (*rit à gorge déployée*) + et 'cest bizarre hein aussi↑ pour moi de m'écouter en parlant
- 2 Enq. : c'est vrai↑↑
- 3 Celia : oui↑ + enregistré comme ça oui↑ + mais c'est très clair hein↑↑ c'est assez clair↑ + mais j'utilise beaucoup euh DONC + et la même chose↓ + j'utilise beaucoup les connecteurs mais-mais je me suis rendu compte que-qu'il y a *muletillas¹⁵⁹* en espagnol je sais pas comment ça se dit en français des mots qu'on utilise euh + beaucoup↑ d'accord↑↑ mais c'est rigolo de-de m'écouter comme ça ++ pourquoi tu as choisi↑↑ justement cet extrait↑↑
- 4 Enq. : j'ai choisi parce que euh en fait ce qui m'intéressait↑ euh + mon sujet c'est comment on peut utiliser la langue un↑ donc l'espagnol↑ + en classe de français↓ donc j'ai choisi cet extrait-là pour que tu commentes comment tu fais + pourquoi etcetera↓
- 5 Celia : d'accord donc c'est à moi de t'expliquer tout ça↑
- 6 Enq. (*en souriant*) : oui↑
- 7 Celia (*sourit*) : ben↑ normalement j'utilise le français↑ donc euh je fais des parenthèses en espagnol pour expliquer quelque chose + si je vois leurs têtes par exemple qu'ils sont un peu perdus normalement j'utilise des mots que je sais qu'ils peuvent + connaître + parce qu'il y a des ressemblances entre le français et l'espagnol parfois↓ + mais sinon normalement et surtout euh à la première année et la deuxième année de la eso + ce que je fais j'essaye↑ toujours de parler en français sinon je + fais des gestes + ou même comme le petit robert j'utilise des tra-non pas des traductions↑ disons des significations pour euh POUR qu'ils arrivent + à comprendre↓ + mais sinon+>et ils ont la permission d'utiliser l'espagnol pour faire des commentaires et tout↑ mais sinon normalement j'utilise le français↓ comme ça MÊME s'ils sont pas+> s'ils arrivent PAS à tout euh::: comprendre↑ eh + comme le contexte leur permet de comprendre pas tout mais + le contexte ils arrivent à comprendre donc j'utilise surtout↑ le français en classe↓ donc normalement j'essAYe de parler tout↑ le temps en français↓ + et eux ils ont la permission de:: me répondre en espagnol↓ + MAIS c'est vrai que dans cet extrait↑ + je me suis rendu compte que je parle + très lentement + très doucement + très nettement pour qu'ils arrivent à-à me comprendre + je parle pas vite donc↑ c'est comme ça que je-je crois que c'est comme ça que le succès arrive↑ + parce que sinon ils arrivent pas à comprendre la grammaire ou-ou le sujet qu'on travaille + c'est ça↓
- 8 Enq. : mmm d'accord
- 9 Celia : à ce moment là JUSTement pour cet extrait + c'est ça ce que j'ai vu MAIS c'est vrai que::: je me suis rendu compte que + tu étais assise au fond↑↑
- 10 Enq. : oui
- 11 Celia : et c'était assez clair même avec le masque↑ hein↑↑
- 12 Enq. (*en souriant*) : j'ai un bon enregistreur
- 13 Celia : ah d'accord↑
- 14 Enq. : mais surtout tu articules très bien↑ + c'est très très clair
- 15 Celia : même avec le masque↑ parce que moi je pense à ce moment-là avec le masque on a eu de-des handicaps pour euh pour la prononciation + la position des lèvres + les points d'articulation et tout ça↑ donc c'est PAS facile non plus à

¹⁵⁹ tics

- enseigner pour nous avec le masque↓ donc↑ ça a été aussi difficile à arriver en ce qui concerne la prononciation et l'expression orale↓
- 16 Enq. : d'accord↓ + je vais te faire écouter un autre extrait↑ + avec l'autre groupe
- 17 Célia : ça sera combien↑↑ parce que j'ai cours pardon↑
- 18 Enq. : oh désolée + c'est pas grave tu m'as déjà beaucoup aidée↑ je voulais juste te faire écouter un passage où tu parles des lunettes↑ + j'ai trouvé ça fantastique↑
- 19 Célia : ah oui↑ + les lunettes avec ne pas + avec la négation↑ mais tu sais ça c'est un recours pour EUX ils oublient jamais↑ + Même sur les épreuves↑ par exemple si je fais des épreuves ou quelque chose + ils le mettent↑ + pour ne pas oublier↓ tu sais↑↑ ouais↓ donc ce sont des-des recours **mémoristiques** pour eux + donc normalement ils le mettent ils oublient PAS en fait + ce sont des choses +> ++ tu peux m'envoyer en tous cas↑↑ ce morceaux↑↑
- 20 Enq. : mais bien sûr↑ je peux même t'envoyer tout + les deux classes ++ je te les envoie tout de suite↑
- 21 Célia : ah super↑

(suite à une double erreur de Enq. – effacement par mégarde de l'enregistrement via le micro et oubli du double enregistrement via téléphone – la dernière partie de l'entretien n'a pas été enregistrée)

Annexe 12

Dácil – Entretien individuel

IES - 26 avril 2022 - 8 : 40

Une des petites salles des professeurs

Durée enregistrée : 24 minutes

1 Enq. : *estoy grabando*

2 Dácil : *perfecto*

[...]

(l'entretien commence par un bref échange, en espagnol, visant la prise de contact et la collecte d'informations sur l'enseignante que nous n'avons pas transcrit. La transcription démarre lorsque E4 évoque sa formation initiale)

3 Dácil : *hice un grado en la universidad de traducción interpretación + eh + de dos idiomas + el primer idioma fue inglés↑ y el segundo francés↓ también es cierto que crucé ruso uno dos años en la universidad hice un curso intensivo de ruso hasta llegar al nivel a22 así que bueno pero los idiomas principales fueron inglés y francés↓ + luego hice el master de profesorado de inglés *(Celia revient dans la salle des professeurs)*

4 Dácil (*à Celia*) : *habías terminado↑↑*

5 Celia (*à Dácil et Enq.*) : *si + pero me quede::: + (*à Enq.*) tenemos que volver a vernos para que me cuentes más sobre tí↑ + me mandarás una copia de tu trabajo↑↑ me interesa↓ + *(sourire)*

6 Enq. : *(rire)* *vale↑ + por supuesto + pero me queda mu:::cho por hacer↑*

(Celia et Enq. se disent au revoir en s'embrassant et Celia ressort pour partir en classe)
(un autre professeur entre dans la salle et commence à parler à Dácil)

7 Dácil (*au professeur qui vient d'entrer*) : *estoy un pocupada ahora mismo*

8 Autre professeur : *a vale vale + perdón*

9 Dácil (*au professeur qui vient d'entrer*) : *después hablamos*

10 Dácil : (*à Enq.*) : *perdón + eso es así + entren y salen los profesores+>*

11 Enq. : *normal + normal + no te preocupes*

12 Dácil : * ah si + la formación + el master de profesorado cierto que lo hice por inglés porque mi primer idioma siempre ha sido el inglés + estudio el inglés desde

que tenía ocho años + mi padres me apuntaron a academias + si estudié inglés- estudié inglés yo el francés en la universidad le cogí cierto cariño porque tenía una profesora que era muy exigente a nivel de la pronunciación me acuerdo que cuando hacía una exposición oral siempre me corregía el* LE *el* LA * no sé qué y el * OU + U *y- y me puse como una meta a mí misma digo NO me puede corregir más↑ esto no puede ser↑ yo que soy muy perfeccionista + a la próxima exposición↑ lo voy a decir lo voy a pronunciar todo absolutamente bien + y la profesora es nativa y me dio las gracias de* tu as une excellente prononciation déjà lalala *y bueno eso me motivo a seguir mejorándome mi francés porque dije bueno si puedo y si he hecho esto es porque-porque puedo dar más + y entonces después del máster de profesorado↑ para comenzar a familiarizarme un poco con lo que era la enseñanza hice una estancia de auxiliar de conversación en Nan:tes↓*

13 Enq. : *a genial + me gusta Nantes*

14 Dácil : * si↑ allí estuve ocho meses no exactamente en Nantes + en una **comuna** que se llama Savenay + muy pequeña↑ + y-y estuve allí de profesora de español + en un* lycée *y + y la verdad que fue muy enriquecedor + aprendí muchísimo francés y + y bueno cuando volví + pues + eh + que hice después↑↑ (*sourit*) + eso fue en el año dos mil diez y ocho dos mil diez y nueve volví me saque el título de C1 de francés y al final de la carrera me había sacado el C1 de inglés también + así que tengo los dos en + convalidado + y + luego: me+> empecé a preparar oposiciones (*concours de la fonction publique pour être titularisé*) para el concurso de profesores para el francés ya tenía claro que quería ser profesora de francés↑ y estuve un año preparándome + pero fue el año del covid que suspendieron las oposiciones + así que+> ese año no me pude presentar↑ + pero al año siguiente me llamaron de la bolsa extraordinaria de la escuela de idiomas + de aquí de canarias + de Tenerife los cristianos + y es para todo el año + de octubre hasta junio↓ y + y bueno el año pasado + era el año pasado + estuve a la vez estudiando + esta vez sí hubo oposiciones + me presenté + y: saqué la plaza↓ y este año pues + estoy aquí*

(*un autre professeur entre dans la salle*)

15 Autre professeur (à Dácil) : *buenos días↑*

16 Dácil (à l'autre professeur) : *buenos días↑*

17 Autre professeur (à Dácil) : *tienes una reunion↑↑*

18 Dácil (à l'autre professeur) : *sí + una pequeña reunion* (*petit rire*)

19 Dácil (à Enq.) : * y bueno + y aquí estoy*

- 20 Enq. : ok + * y tú ↑↑ + a qué niveles das clase↑↑*
- 21 Dácil : *yo a los más mayorcillos*(*petit rire*) + de tercero de la eso a segundo de bachiller↓
- (*deux professeurs entrent dans la salle et parlent à voix haute. La suite de l'échange se fait avec ce bruit de fond*))
- 22 Enq. : *el español en clase↓*
- 23 Dácil : *el español en clase + pues + dependiendo dentro de cada nivel del-del grupo↓ no↑↑ porqué hay una heterogeneidad de niveles en cada grupo↑ pero si es cierto que en tercero de la eso por ejemplo hay dos grupo que siguen el programa aicle + que son el c y del d + en esos grupos yo procuro utilizar el francés en todo momento en alguno momento a lo mejor utilizo el español para + hum + traducir alguna palabra específica o para + hum + sí sobre todo para eso↓ + alguna palabra específica↓ + y luego hay otro grupo + el tercero b + que si es verdad que les cuesta un poco más de trabajo y + a veces + utilizo-utilizo más el español en alguna explicación quizás de gramática no↑↑ o algo así↓*
- 24 Enq. : ok + *y como a E3 tú como entras en clase↑↑ + saludas en francés o en español↑↑*
- 25 Dácil : *a sí + siempre en francés-en français↓* bonjour les élèves↑ comment ça va↑↑ (*petit rire*) + ça a été votre week-end↑↑ + *a veces les lanzo una pregunta en función del nivel↑ + en bachillerato por ejemplo hemos trabajado* les temps du passé + le passé composé l'imparfait + ça a été votre week-end ↑↑qu'est ce que vous avez fait le week-end↑↑ *y le pregunto a uno así como para empezar un poco a activar + el francés↓
- 26 Enq. : ok + *vale + y + los alumnos ↑↑ bueno supongo que utilizas también el humor en clase↑↑*
- 27 Dácil : *a sí* oui ça c'est + très important↓ (*petit rire*) *siempre↓*
- 28 Enq. *en francés↑↑ + en español↑↑ o compaginas los dos↑↑*
- 29 Dácil : *pues + un poco compagino los dos*
- 30 Enq. Ahan
- 31 Dácil : *si a veces utilizo el-el francés* + parfois je rigole moi toute seule (*rit*) c'est la seule façon qu'ils rient *pero + sí *(*rit*)
- 32 Enq. : d'accord + et les-les élèves en fait est-ce qu'ils↑↑ + ils arrivent parfois à demander + euh :: + eux-mêmes des précisions en espagnol↑↑ + est-ce-que ↑↑+ euh + parfois tu les sens + euh + je pense en particulier ou au métalangage + est-ce-que

- tu les sens parfois perdus↑↑ est-ce-que par moments tu sens qu'ils ont vraiment besoin de s'appuyer sur la langue maternelle ou euh↑↑
- 33 Dácil : oui parfois oui + en fonction du + ça dépend du groupe mais de l'élève en particulier aussi + mais euh + mais parfois il y a des élèves qui ont une-une capacité et donc qui euh + qui+> alors comment dire ça↑↑ qui sont euh + + alors + laisse-moi penser (*rires*) + il y a des élèves qui sont+> qui ont plus de talent + plus de capacité pour la compréhension orale que d'autres + donc au niveau de la compréhension quand+> lorsque je leur parle en franÇAIS↑ il y a des élèves qui comprennent mieux que d'autres et ce sont les élèves qui traduisent et quand les élèves traduisent + eh + c'est euh + ça attire l'attention des autres↓ tu vois c'est pas la même chose que si moi je traduis qui si les camarades traduisent + parce qu'ils voient que-que leurs camarades comprennent ce que la prof dit et ils sont un peu + surpris + tu vois ils+>
- 34 Enq. : d'a::ccord
- 35 Dácil : tout à fait j'ai comme quelques traducteurs et traductrices sélectionnés un peu plus + ce sont toujours les élèves qui comprennent + mieux les explications et qui euh+>
- 36 Enq. : mmhmm + d'accord↑ + et + les+> les euh + dans la perspective du bachibac en fait + qu'est-ce qui va changer↑↑ + est-ce-que vous allez travailler différemment↑↑ est-ce-que vous allez être euh + je sais pas + plus exigeantes ou↑↑ co-comment ça marche un bachibac↑↑
- 37 Dácil : le bachibac va changer surtout côté méthodologie↑ la méthodologie va être beaucoup plus active donc l'élève va devoir développer la pensée critique + va devoir faire des recherches + euh + va devoir expérimenter un peu plus avec la langue et+ les profs + nous devons aussi avoir une formation extra + nous recevons déjà des formations +> des cours de formation par rapport aux ouvrages qu'on va travailler l'année prochaine + qui euh + qui sont des ouvrages qui apparaîtront dans les examens
- 38 Enq. : d'accord
- 39 Dácil : et euh et oui à peu près la méthodologie ça + c'est la chose+>
- 40 Enq. : quels ouvrages↑↑ tu parles de livres↑↑
- 41 Dácil : oui oui c'était les fleurs du coran c'était et la vie devant soi
- 42 Enq. : joli
- 43 Dácil : mmm oui + cette année-ci ils travaillent chagrin d'école de Daniel Pennac

- 44 Enq. : j'adore
- 45 Dácil : (*grand sourire*) moi aussi j'adore↑ c'est dommage qu'ils continuent pas l'année prochaine
- 46 Enq. : j'aime beaucoup ce livre↑
- 47 Dácil : moi aussi + ouais + ouais + je l'ai lu c'était génial + tu apprends beaucoup de choses de ce livre-là + c'est très pédagogique
- 48 Enq. : oui oui + je trouve aussi oui + et donc la formation que vous avez là c'est quoi↑↑ pour le bachibac + sur les livres↑↑
- 49 Dácil : on doit lire les livres...↑
- 50 Celia (*est revenue dans la salle depuis peu*) : on doit faire un stage avec un groupe de professeurs par exemple de cabrera pinto (*autre lycée bachibac dans le nord de l'île*) qui nous font un stage pour nous↓ + pour nous préparer
- 51 Dácil : ils nous parlent des critères d'évaluation + des épreuves parce qu'il y a une épreuve écrite et une épreuve orale
- 52 Enq. : oui
- 53 Dácil : et les critères suivent pour évaluer les élèves côté vocabulaire grammaire + hum + cohérence cohésion tout ça↓
- 54 Enq. : d'accord
- 55 Celia : la dissertation surtout parce qu'en France c'est très important tout le travail de la dissertation↓
- 56 Enq. : oui oui
- 57 Celia (*rit*) : voilà + tu as les critères↑
- 58 Enq. (en riant) : oui cohérence cohésion+>
- 59 Dácil : oui + c'est ça↑ connecteurs euh
- 60 Celia : ouais c'est ça + donc euh + on se prépare maintenant + pour ça↓
- 61 Enq. : super en tous cas + c'est vraiment bien
(*elles acquiescent en souriant*)
- 62 Celia : on est ravie en fait
- 63 Dácil : oui on est ravie + puis à la fin les élèves vont avoir + bon les attentes c'est que les élèves aient le niveau b2 à la fin du bachibac↓
- 64 Enq. : d'accord
- 65 Dácil : et ils doivent avoir un b1 pour commencer↓
- 66 Enq. : et donc ils doivent passer le b1 à l'eoï ou↑↑
- 67 Dácil : oui + tout à fait↓ + on travaille sur ça maintenant

- 68 Enq. : et pendant l'année↑↑ ils vont vous suivre ceux de Cabrera Pinto ou vous allez travailler sans filet↑↑
- 69 Celia : on doit beaucoup travailler en fait
- 70 Dácil : oui + c'est ça + on va essayer de se coordonner avec eux + ils vont créer comme une plateforme sur google class room + ils vont y mettre des activités et des exemples d'épreuves des années dernières et comment les résoudre non↑ face aux élèves
- 71 Enq. : mmm
- 72 Celia : tous ensemble + en fait la classe s'appelle tous ensemble pour le français↓ + parce qu'il y a des matières par exemple histoire géo qui n'ont pas beaucoup de matériaux + on doit travailler beaucoup parce que pour l'aicle anglais il y a beaucoup plus de choses
- 73 Dácil : c'est vrai
- 74 Enq. : alors vous allez avoir un été studieux
- 75 Dácil : oui + un été intéressant↑
- (rires de Celia, Dácil et Enq.)*
- 76 D : mais c'est toujours enrichissant pour nous aussi
(bref échange sur la formation continu qui débouche sur le sujet du mémoire de Enq. qui intéresse Celia et Dácil)
- 77 Enq. : ah oui alors↑↑ est-ce que dans votre formation vous avez euh ce regard sur l'alternance codique + sur l'intercompréhension + est-ce-que ↑↑ en fait ma question c'est est-ce-que vous êtes plutôt formées pour euh + la vision monolingue de la classe OU sur la vision plurilingue↑↑ est ce que par exemple dans vos classes vous tolérez qu'un élève vous dise euh + mélange le français et l'espagnol↑↑
- 78 Celia *(ressort de la salle pour aller en cours et nous salue)* : à toute↑
- 79 Dácil et Enq. : à toute↑
- 80 Dácil : oui moi je tolère oui + oui parce qu'ils sont en train d'apprendre et ils + ils vont pas + normalement tu ne vas pas attendre d'eux + euh +qu'ils parlent en français d'une façon fluide + à moins qu'il est en deuxième année de bac ou quelque chose comme ça + ça fait partie de l'apprentissage
- 81 Enq. : d'accord + et est-ce-que en classe justement quand tu as un groupe hétérogène↑↑ est-ce-que tu as parfois des élèves qui te dérangent en parlant tout le temps en espagnol ou↑↑ comment tu gères ça quand ça arrive↑↑

- 82 Dácil : bon parfois c'est un peu difficile de trouver le point au milieu parce que il y a les élèves les plus avancés qui s'ennuient + si je travaille des choses plus faciles déjà acquises par eux et d'autres qui par contre si je travaille des points de grammaire plu avancés peut-être qu'ils + ils n'y arrivent pas ils commencent à déranger les autres + donc j'essaye de trouver le point au milieu + si on commence à travailler par exemple le passé composé et l'imparfait + je travaille surtout avec les élèves les plus avancés pour qu'ils euh exercent comme prof entre guillemets pour les camarades + donc euh parfois je les fais sortir au tableau pour expliquer les points grammaticaux↓ + et comme ça les –les autres ils prêtent plus d'attention aux explications et-et ils intériorisent mieux l'information↓
- 83 Enq. : et dans +> vous avez donc deux heures de classe par semaine...↑
- 84 Dácil : pas en bachelierato↓ en bachelierato on a trois heures
- 85 Enq. : ah super ↑ d'accord + et dans ce temps-là il faut euh travailler la compétence communicative
- 86 Dácil: tout à fait
- 87 Enq. et alors là↑ + comment ça se passe ↑↑ comment tu vois tes élèves comment tu gères justement cette compétence communicative↑↑
- 88 Dácil : d'accord bon on travaille par critère + ce qu'on évalue ce sont les critères donc ils sont reliés aux habiletés langagières et euh j'essaye toujours de travailler toutes les habiletés même si + à la fin du trimestre je n'évalue pas TOUtes-toutes les habiletés parce que tu n'a pas le temps↓ (*rire bref*) + mais euh + mais bon j'essaye toujours de chercher des sujets attirants pour les élèves par exemple la troisième année on a travaillé les + euh + le sujet des +euh + l'école les matières les espaces du+> de l'école ou du lycée à travers le petit nicolas ++ on a travaillé un petit texte de l'école du petit nicolas et aussi avec le film de la bande dessinée et même dans l'examen j'ai mis un extrait dans un exercice en faisant mention du petit nicolas et tout le monde s'en rappelle + ah oui le petit nicolas on l'a travaillé en cours↑ c'est + et c'est sympa↓
- 89 Enq. : d'accord
- 90 Dácil : et aussi dans les exam j'essaie de mettre + d'utiliser les artistes connus par exemple lady gaga ou christiano ronaldo + tout le monde ah↑ + ça attire plus l'attention + surtout pour les plus petits les troisième ou quatrième
- 91 Enq. d'accord
- 92 Dácil : ça marche beaucoup

93 Enq. : super + ben merci merci ↑+ tu veux rajouter quelque chose↑↑

94 Dácil : ben non + merci à toi d'être venue + c'était un plaisir

95 Enq. : merci pour votre aide à toutes les deux ↑ je coupe↑↑

96 Dácil : ok

(fin de l'entretien)

Annexe 13

Dácil – Observation en classe

IES - 5 mai 2022 – 9 : 00

Groupe de *Tercero de la ESO* (Troisième) - 23 apprenants (17 apprenants ont accepté d'être enregistrés ; les autres n'ont pas participé)

Durée enregistrée : 38 minutes

(l'enregistrement démarre après une brève présentation de Enq. et de son projet de recherche)

(cette séance est consacrée à un jeu de rôle : échange entre un vendeur et un acheteur dans un petit commerce d'alimentation)

1 Dácil : est-ce que vous avez préparé un dialogue↑↑

2 App.1 : *nosotros lo hicimos el otro día↑*

3 App. 2 : *sí + ya↑*

3 Dácil : vous l'avez fait↑↑

4 App. 1 : *sí↑*

5 App.2 : *sí↑*

(beaucoup de bruit dans la salle : chaises que l'on tire, conversations entre apprenants, rires)

6 Dácil (à deux apprenantes) : A. et I. ↑↑ + est-ce que vous avez préparé le dialogue ou pas↑↑ *(l'une des apprenantes fait un geste avec la main)* + comme-ci comme-ça↓ + bon↓ + M. et N. oui vous l'avez préparé↓ + K. et M.↑↑

7 App. 3 *(trop de bruit dans la salle pour entendre la réponse de l'apprenant)* : ***xxx***

8 Dácil : vous n'avez pas préparé le dialogue↑↑ bon↓ + T. et I.↑↑ + vous l'avez préparé très bien↓ + X et S.↑↑ + vous l'avez préparé↑↑ *(moue des apprenants)* comme-ci comme- ça↑ C. et F. est-ce que vous l'avez préparé↑↑

9 App. 4 : comme-ci comme-ça↓

10 Dácil : comme-ci comme ça↑ d'accord↓ bon↑ ++ alors qui veut↑↑ chuut↑ + s'il-vous plaît↑ + alors qui veut bien casser la glace↑↑ + qu'est-ce que ça veut dire casser la glace↑↑

11 App. 1 : *la qué↑↑*

- 12 Dácil : la glace + c'était quoi la glace↑↑
- 13 App. 2 : *solo se que xxx*
- 14 Dácil : glace au chocolat + glace à la vanille + c'est quoi↑↑
- 15 App. 5 : *helado↑*
- 16 Dácil : oui↑ + voilà MAIS par contre glace a un autre sens + en français↓ + un autre sens + glace glaçon
- 17 Ax : *algo xxx*
- 18 Dácil : Alors + glace c'est quelque chose de froid↑ et glaçon c'est euh + c'est ce qu'on met dans les boissons + POUR + refroidir les boissons↓
- (plusieurs apprenants parlent en même temps)
- (Dácil dessine un verre sur le tableau)
- 19 Dácil : alors ça c'est + bon là je suis pas trop douée pour le dessin↓
- 20 App. 6 : un verre↑
- 21 Dácil : oui↑ + ici + ch::ut + ici + imaginez-vous ici j'ai + ça c'est un verre de coca + un verre de coca + ch::ut
- 22 App.4 : *un vaso*
- 23 D : ça c'est un verre de coca↓ et dans le coca (*dessine des glaçons*) je mets des glaçons pour refroidir + pour faire le coca plus froid↑ + plus froid
- 24 Ax (*en parlant très fort*) : coca↑
- 25 Dácil : plus froid↓ + donc glaçon c'est ce que je mets dans le verre POUR rendre le coca plus froid oui↑↑ donc glaçon c'est↑↑
- 26 App. 5 * o sea un vaso de coca frio↑↑*
- 27 Dácil : oui donc glaçon c'est quoi↑↑
- 28 App.7 : *hielo*
- 29 Dácil : oui↑ M. positif↑ donc glaçon *es un hielo↓* + et GLAce + ici a le même sens que glaçon↓ glace↓ + casser c'est + quand moi je prends (*fait le geste de casser quelque chose*) ++ donc casser c'est ça↓ casser
- 30 App. 7 : *romper↑↑*
- 31 Dácil : oui + alors casser...↑
- 32 App. 7 : *romper el hielo↑↑*
- 33 Dácil (*à App. 7*) : positif ↓ + (*au Gr.*) voilà↓ + casser la glace veut dire *romper el hielo↓* + super↑
- 34 App. 4 : * se dice de forma metafórica o↑↑*
- 35 Dácil : voilà↑ d'une façon

- 36 App. 8 : *profe + es como si estamos tú y yo y estamos juntas y busco una frase para romper el hielo↓*
- 37 Dácil : c'est ça + j'amerais bien casser la glace↓ + donc là je vous demande QUI + qui aimerait casser la glace aujourd'hui avec les dialogues ça veut dire qui aimerait↑↑ COmmencer + les dialogues↑ ++ (*deux apprenants lèvent la main*) VOUS deux↑↑ + vous aimeriez bien + casser la glace↑↑ + oui↑↑
- 38 App. 9 (*fermement*) : OUI
- 39 Dácil : alors vous allez venir ici↑ pour présenter les+> (*applaudissements*) + on va applaudir plus tard↓
- (*Dácil installe un bureau près du tableau ; App.9 et App10 sortent de la salle de classe*)
- (*App.9 et App. 10 entrent dans la salle en riant ; ils ont ajouté des accessoires à leurs tenues*)
- (*brouhaha dans la classe pendant quelques minutes*)
- [...]
- 40 Dácil : Alors↑ + c'est bon↑↑ ++ les autres↑ + les autres+> ch:ut↑ les autres nous devons-nous devons écouter + le dialogue de nos camarades parce qu'après nous devons faire la co-évaluation↓ + vous vous rappelez bien↑↑
- 41 App. 3 : *hay que hacer una carta así↑*
- 42 Dácil : prononciation fluidité grammaire et syntaxe + le vocabulaire↑ + cohérence et cohésion + et mise en scène↓ + vous vous rappelez de la co-évaluation↑↑ + oui↑↑
- 43 App. 9 : * yo voy a estar grabado↑↑*
- 44 Dácil : comment↑↑
- 45 App. 9 : * yo voy a estar grabado↑↑*
- 46 Dácil : oui + tu dois sortir et puis entrer
- 47 App. 10 : *profe + una pregunta↓ ++ por ejemplo si hoy no nos da tiempo lo que sea la próxima vez lo podremos hacer↑↑*
- 48 Dácil : oui vous le ferez + la semaine prochaine
- 49 App.11 : *el martes que viene no estamos*
- 50 Dácil : bon vous allez passer après alors↑
- 51 App.11 : *lo podríamos hacer el jueves↑↑*
- 52 Dácil : bon + qu'est-ce que vous voulez que je fasse alors↑↑
- 53 App. 11 : *el próximo jueves*
- 54 Dácil : vous voulez le faire jeudi↑↑ d'accord↑ + mais préparez le dialogue↑
- 55 App.11 : *si si*

- 56 Dácil : d'accord↓
- 57 App.11 : *lo haremos perfecto↑*
- 58 Dácil : super↑ + j'espère bien↑ (*en souriant*) là je vais être plus stricte + dans la correction↓
- (*léger brouhaha*)
- 59 Dácil : bon↑ alors↑↑ + ch:ut↑
- (*l'un des deux apprenants du dialogue est debout devant le bureau « scène » ; l'autre, qui était est ressorti dans le couloir, entre et s'approche du bureau*)
- (*le jeu de rôle débute*)
- 60 App. 9 : bonjour monsieur↑
- 61 App. 12 : bonjour↑
- (*ils font les clowns ; le Gr. D et Enq. rient*)
- 62 App.9 : oh↑ c'était *tu* A.↑↑ comment ça va↑↑
- 63 App. 12 : oh c'est très bien + merci↑
- 64 App. 9 : je voudrais + un canette de monster↑ + un + trois boîtes de thon + un tablette de chocolat↓
- 65 App.14 : *y las gafas esas de mosquito↑* (*l'un des accessoires de App.9 est une paire de lunettes de soleil*)
- 66 App.12 (*fait semblant de préparer la commande de App.9*) : pas de poisson↑↑
- 67 App.9 : ah oui↑ un poisson merci↓
- 68 App.12 (*fait semblant d'attraper un poisson en prenant un air dégoutté*) : autre chose↑↑
- 69 App.9 : hum oui↑ hum + un kilo de avocats s'il-vous plaît↓
- (*App.12 se tourne, fait semblant d'attraper les avocats et de les poser sur le bureau*)
- 70 App. 9 : c'était combien↑↑
- 71 App.12 : oui↓
- (*rires collectifs*)
- (*App.9 et App.12 font les clowns et la classe rit*)
- 72 App. 12 (*à Dácil*) : *el precio↑↑*
- 73 Dácil : le prix
- 74 App.12 (*à App.9*) : le prix est vingt euros-vingt euros + carte ou en espèces↑↑
- 75 App.9 : carte s'il-vous plaît↑
- (*App. 9 sort une fausse carte de crédit et App.12 une calculatrice qui fait office de TPV*)
- 76 App.12 : carte + oh oui

(App.12 fait la grimace, secoue la calculatrice et met un coup sur la table avec)

77 App. 12 : ah↑ ok ok

76 App.13 *(en riant)* : *hey + ten cuidado que es mi calculadora hey↑*

77 App.12 *(en tendant un ticket à App.9)* : merci↑

78 App. 9 : au revoir A.↑ + au revoir mon ami↑

79 Gr. : *(applaudissements et sifflets)*

80 Dácil *(à App.9 et App.12)* : alors vous allez changer de rôles↓

(brouhaha et rires)

(App.12 ressort de la salle de classe)

81 Dácil : ils se sont déguisés alors A. il va se déguiser aussi↓

(App.12 entre à nouveau en faisant le clown ; rires dans la classe)

82 Dácil : ch:ut ↑ trois deux+> trois deux un ACtion↑

83 App.12 : oh A. comment ça va ↑↑

84 App.9 : oh A. ça va bien+ et toi↑↑

85 App. 12 : ça va bien

86 App. 9 : ok↑

87 App.12 : je voudrais un kilo de pommes'

88 App.9 : ok

89 App.12 : une cannette de-de coca↓

90 App.9 : oui↑

91 App.12 : un litre de lait↓

92 App.9 : c'est le tout↑↑

93 App.12 : oui↓

94 App. 9 *(tout bas à App.12)* : *valeur dime* c'est le tout↑

95 App. 12 : c'est le tout↓

(App. 9 frappe la calculatrice sur sa main)

96 Gr. : *(rires)*

97 App. 12 : c'est combien↑↑

98 App.9 : euh + le prix c'est quinze euros et le carte *o* le papier↑↑

99 App.12 : le carte↓

(App. 12 donne sa fausse carte ; App.9 la tape contre la calculatrice ; App.12 fait le Code ; App.9 redonne la carte à App.12)

100 Gr. : *(rires)*

101 App.9 : tu peux le répéter↑↑ ++ tu le *repeat*↑↑

(App.12 redonne sa carte et refait le code)

102 App. 9 : ah oui ok↑ + merci↑

103 App.12 : merci

104 App.14 : *y la tarjeta↑↑*

105 App. 12 : *no no + se la regalo*

(applaudissements)

106 Dácil : alors on va faire la co-évaluation↑

(les apprenants font des commentaires à App.9 et App.12 en espagnol)

(Dácil écrit sur le tableau les différentes rubriques pour la co-évaluation ; sous chaque rubrique, notation zéro un et deux)

107 App. 14 : *profe no pusiste fecha para el examen*

108 Dácil : oui oui je l'ai mis + dans mon cahier (en continuant d'écrire sur le tableau)
cohérence + et + cohésion ++ alors↑ + s'il-vous plaît↑ + s'il vous plaît j'ai besoin↑
+ j'ai besoin d'un volontaire pour faire la co-évaluation de-des deux camarades↓ +
un volontaire qui + doit venir au tableau faire la co-évaluation de A. et A.↓ + de
façon individuelle + qui veut venir faire la co-évaluation ici (au tableau)↑↑ ++
volontaire pour venir ici↑↑ + faire la co-évaluation

109 App.14 : *yo profe*

110 Dácil : M.↓ super↑

(M. se lève)

111 App.15 : *porque M.↑↑*

112 App. 14 : prononciation...↑

113 Dácil : et fluidité↓ zéro un deux↓ et tu dois attendre qu'ils aient voté

114 App.14 : *y todo se dice en francés↑↑*

115 Dácil : voilà↑ ah oui↑ + on est en cours de quoi↑↑ de français d'allemand de
russe↑↑ + on est en cours de français non↑↑ allez donc tu le dis en français↓

(il s'agit pour M. de reporter sur le tableau le score correspondant au maximum de
Votes, effectués à main levée par les apprenants)

116 App.14 : prononciation et *fluidez*↑ + zéro↑↑ (aucun doigt ne se lève) un↑↑

117 App. 9 : *de quien profe↑↑*

118 App.14 : *de A.↑* + prononciation et *fluidez*↑*

119 Dácil : fluidité↓

120 App.14 : fluidité↓ zéro↑↑ + un↑↑

121 Dácil : allez on VOte↑

- 122 App.14 : /**deu**/↑↑ (*note le nombre de votes*)
- 123 App. 7 : DEUX↑
- 124 App.15 (*en riant*) : /**deu**/
- 125 App.14 : vocabulaire↑↑ + zéro↑↑ + un↑↑ + d/**euks**/↑↑
(rires et règlements de compte au sujet des notations attribuées par certains)
- 126 App.14 (à E4) : *como se dice eso↑↑*
- 127 Dácil : SYNtaxe↓
- 128 App. 14 : grammaire et syntaxe↓ + zéro↑↑ ++ un↑↑ ++ d/**eu**/↑↑
- 129 Ax : *qué es eso↑↑*
- 130 App.14 : *gramática↓* + zéro↑↑ + un↑↑ + d/**eu**/↑↑
- 131 App. 13 : deux deux deux
- 132 App.14 : mise en sc...↑
- 133 Dácil : scène↑
- 134 App.14 : scène + zéro↑↑ ++ un↑↑ +++ d/**uo**/↑↑
- 135 Gr. : d/**uo**/↑
- 136 App.14 : *co-como se pronuncia↑↑*
- 137 Dácil et Gr. : DEUX
- 138 App. 14 : deux↑↑ (*note le score sur le tableau*) + co-cohé-cohérence cohésion↑↑ + zéro↑↑ ++ un↑↑ +++ deux↑↑
- 139 App. 9 (à App.14) : * no te ofendas no te ofendas↑*
- (App.9 et App.12 ont obtenu deux à chaque rubrique de la co-évaluation par leurs camarades ; applaudissements)*
- 140 Dácil : ch::ut + alors↑ + co-évaluation pour A+ co-évaluation pour A.↓
(début co-évaluation du deuxième apprenant selon le même schéma)
(commentaires des apprenants)
- 141 Dácil : alors les élèves +il faut avoir un esprit critique↑ + quand on fait la co-évaluation↓ + ça veut dire qu'il faut être honnête + il faut être sincère avec les notes
 POUR
- 142 App.7 : *hay que ser honesto*
- 143 Dácil : c'est ça↓ pour avoir une évaluation positive
(brouhaha règlements de compte entre apprenants)
(la co-évaluation reprend ; même schéma)
- [...]
- 144 App. 16 : *es una tontería es perder el tiempo↑*

- 145 App.14 : *xxx* + zéro↑↑ ++ un↑↑ +++ d/uo/↑↑
 146 Gr. (*fort*) : DEUX
 147 Dácil : deux deux + le e c'est plus fermé + DEUX
 148 App.14 : D/ε/
 149 Dácil : non le /ə/ c'est plus fermé + tu dois fermer la bouche quand tu dis /ə/
 148 App. 17 : *es como deo pero d/ə/* + deux
 149 Dácil : c'est ça↑ + DEUX + voilà c'est ça
 150 Ax : *a ver↑*
 151 App. 14 : deux:: ++ mise en s-scène↑↑ + zéro↑↑ ++ un↑↑ ++ *dos*↑↑

(suite de la co-évaluation avec quelques disputes)

[...]

- 152 Dácil : alors je vais vous donner-je vais vous donner mes corrections↓ (à App.12)
 A.↑ c'est bien + j'ai bien aimé la présentation avec la calculatrice + les objets euh +
 vous vous êtes déguisés aussi + mise en scène bien↓ et le poisson↑ + là il y avait
 plein plein de réalités ++ par contre+>↑ ch::ut↑ + par contre + A. + UNE tablette +
 de chocolat + UNE tablette de chocolat + prononciation↓ + vous voulez payer PAR
 carte ou en espèces + là vous avez dit carte ou espèces↑↑ carte ou espèces non PAR
 carte ou EN espèces
 153 Ax : vous payez par carte ou en espèce
 154 Dácil : tous les deux vous avez oublié + A. et A. tous les deux vous avez oublié de
 dire au revoir à la fin↓ + VOUS n'avez pas dit au revoir + à la fin du dialogue↓
 155 App.12 : *yo dije* au revoir *hey*
 156 App. 7 : *profe↑*
 157 Dácil (à App.12) : non + tu l'as oublié↓
 158 Ax : *no dijiste nada↑*
 159 App.14 : * si señora* + *hola señora↑ si lo dijo*
 160 App.12 : *yo dije* merci
 161 Dácil : oui mais pas au revoir↑
 162 App.12 : *yo lo dije*
 163 Dácil : *luego*A.↑ + un paquet de coca↓ + un paquet de coca ça n'a pas de
 sens↑<+
 164 App.14 : *profe profe + como se dice o sea (débit très accéléré) xxx si señora+hola
 señora↑↑
 165 Dácil (à App.14) : oui madame merci madame

- 166 App.12 (en élevant la voix) : *yo dije* merci + *yo dije* merci
- 167 Dácil (à App.12) : oui ça oui + mais pas au revoir↑ ++ A.↑ + un paquet de coca↓ + un paquet de riz + un paquet de *arroz por ejemplo↓* + *una lata de cocacola* c'est une canette de coca + une canette ++ et A. tu as oublié de demander c'est combien↓ *cuánto es↑↑* ++ (à App.9) A.↑ + très bien A. tu t'es déguisé aussi↑ + le théâtre super↑ + vocabulaire j'ai beaucoup aimé + toutes les expressions que tu as utilisées↓ + ÇA très bien↓ une tablette↑ là ta prononciation c'est un peu *eh* mieux + c'est un peu meilleur que la prononciation de A.↓ + d'accord↑↑ + puis aussi même chose PAR carte ou en espèces puis + au début c'était un peu informel le dialogue comment ça va ça va et toi↑↑ ++ si vous êtes amis ça va↑ MAIS
- 168 App.9 : *pero no nos conocíamos↑*
- 169 Dácil : ah bon↓ d'accord là c'est ok
- 170 App. 9 : *dije* bonjour monsieur oh c'était *tú* A.↑ comment ça va↑↑
- 171 Dácil : oui c'est vrai↓ + c'est vrai d'accord↓ + vous étiez amis↑ ++ mais normalement + quand on ne connaît pas la personne il faut dire bonjour madame *o* bonjour monsieur + puis-je vous aider↑↑
- 172 App.7 : *puedo ayudar*
- 173 Dácil : puis-je vous aider↓ ou vous désirez↓ (à App.7) oui très bien +++ bon ça c'est TOUT ce que je voulais dire↓ + d'accord maintenant qui passe↑↑ + qui veut faire le dialogue maintenant↑↑ alors↑↑ volontaires volontaires↑↑ ++ dialogue↑↑ + par exemple + par exemple M. et A.↑↑ + M. et A. vous voulez passer↑↑ + c'est bon↑↑
- 174 App. 3 : *no*
- 175 App. 17 : *sí*
- 176 Dácil (à App.3 et App.17) : allez↑
- 177 App.3 : *yo no quiero estoy nerviosa↑*
- 178 Dácil (à App.3) : alors euh + si tu commences à avoir des nerfs tu peux INSpirer (*D inspire profondément et en écartant les bras*) expirer (*Dácil expire en baissant les bras*) + vas-y ↑ Inspire (*App.3 inspire en même temps que Dácil*) + expire (*App.3 expire en même temps que Dácil*) + voilà↑

(App.3 et App.17 se lèvent ; brouhaha dans la classe)

179 Dácil (à App.3) : il faut s'habituer à parler en public + pour donner une conférence↓
+ imagine si tu deviens célèbre↑ + imagine tu deviens Shakira↑ + tu dois être
habituee à parler en public↑ non↑↑

180 App.3 (*en riant*) : *yo no quiero↑*

181 Dácil : mais peut-être ça arrive un jour↑ + peut-être que demain tu seras Shakira↑
++ *venga↑* (*au Gr*) ch::ut + trois deux un ACtion↑

(*App. 3 et App.17 présentent leur dialogue puis les apprenants applaudissent*)

[...]

(*App.16 est désigné pour comptabiliser les mains levées et marquer la co-évaluation sur
le tableau ; App.16 se lève*)

182 Dácil : alors↑ + les élèves cette-fois-ci il faut être+> (*à App.16 qui porte des
lunettes de soleil*) M. alors↓ + on n'est pas à la plage et en plus y'a pas de soleil
dehors là il y a un peu de nuages + on a plutôt besoin d'un parapluie + (*au Gr*) un
parapluie c'est quoi↑↑ + c'est quoi un parapluie↑↑

(*des apprenants parlent d'autre chose*)

183 Dácil (*sur le même ton*) : c'est quoi un parapluie↑↑ (*les conversations s'arrêtent*) +
oui↑↑ c'est quoi un parapluie↑↑

184 Ax : *un parapente*

185 Dácil : non↓ + (*dessine un nuage et la pluie qui tombe sur le tableau*) pluie↑↑

186 App.7 : *paragua*

187 Dácil : oui + un parapluie aujourd'hui on a plutôt besoin d'un parapluie que des
lunettes de soleil↑ + parce que le ciel est couvert↓

188 App. 16 : *ojala llueva↑*

(*minutes 26 :06 à 32 : 36 : co-évaluation : les apprenants se disputent ; quelques
insultes fusent ; une apprenante quitte sa place pour s'installer ailleurs ; brouhaha
quasi constant*)

[...]

189 Dácil : bon maintenant je vais vous donner ma correction↑ + A. tu as l'air fâché↓ +
tu as l'air FÂ-CHÉ↓ ch::ut↑ + qu'est-ce que ça veut dire+> ch::ut↑

190 App.9 : *está piensa que+> porqué piensas tener un diez si no te lo mereces A.↑↑ *

191 Dácil : ch::ut↑ + alors↓ + tu as l'air fâché qu'est-ce que ça veut dire↑↑

(*dispute entre App.3 et App.9. ils crient*)

192 App.9 : *pero como se puede enfadar si+>↑↑*

- 193 App.3 (*en se retournant vers App.9 qui est au fond*) : *pero me da igual porque la nota de los alumnos no cuenta para nada↑*
- 194 Dácil : oui je tiens compte de la note des camarades
- 195 App.9 : *si tú tienes un seis y la profe te pone un siete los sumas y los divides entre dos↓*
- 196 Dácil : je ne fais pas exactement ça ↓
(Dácil s'adresse à App.3 et App. 17 pour les corriger ; les autres apprenants poursuivent la conversation sur l'attribution des notes ; l'apprenante qui avait changé de place s'énerve et insulte)
- 197 Dácil : ch:::ut↑
- 198 App. 9 : s'il-vous plaît + ++ s'il-vous plaît
- 199 Dácil : alors + ne criez pas↓ + ne criez pas parce que je veux vous entendre si vous parlez normalement↓
- 200 App. 16 : *eso que es↑↑*
- 201 Ax : A. silence s'il-vous plaît↑
- 202 App.9 : *un lugar salvaje↑*
- 203 Dácil : ça c'est vrai ça c'est vrai↑ + ch:::ut↑ ++ ça c'est vrai↓ (*à App. 17*) M. prononciation ↓ meilleur + meilleur synonyme + c'est très pareil à l'espagnol + meilleur...↑
- 204 App.7 : *mejor*
- 205 Dácil : donc améliorer c'est devenir meilleur c'est devenir↑↑ + devenir *mejor*
- 206 App.7 : *mejorable*
- 207 Dácil : c'est ça↓ + donc améliorer veut dire quoi↑↑ M↑↑
- 208 App. 6 : *no sé* veut dire quoi↓
- 209 Dácil : la traduction↑
- 210 App.7 : *mejorable*
- 211 Dácil : c'est ça↓ + prononciation À améliorer + UN sachet +>(à App.16 en fronant les sourcils) M. ↑↑
- 212 App. 16 : *con lo bonitas que son las gafas↑*
- 213 Dácil (*à App.17*) : UN sachet + prononciation UN + parce que c'est masculin + UN sachet CINQ paquets + prononciation CINQ paquets + et après paquets qu'est-ce que tu as dit↑↑ + *después de* paquets↑↑ qu'est-ce que tu as dit↑↑
- 214 App.17 : *azucar*
- 215 Dácil : sucre↑ + cinq paquets de sucre

216 Ax : *qué hora es↑↑*

217 App.3 (*en regardant son mobil*) : *faltan es minutos quince segundos*

218 Dácil (*à App.3 et App.17*) : conversation un peu à améliorer mais le reste très bien↑
très bon travail↑

(la sonnerie marquant la fin du cours retentit ; (les apprenants se lèvent bruyamment ; échanges de au revoir en français entre les apprenants, Dácil et Enq.)

Annexe 14

Dácil – Entretien d’auto-confrontation

IES - 26 mai 2022 – 9 : 40

Une des petites salles des professeurs

Durée enregistrée : 26 minutes

(d’autres professeurs sont présents dans la salle et discutent)

- 1 Enq. : tu me dis et je te mets un passage
- 2 Dácil : d’accord + c’était le cours où on avait représenté les dialogues c’est ça↑↑
- 3 Enq. : *yes↑* + alors attends j’avais noté + minute quarante quatre↓ + tu me dis quand tu veux que j’arrête et tu commentes↓
- 4 Dácil : d’accord↓

(début de l’extrait)

- 16 Dácil : oui↑ + voilà MAIS par contre glace a un autre sens + en français↓ + un autre sens +
glace glaçon
- 5 Dácil : ah là je suis en train d’expliquer le mot glaçon
- 17 Ax : *algo xxx*
- 18 Dácil : Alors + glace c’est quelque chose de froid↑ et glaçon c’est euh + c’est ce qu’on met dans les boissons + POUR + refroidir les boissons↓
- 6 Dácil : je commence à donner des pistes aux élèves pour essayer de deviner↑ + le mot↓ là ils commencent à dire des idées des pistes une petite pluie d’idées
- 19 Dácil : alors ça c’est + bon là je suis pas trop douée pour le dessin↓
- 7 Dácil (*en souriant*) : humm↑ là j’essaye même de faire un dessin pour euh pour représenter le mot↑ (*rit*)
- 20 App. 6 : un verre↑
- 21 Dácil : oui↑ + ici + ch::ut + ici + imaginez-vous ici j’ai + ça c’est un verre de coca + un verre de coca + ch::ut
- 22 App.4 : *un vaso*

- 8 Dácil : ah d’accord ↑ maintenant j’essaye de
- 9 Enq. : tu veux que j’arrête↑↑
- 10 Dácil : oui↑

(Enq. interrompt la reproduction de l’audio)

- 11 Dácil : donc là je dessinais les glaçons + dans le verre de coca pour donner encore des pistes + pour que les élèves devinent le mot (*rit*)

(Dácil fait signe à Enq. de reprendre d'audio)

23 Dácil : ça c'est un verre de coca↓ et dans le coca (*dessine des glaçons*) je mets des glaçons pour refroidir + pour faire le coca plus froid↑ + plus froid

24 Ax (*en parlant très fort*) : coca↑

25 Dácil : plus froid↓ + donc glaçon c'est ce que je mets dans le verre POUR rendre le coca plus froid oui↑↑ donc glaçon c'est↑↑

12 Dácil (*en souriant*) : là ils pensent + ils réfléchissent

26 App. 5 * o sea un vaso de coca frio↑↑*

27 Dácil : oui donc glaçon c'est quoi↑↑

28 App. 7 : *hielo*

29 Dácil : oui↑ M. positif↑ [...]

13 Dácil (*grand sourire*) : oui↑ alors là il y a une personne qui a deviné le mot↑ + donc là cet élève-là je lui donne un point positif comme-comme renforcement positif↓

29 Dácil : [...] donc glaçon *es un hielo↓* + et GLAce + ici a le même sens que glaçon↓ glace↓+ casser c'est + quand moi je prends (*fait le geste de casser quelque chose*) ++ donc casser c'est ça↓ casser

14 Dácil : ah casser la glace d'accord↓ + c'était pour expliquer cette expression-là

30 App. 7 : *romper↑↑*

31 Dácil : oui + alors casser...↑

32 App. 7 : *romper el hielo↑↑*

33 Dácil (*à App. 7*) : positif ↓ + (*au Gr.*) voilà↓ + casser la glace veut dire *romper el hielo↓* + super↑

34 App. 4 : * se dice de forma metafórica o↑↑*

35 Dácil : voilà↑ d'une façon

15 Dácil : là on fait la traduction pour que tout le monde sache ce que l'expression veut dire

36 App. 8 : *profe + es como si estamos tú y yo y estamos juntas y busco una frase para romper el hielo↓*

37 Dácil : c'est ça + j'aimerais bien casser la glace↓[...]

16 Dácil : voilà↑ elle donne encore (*en souriant*) hum des explications

37 Dácil : [...] donc là je vous demande QUI + qui aimerait casser la glace aujourd'hui avec les dialogues ça veut dire qui aimerait↑↑ COmmencer + les dialogues↑ ++ VOUS deux↑↑ + vous aimeriez bien + casser la glace↑↑ + oui↑

17 Dácil : j'utilise la phrase dans un contexte (*en souriant*) humm + ils comprennent le sens de la phrase donc là ils peuvent répondre avec la normalité humm↑

18 Enq. : alors après ce passage ils font leur dialogue + c'était vraiment super↑ euh + ce que je voulais te demander + quand ils jouent↑↑+>

19 Dácil : mmm

20 Enq. : comment↑↑ + j'ai vu que tu notais

- 21 Dácil : oui↑
- 22 Enq. : alors je voudrais que tu m'expliques
- 23 Dácil : ah d'accord↑ donc tandis que les élèves parlent qu'ils présentent leur dialogue moi je-je prends note de+> la toute première chose que je note c'est si ils lisent ou pas↑ parce que pour moi c'est très important↑ + s'ils commencent à lire c'est plus un exposé oral↓ c'est quelque chose c'est de la lecture↑ + donc ÇA je le prends en compte↑ et puis + je note la prononciation + fluidité s'ils prononcent à peu près bien ils vont pas avoir une prononciation française forcément parce qu'ils sont encore à la troisième année mais euh une prononciation à peu près acceptable et une fluidité quand ils parlent + ils se bloquent pas et ils font pas des longues pauses + et je note aussi euh côté vocabulaire↑ et grammaire s'ils ont utilisé les expressions qu'on avait étudiées dans ce cas-là c'était la nourriture les expressions de la quantité↑ un kilo de un sachet de et une tranche de pain par exemple ET euh LÀ j'inclus aussi les formules de politesse↑ et les salutations et les expressions pour prendre congé non↑↑ + bonjour + monsieur s'ils utilisaient le vous de politesse parce qu'il s'agissait d'un contexte à peu près formel donc là ils peuvent pas + utiliser le tu parce qu'on connaît pas le (*en souriant*) le vendeur↑ et euh je notais aussi s'ils avaient- si c'était euh +s'ils avaient bien hum représenté euh s'ils avaient apporté des produits pour euh pour mieux-hum + comment dire↑↑
- 24 Enq. : contextualiser↑↑
- 25 Dácil : oui↑ pour mieux contextualiser le dialogue + merci↑ (*sourit*) et ça euh + bon si ils ont été origin-originaux dans les dialogues l'expression et tout↑ et normalement après ça j'extrait la note finale↑
- 26 Enq. : d'accord↑
- 27 Dácil : mais là je mets de l'importance sur le point de ne pas lire parce que + c'est important↑ qu'ils apprennent à-à faire un exposé sans lire au moins + au moins ils peuvent feuilleter un tout petit peu les notes mais- mais pas lire↓
- 28 Enq. : d'accord↑ alors ce qui m'a semblé très intéressant aussi↑ + c'était que après donc il y avait ta propre notation et puis tu les fais euh participer↑
- 29 Dácil : ah oui↑ + la co-évaluation↓
- 30 Enq. : oui oui↑ et euh

- 31 Dácil : comme ça euh + j'aimerais bien qu'ils commencent à-à prendre conscience de l'évaluation et qu'ils développent un esprit-esprit critique↑ non parce que parfois oui↑ je fais bon ménage avec cette personne-là alors je lui donne un dix plutôt un neuf + (*en riant*) ben non c'est + il s'agit pas de ça + il s'agit d'être critique d'être Honnête pour aider la personne à améliorer↓
- 32 Enq : d'accord↓
- 33 Dácil : donc c'est pourquoi j'ai fait comme une division des-des aspects à évaluer↑ ça c'était une co-évaluation à peu près informelle parce que normalement on le fait dans une grille on met prononciation vocabulaire mais aussi s'ils utilisent les expressions les plus appropriées↑ mais pour le faire avec les élèves comme il faut évaluer-co-évaluer plein d'élèves j'ai décidé de prendre ces cinq faits bon ces cinq points à évaluer et à partir de là ils réfléchissent à-aux point qu'on peut donner aux camarades↓
- 34 Enq. : et comment gères-tu j'ai remarqué par exemple quand les deux filles sont passées au deuxième +y'avait justement des bis bis entre euh donc sur les notations↑ et euh donc après y'a eu un moment où ils se sont un PEU disputés
- 35 Dácil : ah oui↑
- 36 Enq. : en espagnol↑ et donc je voulais savoir ton avis↑ + la façon dont tu gères ça↑↑ parce que ce sont des adolescents en fait + ça m'ja semblé incroyable + chapeau↑
- 37 Dácil , ah merci↑ je fais de mon mieux mais c'est vrai qu'il y a des situations je sais plus comment gérer là complt-totalement perdue mais + bon parfois ça dépend de la journée si-si j'ai eu une journée assez chargée là je commence à être très très stricte et arrêtez c'est bon ça suffit↑ blablabla mais parfois autrement j'essaie de faire des blagues + ça dépend de- des-de la cause la raison de la dispute mais j'essaye un peu bon pas affaiblir+> c'est quoi le verbe↑↑ c'est pas affaiblir *es como quitarle hierro al asunto*
- 38 Enq. : ok oui quitter de l'importance↑↑
- 39 Dácil : oui quitter de l'importance↓ à la dispute + pour ne pas empirer ou euh aggraver la situation↓
- 40 Enq. et ce qui m'intéresse aussi c'est + puisque vous avez cinquante minutes de cours deux fois par semaine c'est court

- 41 Dácil : oui + c'est court c'est difficile
- 42 Enq. : oui comment tu fais pour à la fois euh axer sur une communication en français↑ et euh et+> quel est ton niveau de tolérance de l'espagnol en fait↑↑ comment tu gère la nécessité DE la communication en français mais la nécessité aussi que les élèves se sentent à l'aise et puisse de temps en temps utiliser l'espagnol↑↑
- 43 Dácil : (*claque la langue*) + oui↓ je vois ce que tu veux dire + donc euh + bon moi je préférerais qu'ils parlent tous en français mais ça c'est le (*en souriant*) le groupe idéal↑ + ça n'existe pas↑ (*en riant*) bon je l'ai pas vu pour l'instant↑ peut-être que ça existe MAIS je sais pas où il se trouve + mais euh mais oui parfois + quand on arrive dans les cinq dix dernières minutes↑ s'ils commencent à parler en espagnol ça va parce que + on est en train de finir↑ et aussi s'ils se posent des questions entre eux concernant ce qu'on est en train d'expliquer + y'a une personne qui explique à l'autre euh le sens d'un mot euh ÇA j'accepte↓
- 44 Enq. : d'accord↑
- 45 Dácil : et oui normalement ça va mais↑ par contre s'ils veulent aller aux toilettes ça il faut le demander en français↓ + s'ils veulent entrer parce qu'ils sont en retard↑ ah ça il faut absolument est-ce que je peux entrer s'il-vous-plaît↑↑ + en fait c'est drôle parce qu'il y a des élèves qui ont déjà intériorisé ces petites phrases parce qu'ils arrivent toujours en retard↑ (*en souriant*) et au moins ils savent-ils savent dire ces phrases-là ils savent automatiquement est-ce que je peux entrer s'il-vous plait↑↑ moi je reste bouche bée↑ + (*en riant*) depuis quand est-ce que tu parles français↑↑ c'est comme ça ↑ avec la fluidité en plus↑ c'est incroyable↑ toujours↑ (*rit de plus belle*)
- 46 Enq. : ils devraient tous arriver en retard↑
- 47 Dácil (*en riant*) : c'est ça ↑ au moins cette phrase-là ils l'ont bien↑
- 48 Enq. : alors je vais te faire écouter si tu veux un autre-un autre extrait↑
- 49 Dácil : d'accord↑
- 50 Enq. : et tu-tu commentes+> tu me dis↑ hein↑↑ quand tu dois partir hein↑↑
- 51 Dácil : je vais juste voir s'il y a des élèves dans le groupe (*les élèves sont normalement tous partis pour une excursion surf organisée par l'établissement*)

mais elle veut vérifier) + (*sourit*) je reviens ça va↑ Au cas où il y aurait des élèves je te dirai d'accord↑↑

52 Enq. : d'accord↑

53 Dácil : désolée mais il faut toujours vérifier s'il y a quelqu'un dans la salle + parce que sinon c'est moi qui vais demander est-ce que je peux rentrer dans la classe↑↑
(rit)

(Dácil revient quelques minutes après et reprends sa place en face de Enq.)

(Enq. remet l'audio en route sur un autre extrait de la séance enregistrée)

159 App.14 : * si señora* + *hola señora↑ si lo dijo*

160 App.12 : *yo dije* merci

161 Dácil : oui mais pas au revoir↑

162 App.12 : *yo lo dije*

163 Dácil : *luego*A.↑ + un paquet de coca↓ + un paquet de coca ça n'a pas de sens↑<+

(D fait signe d'arrêter l'audio)

54 Dácil : qu'est-ce que je dis là j'ai pas compris ce que je disais + je sais pas de quoi je parle

55 Enq. : c'était pour le jeu de rôle↓

56 Dácil : je faisais la mise en commun des corrections peut-être↑↑ + ah oui↑ ++ normalement je fais + les corrections + en commun + avec tout le groupe et pas individuellement parce que parfois + il y a des doutes qui surgissent comme + la fille-là qui a posé une question↑ + et en même temps ils apprennent à ne pas f-commettre + ces erreurs-là↓

57 Enq. : d'accord↑

58 Dácil : je pense que-que ça enrichit aussi au-au groupe + principal↓

59 Enq. : mmmm

167 Dácil (à App.12) : oui ça oui + mais pas au revoir↑ ++ A.↑ + un paquet de coca↓ + un paquet de riz + un paquet de *arroz por ejemplo↓* + *una lata de cocacola* c'est une canette de coca + une canette [...]

60 Dácil (*penchée en avant, très attentive et souriant*) : un paquet + ah là ↑ je traduis (*petit rire*) + + ah↑ y'a une personne qui m'a demandé comment dire *lata de cocacola* en français↑

167 Dácil : [...] et A. tu as oublié de demander c'est combien↓ *cuanto es↑↑*

61 Dácil : ah tu as oublié de demander c'est combien↓ (*petit rire*) + afin qu'ils suivent les structures du dialogue↓

167 Dácil : [...] A.↑ + très bien A. tu t'es déguisé aussi↑ + le théâtre super↑ + vocabulaire j'ai beaucoup aimé + toutes les expressions que tu as utilisées↓ + ÇA très bien↓ une tablette↑ là ta prononciation c'est un peu *eh* mieux + c'est un peu meilleur que la prononciation de A.↓ + d'accord↑↑ [...]

62 Dácil : aussi je les félicite quand ils ont fait quelque chose de bien + ben je leur dis ben très bien↑

167 Dácil : [...] puis aussi même chose PAR carte ou en espèces puis[...]

63 Dácil : ah ça c'était le cheval de troie + dans les dialogues + PAR carte ou en espèces + toujours par carte ou par espèces↑ + non EN espèces (*rit*) + toujours↑

167 Dácil : [...] au début c'était un peu informel le dialogue comment ça va ça va et toi↑↑ ++ si vous êtes amis ça va↑

168 App.9 : *pero no nos conocíamos↑*

169 Dácil : ah bon↓ d'accord là c'est ok

170 App. 9 : *dije* bonjour monsieur oh c'était *tú* A.↑ comment ça va↑↑

64 Dácil (*en souriant*) : il se justifie↑ + ses erreurs↓(*rit*)

171 Dácil : [...] mais normalement + quand on ne connaît pas la personne il faut dire bonjour madame *o* bonjour monsieur + puis-je vous aider↑↑

65 Dácil : voilà↑ + la mise en contexte + quand on connaît pas la personne↓

173 : Dácil : [...] d'accord maintenant qui passe↑↑ + qui veut faire le dialogue maintenant↑↑ alors↑↑ volontaires volontaires↑↑ ++ dialogue↑↑ + par exemple + par exemple M. et A.↑↑ + M. et A. vous voulez passer↑↑ + c'est bon↑↑

66 Dácil : normalement je les laisse choisir qui veut aller en premier↑

67 Enq. : ils sont sympas hein↑↑

68 Dácil : mmm

178 Dácil : [...]si tu commences à avoir des nerfs tu peux INSpirer expirer

69 Dácil (*en souriant*) : tu peux inspirer expire hehe↑ + comme avant de passer ou présenter une pièce de théâtre quoi↑ (*rit franchement*) + c'est drôle en fait parce que la fille elle a fait elle a fait (*inspire et expire*) + maintenant tu es prête↑ (*rit*)

181 Dácil : mais peut-être ça arrive un jour↑ + peut-être que demain tu seras shakira↑ ++ *venga↑* (*au Gr*) ch::ut + trois deux un ACTION↑

70 Dácil : afin de faire euh bon que les-le groupe se-se taise en général j'ai (*rit*) j'ai normalement je dis une phrase COURte non↑↑ + précise↓ + trois deux un action là tout le monde euh + se tait↓ (*rit*) +++ comme ils doivent participer à la co-évaluation normalement ils restent en silence c'est-c'est bien↑(*rit*)

(l'écoute se prolonge pendant une minute ; Dácil est très attentive mais ne commente

Rien ; Enq. coupe la reproduction de l'audio)

- 71 Dácil : ils s’amusent beaucoup parce qu’ils rient↑ + quand ils se voient en train de représenter le dialogue↑ + la carte↑ + le truc pour payer c’est une calculatrice là (*rit*) + ils se marrent↑
- 72 Enq. (*en souriant*) : oui oui c’était super↑ + et alors↑ qu’est-ce que ça te fait de + t’entendre donner un cours↑↑ tu as déjà fait ça ou pas↑↑
- 73 Dácil : non en fait c’est la première fois que je + m’entends + donner un cours ouais↑
- 74 Enq. : oui↑↑ et comment ça te+> qu’est-ce que ça te suggères qu’est-ce que tu en penses↑↑
- 75 Dácil : pfff + je sais pas↓ (*rit*) + parfois c’est difficile à + à demander le silence↓ + dans ce groupe là en particulier parce que↓ y’a plein d’élèves qui s’intéressent pas aux études du tout↑ donc↓ c’est un peu compliqué euh + ce groupe-là en particulier c’est un peu compliqué à gérer + non normalement ce que je fais c’est de leur donner toujours quelque chose à faire + des tâches des dialogues quelque chose parce qu’autrement ils s’ennuient et + et c’est raté↑
- 76 Enq. : d’accord
- 77 Dácil : et+ ouais↓
- 78 Enq. : et le groupe que j’ai pas pu enregistrer comment est-ce qu’ils fonctionnent↑↑
- 79 Dácil : dans les groupes émile c ou d par exemple ils sont super↑ surtout le groupe d même si t’as cours avec eux à la dernière heure↑ils-ils participent + ils-ils euh prêtent attention aux explications et ils font les activités + c’est génial↑
- 80 Enq. : mmm
- 81 Dácil : parfois ils parlent mais ils sont super↑ + en plus ils sont moins nombreux donc + ça-ça change↑ + ça change beaucoup↓ + c’est plus productif comme groupe + on pourrait dire↓
- 82 Enq. j’ai beaucoup beaucoup aimé ton cours aussi↑
- 83 Dácil : ah merci↑
- 84 Enq. : comme je disais à R. j’ai appris beaucoup avec vous↑ + alors toi qui a enseigné à l’EOI↑ +
- 85 Dácil : oui à l’EOI c’est beaucoup plus faisable du coup tu prépares les cours et tout ce que tu dois faire c’est suivre les notes que tu as planifiées et euh + normalement ça marche + parfois c’est vrai qu’il faut improviser il faut

changer pour réviser une activité que tu as planifiée et qui marche pas donc tu dois changer mais tu dois jamais demander de se taire + tu dois jamais euh dire ben tu es en retard + tu n'as pas fait les devoirs parce que + ça tu ne l'as pas↑

86 Enq. : d'accord↑

87 Dácil : et ici par contre:: oui↑ ici tu as les deux côtés↑ + tu as des élèves de l'EOI↑ et d'un autre côté tu as des élèves qui sont pas intéressés du tout↓ + à l'enseignement↓ donc euh

88 Enq. : et alors je profite de ton expérience aussi EOI pour euh + quand tu étais à l'EOI↑↑ est-ce que tu avais un regard différent sur la place de l'espagnol dans ta classe↑↑ ou est-ce que

89 Dácil : oui oui tout à fait↑ là l'espagnol était interdit↑ (*rit*) pour moi parce que euh + en fait ça dépend du BUT du-oui de-de l'objectif auquel tu veux arriver après les-après les cours↑ et là il y avait un examen à passer↑ donc euh c'était complètement interdit d'utiliser l'espagnol↓ + quand ils se parlaient entre eux je disais attention on est en cours de français il faut utiliser le français↓ et ça je les obligeaient à utiliser le français + bon euh + c'est vrai que + le tout premier mois dans le-dans le groupe de a1 +c'était compliqué de demander ça (*en souriant*) parce qu'ils savaient pas construire une phrase↑ + mais euh + mais ou normalement+>

90 Enq. : et à ce moment-là tu leur laissais utiliser un peu l'espagnol ou↑↑

91 Dácil : oui + je leur laissais utiliser l'espagnol↓ + et les mots qu'ils avaient appris + tout au long des cours + ouais↓ ça a très très bien marché là les+> + normalement dans la première année↑ à l'école de langues tu as beaucoup de contenu à étudier beaucoup de grammaire et c'est comme-c'est magique parce que ils commencent à zéro↑ et puis + ils parlent un peu à la fin de l'année donc c'est-c'est génial↑ (*petit rire*)

92 Enq. : ah super↑ ++ en tous cas + merci↑

93 Dácil : merci à toi↑

94 Enq. : j'ai appris beaucoup↑

95 Dácil : moi je dois beaucoup apprendre aussi + c'est juste ma deuxième année comme enseignante donc euh + là R elle a beaucoup plus d'expérience↑

(Dácil doit partir en cours ; fin de l'entretien)

Annexe 15

Ernesto et Fernando – Focus groupe

Réunion zoom - 19 mai 2022 – 16 :30

Durée enregistrée : 1 heure et vingt-deux minutes

(les premières minutes sont consacrées à la prise de contact et aux présentations – échanges en français ; Enq. avait déjà échangé avec E sur le sujet de la recherche mais ne connaissait pas F)

[...]

- 1 Enq. : alors Fernando pour t'expliquer un peu↑
 - 2 Fernando : oui
 - 3 Enq. : ce que je voulais en fait sur le-sur ce groupe-là↑ + je voulais vous faire passer une vidéo↑ euh qui-qui est pas longue hein c'est une minute vingt-cinq↑ et ensuite après ben que vous me racontiez un peu comment vous fonctionnez dans vos classes↓ + moi je travaille sur l'utilisation de l'espagnol en-en cours de français↑ c'est-à-dire comment vous l'utilisez + si vous dites bonjour à vos élèves en espagnol ou en français↑ + comme je l'ai expliqué dans une classe + je mélange mon amour pour les Canaries et pour la France en choisissant un sujet + ben que j'aime en fait↑
 - 4 Fernando (*en souriant*) : ok↑
 - 5 Enq. : une de mes collègues du master dans une discussion avait envoyé cette vidéo sur le forum et j'ai dit ben c'est génial je vais m'en servir pour-pour mon forum groupe↓ donc↑ ah pardon d'abord↑ est-ce que vous me donnez l'autorisation pour enregistrer↑↑ + l'audio hein pas la vidéo↓
 - 6 Fernando : oui + pas de problème
 - 7 Ernesto : oui bien sûr
 - 8 Enq. : ok + merci + je partage la vidéo↓
- (partage de la vidéo support : <https://www.youtube.com/watch?v=BFjYtT57avk>)*
- 9 Enq. : vous avez entendu↑↑
 - 10 Ernesto : ouais ouais↑
 - 11 Fernando : oui↓
 - 12 : Enq. : bon je veux pas vous prendre plein de temps je veux juste-j'essaye de comprendre comment VOUS enseignant de français↑ + à Ténérife + vous gérez vos classes↑ ++ alors avant au niveau de votre formation↑↑ qu'est-ce que vous avez

- fait↑↑ et aussi quelles langues vous avez apprises et comment vous les avez apprises (*en souriant*) top chrono↑
- 13 Ernesto : ah moi j'ai fait *filología francesa* + vous m'entendez↑↑
- 14 Enq. : oui
- 15 Fernando : oui
- 16 Ernesto : ok↑ bon j'ai fait *filología francesa↑* + après j'ai fait un master de didactique↑ + euh + du FLE et puis après aussi j'ai fait un deuxième master de recherche + et + voilà ce que:: pendant ma licence c'était étudier la langue française↑ + et aussi l'arabe↓
- 17 Enq. : super↑
- 18 Ernesto : et quoi d'autre↑↑ j'ai pas retenu ↓ + ah pendant le cours de français↑ oui voilà↑ euh + normalement les professeurs euh les professeurs aussi + natifs + française + francophone
- 19 Enq. : je t'entends pas beaucoup beaucoup↑ + Fernando je sais pas si tu l'entends↑↑
- 20 Fernando : oui mais il y a un son un peu bizarre
- 21 Ernesto : ouais + attendez + + là c'est bon↑↑ + oui↑↑
- 22 Fernando : moi j'entends bien
- 23 Ernesto : F.↑↑
- 24 Enq. : mmm ouais c'est bon↑
- 25 Ernesto : ok donc on a + le français↓ + comme outil de communication dans la classe↓
- 26 Enq. : et quand tu as appris euh l'arabe↑ + ou le français↑↑
- 27 Ernesto : l'arabe c'était presque pour moi euh + une utopie on va dire↑ + et le français moi je-je l'ai appris aussi bah + avec la traduction normalement↓ + quand je comprenais pas quelque chose↑ + ce que je faisais c'était bon je cherchais↑ euh + la version espagnole↓ +++ la traduction pour moi c'était très euh + à l'époque c'était très fructifiant en fait↓
- 28 Enq. : d'accord↑ + et toi Fernando↑↑
- 29 Fernando : euh moi j'ai fait mes études de traduction↑ il y avait langue maternelle l'espagnol↑ + puis la deuxième langue + la principale c'était l'anglais↑ + et puis le français qu'on a commencé à apprendre à l'université↓ + on commençait du niveau zéro↑ et ça allait vite↑ + et puis j'ai fait l'Erasmus en Belgique↑ euh + la partie francophone↑ + et puis à la fin↑ + euh j'ai fait une bourse pour travailler en Belgique aussi↓ + c'était à Bruxelles↓ + et quant à l'université les cours de français

- c'était:: + bon↓ + (*en souriant*) ça fait longtemps↑ euh + mais c'était en France et c'était des techniques de traduction↑ euh + et puis on avait des cours de phonétique et ++ plutôt des traductions + à l'écrit↓ + interprétation on n'a pas:-on n'a pas fait + grand-chose
- 30 Enq. : d'accord + alors vos élèves + comment↑↑ ben déjà dans quels cours↑↑ donc quels niveaux d'apprenants vous avez↑↑ + et comment vous fonctionnez dans vos classes↑↑
- 31 Ernesto : bon moi + cette année j'apprends le français↑ au cursus de *Primero de la Eso a Cuarto de la Eso↓* et c'est vrai que moi j'ai pas trop travailler en usant+> je travaille le français↑ + évidemment↓ + mais + j'utilise + beaucoup + l'espagnol cette année parce que moi j'ai vu que ils avaient pas trop un niveau euh + élevé↑ pour euh pour pouvoir développer le français comme + outil de communication↓ + c'est vrai que moi je mélange↑ + toujours↑ + j'essaie de parler en français et après je traduis↓
- 32 Enq. : d'accord↑
- 33 Fernando : moi je:-j'apprends dans deux centres↑ + il y a un des adultes de *bachillerato↑* + y'a pas + trop d'élèves↑ mmm et puis j'ai des secondaires + *Segundo y Tercero↓* + et moi en cours j'essaie de parler tout le temps en français mais c'est vrai que: euh ils arrivent pas à comprendre alors euh je change avec l'espagnol↑ euh je traduis↑ + je fais des gestes comme ça↑ + et la méthodologie que j'aime bien utiliser c'est de créer des projets e-twinning↓ + sur la plateforme↑ + alors normalement on fait des: euh des projets des échanges↑ avec des centres euh + francophones↓ + et + les élèves + ils aiment bien↑ on essaye-on a cette année↑ + on a fait quelques visioconférences + avec les élèves et+ ils m'ont dit à la fin quand on a fait l'évaluation euh ils m'ont dit qu'ils ont bien apprécié ça↑
- 34 Enq. : d'accord + avec quels-quels lycées vous travaillez + en France ou en Belgique ou↑↑
- 35 Fernando : ah ça c'est euh bon↓ + ce projet qu'on fait c'est un lycée près de Paris + près de Versailles et puis+ on a: euh un + italien↑ et l'autre de l'Estonie↑ des francophones bon ils étudient le français
- 36 Enq. : ah super↑
- 37 Fernando : oui↑ + et puis il y a un autre de la Guyanne↑
- 38 Enq. : génial
- 39 Fernando : oui↓

- 40 Enq. : et alors comment↑↑ hum + on peut débattre maintenant à partir du film↑ + quelle est votre réaction↑↑ sur euh justement ce mélange du français et de l'espagnol dans vos cours↑↑ est-ce que↑↑ euh + ben vos réactions↑
- 41 Ernesto : comme je disais il faut expliquer parfois au point de vue de la grammaire là euh + la grammaire espagnole↑ + parce que c'est vrai que les élèves suivent pas trop donc parfois↑ je + à partir du français + ils arrivent à comprendre leur propre langue↑ + donc euh + au point de vue grammaire on va dire↓ + après le vocabulaire et tout ça↑ on essaye toujours de-de répéter + d'utiliser le vocabulaire linguistique + moi je travaille aussi beaucoup avec de petits groupes↑ le travail euh coopératif↑ euh + le théâtre aussi↑ je suis très on peut dire très clan↑ et n'importe quoi on peut dire voilà on a pas honte on peut dire n'importe quoi on se corrige↑ ++ et voilà↑ + mais c'est vrai que la traduc+> on parle de traduction maintenant non↑↑
- 42 Enq. : non pas forcément↑
- 43 Ernesto : bon voilà en gros ma mission plutôt ma méthodologie↑
- 44 Enq. : ça me questionne aussi↑ + quand il y a des moments dans la classe où vous êtes déstabilisés↑ + ça doit arriver quand même + comment est-ce que vous réagissez↑↑ quel est le rôle de l'espagnol là-dedans↑↑ à quels moments en fait dans le cours↑ hormis la traduction↑ vous allez vers l'espagnol et est-ce que les élèves ont beaucoup tendance à aller vers l'espagnol↑↑
- 45 Fernando : euh y'a- ça arrive que tu prépares ton cours↑ tes activités et puis quand tu vas en classe ça n'a rien à voir avec ce que tu avais prévu↑ mais dans ces moments-là que tu te sens pas à l'aise moi j'utilise l'espagnol↑ parce qu'il faut gérer + bien gérer euh la classe↑ puis euh le français devient secondaire↑ + je dois contrôler et puis les activités si ça marche ça ira↑ mais d'abord il faut + surtout avec les adolescents + il y a des moments où ils sont durs↑ ça dépend du lycée ou tu es ou+> il faut bien gérer contrôler et puis + moi je dis + d'abord on apprend à- à + je sais pas comment dire + à +++à travailler↓ puis on apprend une langue on apprend la matière pour le dressage d'abord
- 46 Enq. : ah oui ce que tu veux dire c'est que tu priorise l'autonomie en fait↑↑ de l'apprenant↓ + qu'il arrive à-qu'il apprenne à apprendre qu'il sache apprendre non↑↑
- 47 Fernando : oui↑ parce que des fois si tu essayes de tout dire en français et tu vois que les élèves ils n'arrivent pas à comprendre↓ l'activité ça va pas marcher↑ + alors + moi je préfère expliquer en espagnol↑ et on fait pas grand-chose↑ mais euh ça

vaut mieux faire moins mais plus efficace↑ que beaucoup en français si ils sont pas + à l'aise ou ils savent pas quoi faire↑ ça va pas marcher↑

48 Enq. : mmm

49 Fernando : il faut s'adapter↑ + aux élèves↓

50 Enq. : c'est ça qui doit être dur↑

51 Ernesto : ouais + parfois on se + bon moi je me pose la question quand je commence l'exercice on va dire<+

52 Enq. : D. je t'entends pas bien↑

53 Ernesto : là↑↑

(plaisanteries entre les deux enseignants et Enq.)

[...]

54 Enq. : oui pardon je t'ai coupé Ernesto↑

55 Ernesto : (*en riant*) qu'est-ce que j'allais dire↑↑ je suis fatigué aujourd'hui pardon↓ + ce que je voulais dire c'est que je crois que + quand je commence↑ dans un établissement ou dans des groupes différents que j'avais eus + ce que je vois c'est un peu le niveau + voir si:: MOI je serais capable d'utiliser le français↑ + comme outil comme j'ai déjà dit OU plutôt ça devient un peu **dérangeur** et on va-on va profiter pour apprendre d'autres choses mais dans le curriculum↓ + c'est-à-dire↓ + parfois quand je fais un point de grammaire un point didactique et je vois qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils ont pas trop d'intérêt↑ ou pas le niveau c'est vrai je crois que ça arrive dans + les autres matières aussi non↑↑ + ce que je fais je passe à l'espagnol et là moi je commence le culturel + des points de culture + ça + ça les intéressent ++ et ça dépend de la date aussi par exemple j'ai travaillé le semestre dernier pour le jour de la femme on a travaillé Christine de Pisan féministe du moyen âge dans la littérature↓ ÇA on a travaillé en espagnol↑ on a fait des trucs en espagnol et après on a fait des choses en français↓ + mais ce que ça m'intéresse à moi c'est + plutôt + le contenu + la langue aussi mais moi je mélange les deux + pour moi c'est très intéressant↓

56 Enq. : d'accord↑ +++ et les programmes↑↑ + est-ce que les programmes ou les livres vous coincent↑↑

57 Ernesto : (*sourit*) un peu oui + c'est vrai que moi je suis un peu fou donc euh parfois je-je les mets à côté et je fais ce que + ça m'intéresse↑ + et toi Fernando.↑↑

58 Fernando : euh j'ai un problème avec le micro + hum + vous avez demandé sur les livres qu'on utilise les manuels↑↑

- 59 Enq. : oui si les programmes en fait ça vous enlevait de la liberté↑ + par exemple + je peux me tromper mais si on a un programme qui est très lourd↑ en fait on est peut-être obligé par exemple de faire beaucoup de grammaire + ce qui laisse + peut-être↑ + moins de place à l'espagnol en cours ou à ces moments où on peut se retrouver sur la langue maternelle↑
- 60 Fernando : moi j'utilise de moins en moins la grammaire + bon je veux dire l'expliquer comme grammaire pure dans un cours de grammaire↓ + moi j'essaye de + de l'intégrer dans le cours avec les activités↑ et c'est vrai qu'avant au début moi j'avais + moi j'expliquais toute la grammaire comme ça↑ et moi↑ je vois pas la différence parce que je crois que les élèves euh + ils n'ont pas la maturité pour euh + comprendre↑ la grammaire ou le point de vue qu'on a comme des adultes parce que j'explique + chais pas + le passé composé↑ + ça devient inxxx pour eux mais + si je mets la grammaire dans un contexte↑ + je fais des activités des jeux de rôle↑ tout ça↑ + ça devient plus naturel↑ et même s'ils ont pas-savent pas les règles↑ + ils savent les utiliser avec des exercices de répétition surtout le théâtre ils aiment bien↑ + avec la chanson↑ des vidéos↑ le cinéma↑ + mais grammaire euh ça sert à faire des activités des cours d'explication de grammaire comme ça↓
- 61 Ernesto : pour moi ça sert à rien↑ ce que je dis parce que quand tu le demandes par exemple qu'est-ce que c'est l'article défini indéfini↓ ben ils savent pas hien↑ même en espagnol↑ c'est + ça c'est le problème↑ + on pense ils vont savoir mais non↓ + ils ont pas une conscience + linguistique de sa propre langue↑ ++ c'est vrai que le théâtre ou la chanson + des choses très dynamiques↑ + ça commence à rentrer + tout seul↓ + moi je vois↑ ça↓ ou la traduction aussi hein↑ + parfois↓ + comment on dit chais pas tu es beau *tu eres guapo* + ce sont des petits intérêts qu'ils ont et c'est bien↓ + c'est ma petite expérience hein (*rit*)
- 62 Enq. : c'est intéressant↑ + alors d'après ce que je comprends on peut penser l'espagnol + comme vraiment un moyen d'apprendre le français↑↑ comme un levier pour l'apprentissage du français↑↑ + c'est ça↑↑
- 63 Ernesto : moi je crois que oui↓
(*petit blanc*)
- 64 Ernesto : vous m'entendez↑↑
- 65 Enq. : oui↑
- 66 Ernesto : Fernando↑↑ + Fernando non↓

- 67 Fernando : y'a des fois je vous entends pas↑ j'ai des problèmes ici avec le wifi↓ ++
et la première partie de la question j'ai pas entendu désolé
- 68 Enq. : c'est est-ce que l'espagnol + à ton avis↑ + bon ma question c'est si j'essaie
d'imaginer que je suis prof ++ euh + comme le français on peut pas le parler à
l'extérieur↑ ce qui me semble compliqué c'est à la fois d'enseigner le français↑ +
mais d'utiliser aussi l'espagnol↑ pour euh + pour mieux apprendre le français ++
est-ce que c'est possible ça↑↑
- 69 Fernando : oui + je crois que tu peux utiliser aussi que le français et ça ira euh j'ai
jamais essayé mais + bon les élèves ils sont espagnols et ils savent que je suis
espagnol + imagine si je dis que je parle + j'ai eu des collègues qui disent aux
élèves moi je parle que le français ou l'anglais et ils font le cours en anglais ou en
français↑ et ça a marché↑
- 70 Enq. : d'accord↑
- 71 Fernando : parce que par exemple toi + qu'est-ce que tu ferais tu donnerais le cours
cent pour cent français↑↑
- 72 Enq. : je sais pas↑ + je sais pas parce que euh + c'est une grosse question pour moi↑
(*Enq. partage deux expériences d'apprentissage d'une LE avec deux enseignants
différents*) + je sais pas ce que je ferais + je sais pas si ça dépend des+>
- 73 Fernando : ouais c'est vrai que si les élèves ils savent qu'ils doivent parler qu'en
français pour se communiquer peut-être ça pourrait marcher↑ + ils sont obligés
- 74 Ernesto : oui mais c'est vrai que dans les cours de langues c'est la motivation c'est-
à-dire euh + c'est des gens qui en vrai veulent apprendre à parler une langue↓
après nous + dans le cas du secondaire↑ + c'est pas du tout la même chose↑ + après
c'est vrai je vois que moi la matière de français + ou les autres matières aussi↑ +
comme un outil pour pouvoir aider aux élèves à apprendre-à apprendre les valeurs
de la vie↑ + parce que + après ça dépend les élèves qu'on a↑ + mais euh par
exemple l'année dernière on a travaillé ensemble on était dans un établissement
(*soupire en haussant les sourcils*) que:: + moi j'étais pas trop préoccupé pour le
français↑ mais plutôt pour les enseigner l'éducation ou des valeurs ou des + savoir
être + toutes les compétences on va dire↓ +++ je sais pas si vous m'avez compris↑
- 75 Enq. : oui↑
- 76 Fernando : oui↓
- 77 Enq. : et l'humour quand vous faites de l'humour dans la classe↑↑ + c'est en
français ou en espagnol↑↑

- 78 Ernesto : ça dépend↓ + plutôt en espagnol mais quand je les fais en français moi je ris tout seul donc (*rires de Fernando et Enq.*) alors je l'explique en espagnol↑ + ils me disent ah en français comment on dit↑↑
- 79 Fernando : moi je-je le fais en espagnol moi↑
- 80 Ernesto : c'est ça↑ + il y a toujours une personne qui comprend plus ou moins et les autres ils disent il est taré↑

(*rires de Fernando et Enq.*)

(*échange sur l'association des enseignants de FLE de l'île et ses projets*)

[...]

(*la discussion débouche sur la nouvelle réforme de l'enseignement*)

- 81 Ernesto : on est en train de on va dire plutôt on a un rôle de- on est en lutte↑ + par rapport à la nouvelle réforme + des lois et tout ça donc on a eu des réunions avec la *Consejería* et des partis politiques↑ pour euh-pour lutter pour euh on va dire pour la matière du français↑ + langue étrangère↓
- 82 Enq. : pourquoi parce qu'ils enlèvent des heures encore ou↑↑
- 83 Ernesto : ouais euh bon pas finalement mais euh + on a le risque↑
- 84 Enq. : oui le français ça dégringole + avant c'était obligatoire maintenant c'est optionnel avec deux heures↑
- 85 Ernesto : ouais c'est ça + quoi que l'année prochaine ce sera optionnel dans le *Cuarto de la eso* avec trois heures↑ donc on va enfin avoir une heure de plus↑ donc ça c'est bien↑ et après en *Bachillerato* ça reste pareil non + D.↑↑
- 86 Fernando : *Bachillerato* je pense que c'est deux heures↓ + au lieu de trois↓
- 87 Ernesto : dans les deux ans↑↑
- 88 Fernando : *Primero*↓ + *Segundo* je connais pas↓
- 89 Ernesto : je crois que c'est trois en *Segundo*↓ + donc finalement c'est pareil parce que en *Cuarto* on aura trois en *Primero* (*de *Bachillerato**) on aura deux↓
- 90 Fernando : mais le problème il y a-il y a beaucoup de matières en option↓ + il y a des ateliers↑ il y a de photographie↑ + il y a beaucoup de matières plus attractives pour les élèves↓ tu vas étudier photographie ou + sport↑ + tu as le choix entre français et sport euh théâtre↑
- 91 Enq. : ben ouais↓
- 92 Fernando (*rit*) : moi aussi moi je ferais ça hein↑
- 93 Enq. : moi aussi↑

- 94 Fernando : si tu dois apprendre grammaire en plus↑ + laisse tomber↑
- 95 Ernesto : il faut prendre théâtre en français↓
- 96 Fernando : ah oui ça c'est une option↑
- 97 Enq. théâtre en français ou sport en français euh↑
- 98 Ernesto : voilà↑ + c'est ça↑ + c'est un peu fatigant↑ mais bon↓ + il faut le faire↓
- 99 Enq. : et l'option n'est pas toujours maintenue en plus
- 100 Fernando : oui ça c'est le problème
- [...]
- 101 Fernando : bon si tu arrives à trouver le secret dans ta recherche↑
- 102 Enq. : finalement est-ce que les enseignants ne font pas en fonction de leurs
personnalités et de celles des apprenants↑↑
- 103 Ernesto : oui je crois
- 104 Fernando : oui
- 105 Ernesto : et quand les élèves sont durs tu essaies d'approcher d'un autre côté↓ + si
tu peux pas te rapprocher par là il faut que tu tournes tu tournes et tu tournes + et tu
te rapproches↓ + tu dois comprendre + je crois↓ + c'est + moi je fais comme ça↑ +
et moi ce que je fais je commence très + très dur↑ et après moi je-je laisse un peu
faire des choses que
- 106 Fernando : oui il faut être très strictes et après + commencer à rire
- 107 Enq. : et ça fait combien de temps que vous enseignez tous les deux au fait↑↑
- 108 Ernesto : moi je suis jeune hein↑ + D. aussi↑
- 109 Fernando : hummm↑
- 110 Ernesto : (*éclate de rire*)
- 111 Fernando : (*rit*)
- 112 Ernesto : non + je te taquine↑ + je te taquine↑ + moi ça fait cinq ans↓
- 113 Fernando : et moi + moi j'ai commencé en deux mille euh six↑
- 114 Enq. : eh ça fait longtemps↑
- 115 Fernando : mouais↑
- 116 Enq. : bon ben merci beaucoup à vous c'est vraiment sympa↑
- 117 Ernesto : un plaisir↑
- 118 Enq. : Fernando je suis désolée parce que je t'ai envoyé dix mille messages↑
- 119 Fernando : non mais + moi c'est ma faute parce que moi j'essayais de convaincre
les autres↑ + mais c'était dur parce que il y a-ils ont beaucoup de trucs à faire
- 120 Enq. : ben ouais bien sûr↑

- 121 Fernando : et c'était vraiment difficile de trouver un moment pour tout le monde↑
- 122 Enq. : merci encore à tous les deux d'avoir pris de votre temps↑ merci merci merci↑
- 123 Fernando : un plaisir↑
- 124 Ernesto : merci à toi↑

(fin de la réunion)

Annexe 16

Analyse de contenu des entretiens selon les finalités du recours et du non-recours à l'espagnol¹⁶⁰

ENSEIGNANTS	Motifs en-vue-de et motifs parce-que du recours ou du non-recours à l'espagnol en classe de français		
	Fins didactiques		Fins pédagogiques
	Aider à la compréhension / s'assurer de la compréhension	Aider à la conceptualisation métalinguistique	Gérer le groupe et favoriser les relations interpersonnelles
Alicia	<p>TP31 : et-ou je peux Dire quelque chose en français et dire la même chose en espagnol↑ + pour vraiment euh être SÛre qu'ils ont compris↑ + le message↓</p> <p>TP31 : c'est + pour EUX + le Message arrive beaucoup euh + Beaucoup plus clair↑ + si tu leur parles donc si tu parles + aux élèves + à travers leur langue véhiculaire↓ + leur langue maternelle↑ SI je dois expliquer une notion grammaticale...EN français ça va être beaucoup plus dur je pense hein↑↑ + beaucoup</p>	<p>TP31 : les explications grammaticales↑ entre guillemets + il y a + beaucoup de fois que j'essaye de les faire en espagnol parce que il y a beaucoup de gens ici qui ne savent pas de grammaire c'est-à-dire euh ils sont pas habitués à travailler la grammaire ils savent pas ce que c'est un suffixe↑ + ou ce que c'est un adverbe même↓ + même un sujet ou>+ si tu parles de syntaxe↑ aucune idée↓ +</p> <p>TP37 : je dis par exemple quand</p>	<p>TP33 : je sais que eux ils font tout oui oui oui oui↑ + mais après euh non↓ non non non non↓ + parce que moi je l'ai VU tu vois↓ + donc EUX (en souriant) ils sont très polis↑ + ils sont très mignons↑ + vous avez compris↑↑ oui oui oui↑ ++ mais non↓ + alors si tu parles en espagnol je sais que il y a certains + MOTS que euh + en espagnol oui↑ peut-être↑ + mais en français non↓</p> <p>TP35 (<i>Enq. est-ce que parfois du as des problèmes comme euh ben tu vois comme *llamar a alguien* appeler qu'elqu'un</i>) : bien sûr + bien sûr</p> <p>Tp37 : je le gère en le disant</p> <p>TP49 : OU ils essayent de t'expliquer une</p>

¹⁶⁰ Conventions :

TP : tours de parole

Modalité de l'énoncé (assertions affirmatives, assertions négatives, interrogations, modalités épistémique, aléthique, déontique ou axiologique)

Modalisation de l'énoncé (subjectivèmes, non-verbal et para-verbal)

<p>Alicia</p>	<p>plus dur pour eux que si je euh j'explique tout ça en espagnol↓ + après↑</p> <p>TP33 : même les questions pour eux c'est difficile de-de poser des questions de-de grammaire tu vois↑ + en en français↓</p> <p>TP49 : AUssi↑ je l'utilise POUR les similitudes↑ c'est-à-dire lorsque tu expliques quelque chose en français↓ et peut-être euh + c'est la même chose en espagnol↑ + tu leur dis tout simplement voilà↑ donc ici↑ tranquille parce que vous utilisez la même chose en espagnol↑</p>	<p>on a travaillé le verbe appeler et le verbe téléphoner↑ que nous en espagnol *decimos llamar a alguien y telefonar a alguien↑* + les deux structures sont les mêmes↑ + en français je dois vraiment euh mettre en relief que + euh que téléphoner À quelqu'un oui↑ c'est comme en espagnol mais↑ appeler quelqu'un donc qu'il doit faire attention parce que il y a beaucoup de structures + qui changent↑ [...] ce qu'ils doivent faire c'est s'habituer à les utiliser parce que apprendre par cœur c'est-c'est absurde tu vois↑↑ [...] ils doivent l'utiliser plusieurs fois pour que cela↑ vraiment RESte↓ + sinon euh sinon ils vont + utiliser l'espagnol↑ + c'est-à-dire ils vont-ils vont prendre l'espagnol comme↑ point de départ↑ parce que peut-être le verbe est similaire et ils peuvent construire une phrase à peu près correcte↑ + mais le message va passer parfaitement↓ + même-même s'ils vont euh + ils vont faire une petite↑ + erreur de grammaire↓</p> <p>TP41 : c'est très difficile↑ euh +</p>	<p>chose↑ + tu vois qu'ils ont beaucoup de problèmes + tu leur dis ok essaye de ne pas dire ça↑ pense à une autre chose↑ dis-le d'une autre façon mais quand-quand tu vois qu'ils sont là euheuheuh::↑ + voilà ils utilisent l'espagnol pour cela↓</p> <p>TP49 : ils utilisent l'espagnol un peu pour se détendre parce que Être tout le temps en train de + comme essayer de comprendre ce que je suis en train de dire↑ de comprendre les compréhensions orales↑ + et eux-mêmes de s'exprimer en français↑ + c'est vraiment après deux heures↑ + ils sont + ils sont fatigués↑ c'est-à-dire c'est-c'est fatigant d'-tu es toujours en tension↑ tu es là en train de-de-d'essayer de comprendre et tout↑ donc↑ l'espagnol de temps en temps ça + je pense que c'est bénéficiéux parce que + c'est un moment de détente ils disent ok je peux parler un tout petit peu en espagnol↑ et comme ça euh + c'est comme une petite pause + on va dire↓ tu vois↑↑</p> <p>TP57 (<i>TP56</i> : <i>tu Avais toujours le premier mot bonjour↑ et après *hola chicas↑ que tal el fin de↑↑* + et je voyais euh ouais elles étaient super heureuses d'être en cours</i>) je pense que c'est important que les élèves se sentent à l'aise aussi pour pour pour parler avec toi + pouvoir dire des choses↑ + en groupe↑ [...] l'humour euh tu peux pas tu peux pas</p>
----------------------	---	--	--

<p>Alicia</p>		<p>de + faire +hum + qu'ils utilisent bien↑ une structure qui est similaire à celle de l'espagnol↑ mais pas pareil ++ par exemple avec la différence du À ou du DE</p> <p>TP45 : *le dices te acuerdas de eso*</p> <p>TP45 : mais tu leur dis *partitivo↑* ah ok d'accord d'accord↑ alors tu vois donc c'est + mais ça c'est en deuxième année mais + en troisième année et quatrième année déjà + c'est pas aussi évident parce que voilà↑ ils savent déjà que *el partitivo está allí*</p> <p>TP49 : c'est beaucoup plus compliqué↑ qu'ils comprennent euh VRAIMENT ce que ça veut dire + PAS le pronom en tant que tel↑ mais l'usage + le concept de en et de y↓ + à Valence↑ + c'est hyper simple↓</p> <p>TP53 : je sais pas des structures par exemple la formation des adverbes vraiment↑ en espagnol c'est la même chose↑ ++</p>	<p>avoir le même humour↑ en français qu'en espagnol et même quand tu es en train de l'apprendre↓ + donc + je pense que tu dois RIEN interdire↑</p> <p>TP59 : l'usage c'est-à-dire tu vois que le groupe peut + ils euh ils en profitent lorsque tu fais un JEU par exemple↓ + ils sont heuREUX de faire des jeux des kahoots et tout ça↑</p>
----------------------	--	---	--

<p>Alicia</p>		<p>c'est la même chose + la règle générale↑ + on a pas les différents cas de double m ou de+> + donc la règle générale ils vont la comprendre↑ MAIS pour les autres ça va-ça viendra↓ petit à petit↓</p>	
<p>Bali</p>	<p>TP12 : mais quand il y a des choses beaucoup plus difficiles à expliquer comme garde à vue↑ ou de concept comme ça + je fais recours à la traduction↓ oui↓</p> <p>TP52 : je ne crains PAS d'utiliser + l'espagnol quand j'explique la grammaire↓ parce que les élèves ont l'impression que la grammaire c'est la chose la plus difficile↓</p> <p>TP66 : oui↑ il y a quelque chose en plus que j'expliquais récemment + j'ai dit + en espagnol attention+> +++ ah oui↑ par exemple + l'adjectif possessif↓ non↑↑ + son sa et leur↓ + en espagnol on a que *su* + et là on sait déjà que tout Le monde va faire cette erreur et on s'anticipe↑</p>	<p>TP16 : ça dépend:: du concept qu'on doit expliquer↓ par exemple l'autre jour c'était la voix passive↓ + c'est similaire en espagnol↓ et une-je crois que une fois les élèves se rendent compte que ça marche comme en espagnol↑ ça va super bien↓</p> <p>TP18 : je pense que tant que la PLUpart des élèves arrivent à comprendre que c'est comme en espagnol↑ ça va hum BIEN</p>	<p>TP14 : parfois il y a des groupes qui stressent beaucoup quand on ne donne pas le mot précis la traduction précise sinon ils sortent leurs portables↑ + ils vont au dictionnaire↑ ça me stresse à moi↑ mais parce que moi vraiment je fais l'effort↑ je-je fais des acrobaties s'il le faut↑ pour NE PAS recourir à la traduction↓ mais:: + mais ça dépend aussi d'eux↑ en fait↓</p> <p>TP18 : avec les autres deux j'essaye quand elles font les exercices c'est tout + de chercher une autre explication↑ de chercher une autre comparaison↑ hum + je les laisse aussi faire les exercices + et puis à la fin↑ hum VOIR ce qui-ce qu'elles ont compris ou pas↑ pour expliquer un peu plus précisément hum parfois↑ je n'arrive pas + non plus↓ à mieux expliquer c'est comme ça non↑↑ mais:: mais je crois qu'au début surtout↑ elles-elles stressent un peu↑ et puis quand elles voient que:: que ça va↑ qu'elles sont capables de faire les exercices↑ et tout et:: et ça va un peu mieux↓</p> <p>TP26 : ET je m'amuse aussi↑ + quand je donne</p>

<p>Bali</p>			<p>des cours↓</p> <p>TP26 : je fais recours à l'humour↑ + ça va toujours être-crée une meilleur ambiance↑ + entre les élèves↑ et ça dépend aussi du groupe il y a des groupes où tout le monde est timide où personne ne veut euh rigoler↑ + ils pensent que c'est quelque chose de super sérieux↑ mais bon il faut aussi s'adapter non↑↑</p> <p>TP28 : tout le temps↑ tout le temps↑ + on parle plus espagnol que français↓</p> <p>TP30 : les élèves stressent BEAUCOUP quand ils ne comprennent:: pas quelque chose ou+> oui je parle PLUS en espagnol au lycée↓ + qu'en école de langues↓</p> <p>TP32 : parce qu'ils sont encore des enfants même s'ils sont déjà adolescents↓ han:: il y a donc certaines blagues que je ne peux pas faire↑ ils ne comprennent pas↑</p> <p>TP36 : je dirais que la certification n'est pas une contrainte↓ + on a le temps vraiment on se planifie très bien + en plus ici il n'y a pas des imprévus↑ + ou il n'y a pas autant d'imprévus qu'au-lycée parce qu'au lycée on peut être deux heures de cours par semaine et + ils ont une sortie↑ + au musée de la science et on ne fait qu'une heure par semaine dans un mois</p>
--------------------	--	--	---

<p>Bali</p>		<p>mais ici il n'y a pas cette sorte d'activité où les élèves ne vont pas venir↓</p> <p>TP40 : je lui ai dit au début de l'année↓ de + passer au niveau b12 mais elle ne voulait pas↑ [...] mais en tous cas elle se sent bien dans le groupe qui a évidemment un niveau qui n'est pas comme celui qu'elle maîtrise↓</p> <p>TP60 : les mêmes activités que j'ai fait avec un groupe↑ du même niveau hum marche ou ne marche pas↑ avec un autre groupe↑ + parce que ça dépend aussi de l'ambiance de l'esprit du groupe↑ de-de moi aussi j'imagine non↑↑ + on est pas tous les jours pareil↑</p> <p>TP62 : bon je ne me sens pas toujours à l'aise parce que parfois j'hésite je me dis ah non je me suis trompée ce n'est pas comme ça↑ je fais + des fautes ou de l'autre↑ mais euh + mais en gros + je dirais que oui↑ oui↓ et c'est un défi</p> <p>TP62 : QUAtre élèves ils ne sont que quatre ++ ça c'est un GROS + défi pour moi↓ parce que il faut que je prépare des activités sur-que JE considère intéressantes↑ + et + ces activités peut-être ne sont pas intéressantes pour tout le monde↓ mais il faut l'accepter aussi↑ + il faut + continuer↑ + parce que c'est deux heures de cours↑ et +++ et quand même quatre personnes seulement↑ (<i>souffle</i>) c'est beaucoup</p>
--------------------	--	---

<p>Bali</p>			<p>de pression↑</p> <p>TP62 : je préfère en tous cas un groupe de dix + DIX je pense que c'est + parfait↓ dix douze quinze +++ vingt aussi + surtout les premiers niveaux</p> <p>TP70 : d'une année à l'autre on s'améliore on voit aussi les armes dont on a besoin pour mieux enseigner et on essaye aussi de se rappeler ce qui a marché ou pas</p>
<p>Celia Entretien individuel</p>	<p>TP19 : *VAle↓* es verdad + que + en algunos momentos tengo que hacer un paréntesis como * je dis parenthèse en langue maternelle + en espagnol + pour expliquer quelque chose *para explicarles algo pero algo como muy puntual</p> <p>TP41 : *si a veces con+> sobre todo con la parte gramatical + para explicar puntos gramaticales a lo mejor hay que recurrir un poquito a la lengua materna*</p> <p>TP43 : *que es la realidad más cercana a ellos y que pueden conocer*</p>	<p>TP41 : *es decir hacer de la lengua materna un espejo partir de la lengua materna para que ellos puedan entenderlo*</p>	<p>TP15 : *en General YO suelo utilizar el francés en clase↓ y si no me entienden porque yo les ve las caras y demás + tiendo a utilizar el lenguaje gestual*</p> <p>TP34 : *y los alumnos + como+> ellos suelen Utilizar el español::l + recurren al español + o +> O no↓*</p> <p>TP35 : *a algunos de ellos si les resulta complicado no utilizar el español + si les pregunto en francés me contestan en español</p> <p>TP37 : *comunicarse + si + si +*</p> <p>TP39 : *incluso si ellos me hablan en español no pasa nada pero me han entendido en francés que es lo importante*</p> <p>TP71 : *también es cierto que tenemos solo dos</p>

<p>Celia Entretien individuel</p>			<p>horas a la semana entonces hay que aprovecharlas al máximo + no ↓ + para trabajar todas las destrezas dios pues tienes que tener una buena estructura↑ + hacer un plan de trabajo al principio de clase para que ellos tengan claro que lo que vamos a trabajar↑ + que destreza se va a trabajar ese día en clase↑ + que es lo que vamos a hacer</p> <p>TP73 : *no en francés en francés* bonjour tout le monde comment allez-vous et eux la même chose + pareil + mmm + si si + por supuesto + y me despido igualmente en francés</p>
<p>Celia Entretien d'auto- confrontation</p>	<p>TP7 : je fais des parenthèses en espagnol pour expliquer quelque chose + si je vois leurs têtes par exemple qu'ils sont un peu perdus normalement j'utilise des mots que je sais qu'ils peuvent + connaître + parce qu'il y a des ressemblances entre le français et l'espagnol parfois↓</p> <p>TP7 : j'utilise des tra-non pas des traductions↑ disons des significations pour eh POUR qu'ils arrivent + à comprendre↓</p>	<p>TP19 : ah oui↑ + les lunettes avec ne pas + avec la négation↑ mais tu sais ça c'est un recours pour EUX ils oublient jamais↑ + même sur les épreuves↑ par exemple si je fais des épreuves ou quelque chose + ils le mettent↑ + pour ne pas oublier↓ tu sais↑↑ ouais↓ donc ce sont des-des recours mémoristiques pour eux + donc normalement ils le mettent ils oublient PAS en fait</p>	<p>TP7 : et ils ont la permission d'utiliser l'espagnol pour faire des commentaires et tout↑ mais sinon normalement j'utilise le français↓ comme ça MÊme s'ils sont pas+> s'ils arrivent PAS à tout euh::: comprendre↑ eh + comme le contexte leur permet de comprendre pas tout mais + le contexte ils arrivent à comprendre donc j'utilise surtout↑ le français en classe↓ donc normalement j'essAYe de parler tout↑ le temps en français↓ + et eux ils ont la permission de:: me répondre en espagnol↓</p>
<p>Dácil Entretien individuel</p>	<p>TP23 : *utilizo el español para + hum + traducir alguna palabra específica o para + hum + sí sobre todo para eso↓ + alguna palabra</p>		<p>TP25 : siempre en francés-en francés↓* bonjour les élèves↑ comment ça va↑↑ (petit rire) + ça a été votre week-end↑↑</p> <p>TP29 et TP31 (<i>sur l'humour en classe</i>)</p>

<p>Dácil Entretien individuel</p>	<p>específica* [...] a veces + utilizo utilizo más el español en alguna explicación quizás de gramática no↑↑ o algo así↓*</p>	<p>TP29 : *pues + un poco compagino los dos* TP31 : *si a veces utilizo el-el francés* + parfois je rigole moi toute seule (rit) c'est la seule façon qu'ils rient *pero + sí *</p> <p>TP33 : il y a des élèves qui sont+> qui ont plus de talent + plus de capacité pour la compréhension orale que d'autres + donc au niveau de la compréhension quand+> lorsque je leur parle en franÇAIS↑ il y a des élèves qui comprennent mieux que d'autres et ce sont les élèves qui traduisent et quand les élèves traduisent + eh + c'est euh + ça attire l'attention des autres↓ tu vois c'est pas la même chose que si moi je traduis qui si les camarades traduisent + parce qu'ils voient que-que leurs camarades comprennent ce que la prof dit et ils sont un peu + surpris + tu vois</p> <p>TP35 : j'ai comme quelques traducteurs et traductrices sélectionnés un peu plus + ce sont toujours les élèves qui comprennent + mieux les explications et qui euh</p> <p>TP80 : oui moi je tolère oui + oui parce qu'ils sont en train d'apprendre et ils + ils vont pas + normalement tu ne vas pas attendre d'eux + euh +qu'ils parlent en français d'une façon fluide</p> <p>TP82 : je travaille surtout avec les élèves les</p>
--	---	--

<p>Dácil Entretien individuel</p>			<p>plus avancés pour qu'ils euh exercent comme prof entre guillemets pour les camarades + donc euh parfois je les fais sortir au tableau pour expliquer les points grammaticaux↓ + et comme ça les-les autres ils prêtent plus d'attention aux explications et-et ils intériorisent mieux l'information↓</p>
<p>Dácil Entretien d'auto- confrontation</p>	<p>TP16 : là on fait la traduction pour que tout le monde sache ce que l'expression veut dire</p> <p>TP17 : et voilà elle donne encore des explications</p> <p>TP18 : j'utilise la phrase dans un contexte (<i>en souriant</i>) hummm + ils comprennent le sens de la phrase donc là ils peuvent répondre avec la normalité hummm↑</p> <p>TP61 : ah↑ y'a une personne qui m'a demandé comment dire *lata de cocacola* en français↑</p>		<p>TP38 : je fais de mon mieux mais c'est vrai qu'il y a des situations je sais plus comment gérer là complt-totalement perdue mais + bon parfois ça dépend de la journée si-si j'ai eu une journée assez chargée là je commence à être très très stricte et arrêtez c'est bon ça suffit↑ blablabla mais parfois autrement j'essaie de faire des blagues</p> <p>TP44 : quand on arrive dans les cinq dix dernières minutes↑ s'ils commencent à parler en espagnol ça va parce que + on est en train de finir↑ et aussi s'ils se posent des questions entre eux concernant ce qu'on est en train d'expliquer + y'a une personne qui explique à l'autre euh le sens d'un mot euh ÇA j'accepte↓</p> <p>TP46 : par contre s'ils veulent aller aux toilettes ça il faut le demander en français↓ + s'ils veulent entrer parce qu'ils sont en retard↑ ah ça il faut absolument est-ce que je peux entrer s'il-vous-plaît↑↑ + en fait c'est drôle</p>

<p>Dácil Entretien d'auto- confrontation</p>			<p>parce qu'il y a des élèves qui ont déjà intériorisé ces petites phrases parce qu'ils arrivent toujours en retard↑ (<i>en souriant</i>) et au moins ils savent-ils savent dire ces phrases-là ils savent automatiquement est-ce que je peux entrer s'il-vous plait↑↑ moi je reste bouche bée↑ + (<i>en riant</i>) depuis quand est-ce que tu parles français↑↑ c'est comme ça ↑ avec la fluidité en plus↑ c'est incroyable↑ toujours↑</p> <p>TP90 : quand ils se parlaient entre eux je disais attention on est en cours de français il faut utiliser le français↓ et ça je les obligeaient à utiliser le français</p>
<p>Ernesto</p>	<p>TP31 : c'est vrai que moi je mélange↑ + toujours↑ + j'essaie de parler en français et après je traduis↓</p> <p>TP55 : parfois quand je fais un point de grammaire un point didactique et je vois qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils ont pas trop d'intérêt↑ ou pas le niveau c'est vrai je crois que ça arrive dans + les autres matières aussi non↑↑ + ce que je fais je passe à l'espagnol</p> <p>TP55 : par exemple j'ai travaillé le</p>	<p>TP41 : comme je disais il faut expliquer parfois au point de vue de la grammaire là euh + la grammaire espagnole↑ + parce que c'est vrai que les élèves suivent pas trop donc parfois↑ je + à partir du français + ils arrivent à comprendre leur propre langue↑</p> <p>TP61 : ils ont pas une conscience + linguistique de sa propre langue↑</p>	<p>TP41 : moi je travaille aussi beaucoup avec de petits groupes↑ le travail euh coopératif↑ euh + le théâtre aussi↑ je suis très on peut dire très clan↑ et n'importe quoi on peut dire voilà on a pas honte on peut dire n'importe quoi on se corrige↑ ++ et voilà↑ + mais c'est vrai que la traduc+></p> <p>TP57 : c'est vrai que moi je suis un peu fou donc euh parfois je-je les mets à côté (<i>les manuels scolaires</i>) et je fais ce que + ça m'intéresse↑</p> <p>TP61 : c'est vrai que le théâtre ou la chanson + des choses très dynamiques↑ + ça commence à rentrer + tout seul↓ + moi je vois↑ ça↓</p>

<p>Ernesto</p>	<p>semestre dernier pour le jour de la femme on a travaillé Christine de Pisan féministe du moyen âge dans la littérature↓ ÇA on a travaillé en espagnol↑ on a fait des trucs en espagnol et après on a fait des choses en français↓</p> <p>TP61 : ou la traduction aussi hein↑</p>		<p>TP74 : on était dans un établissement (<i>soupire en haussant les sourcils</i>) que:: + moi j'étais pas trop préoccupé pour le français↑ mais plutôt pour les enseigner l'éducation ou des valeurs ou des + savoir être + toutes les compétences on va dire↓</p> <p>TP78 : (<i>l'humour</i>) ça depend↓ + plutôt en espagnol mais quand je les fais en français moi je ris tout seul donc (<i>rires de E6 et Enq.</i>) alors je l'explique en espagnol↑</p> <p>TP80 : il y a toujours une personne qui comprend plus ou moins et les autres ils disent il est taré↑</p> <p>TP105 : et quand les élèves sont durs tu essaies d'approcher d'un autre côté↓ + si tu peux pas te rapprocher par là il faut que tu tournes tu tournes et tu tournes + et tu te rapproches↓ + tu dois comprendre + je crois↓ + c'est + moi je fais comme ça↑ + et moi ce que je fais je commence très + très dur↑ et après moi je-je laisse un peu faire des choses</p>
<p>Fernando</p>	<p>TP33 : moi en cours j'essaie de parler tout le temps en français mais c'est vrai que: euh ils arrivent pas à comprendre alors euh je change avec l'espagnol↑ euh je traduis↑</p>	<p>TP60 : ils n'ont pas la maturité pour euh + comprendre↑ la grammaire ou le point de vue qu'on a comme des adultes</p>	<p>TP33 : alors normalement on fait des: euh des projets des échanges↑ avec des centres euh + francophones↓ + et + les élèves + ils aiment bien↑</p> <p>TP45 : ça arrive que tu prépares ton cours↑ tes</p>

<p>Fernando</p>	<p>TP47 : parce que des fois si tu essayes de tout dire en français et tu vois que les élèves ils n'arrivent pas à comprendre↓ l'activité ça va pas marcher↑ + alors + moi je préfère expliquer en espagnol↑ et on fait pas grand-chose↑ mais euh ça vaut mieux faire moins mais plus efficace↑</p>	<p>activités et puis quand tu vas en classe ça n'a rien à voir avec ce que tu avais prévu↑ mais dans ces moments-là que tu te sens pas à l'aise moi j'utilise l'espagnol↑ parce qu'il faut gérer + bien gérer euh la classe↑ puis euh le français devient secondaire↑</p> <p>TP47 : beaucoup en français si ils sont pas + à l'aise ou ils savent pas quoi faire↑ ça va pas marcher↑</p> <p>TP60 : moi j'utilise de moins en moins la grammaire + bon je veux dire l'expliquer comme grammaire pure dans un cours de grammaire↓ + moi j'essaye de + de l'intégrer dans le cours avec les activités↑</p> <p>TP60 : parce que j'explique + chais pas + le passé composé↑ + ça devient inxxx pour eux mais + si je mets la grammaire dans un contexte↑ + je fais des activités des jeux de rôle↑ tout ça↑ + ça devient plus naturel↑ et même s'ils ont pas-savent pas les règles↑</p> <p>TP69 : bon les élèves ils sont espagnols et ils savent que je suis espagnol</p> <p>TP79 : (<i>l'humour</i>) : moi je-je le fais en espagnol moi↑</p>
------------------------	---	---

Annexe 17

Analyse de contenu des entretiens en fonction de la zone de tolérance de l'espagnol en classe¹⁶¹

ENSEIGNANTS	Zone de tolérance de l'espagnol en classe		
	Objectifs des apprenants	Niveau des apprenants et progression	Vécu et regard personnel de l'enseignant
Alicia	<p>TP41 : nous sommes dans un centre où il y a↑ + beaucoup de personnes qui n'ont pas des études supérieures↓ ok↑↑ + ce sont des personnes qui euh viennent en classe parce que + ils veulent faire quelque chose pendant leurs soirées↑ + ou leur matinées↑ + et il y a d'autres qui + travaillent dans des hôtels et des trucs comme ça↓ + mais il y a peu de personnes qui ont besoin de la certification pour euh pour faire des concours↑</p> <p>TP59 : ils veulent apprendre le français c'est pour-parce que son copain est français et ils veulent</p>	<p>TP31 : alors normalement lorsque c'est un groupe↑ hum un a2-a2↑ a21 ou a22↑</p> <p>TP31 : donc euh + moi je pense que Lorsque le groupe est d'un niveau bas↑ +</p> <p>TP33 : je sais que il y a certains + MOTS que euh + en espagnol oui↑ peut-être↑ + mais en français non↓ + quand il s'agit d'un niveau bas↑ + si après à partir de b1 + ou b1.2↑ + là tu peux faire tout en français↑</p> <p>TP45 : + à la fin ils-en b2↑ + c'est + très rare + qu'ils fassent ces erreurs là↓</p>	<p>TP55 : je- je leur dis au début de l'année↑ je dis si vous parlez italien↑ + ou si vous avez d'autres langues dans votre tête↑ + vous devez utiliser tout cela↑ + toutes les structures que vous avez apprises et acquises d'autres langues↑ + vous devez mettre tout cela en fonctionnement lorsque vous apprenez cette langue-là parce que il y a beaucoup de similitudes de ponts que vous pouvez faire↑ et vous pouvez vous en servir↑ + de tout cela↓ ++ c'est pas euh j'étudie l'allemand↓ et maintenant j'étudie l'espagnol↓ et maintenant j'étudie l'italien↓ mais non↑ + c'est pas ça↓ + moi je pense que + tu vois↑↑ *todo fluye* + *todo está conectado↑*</p>

¹⁶¹ Conventions :

TP : tours de parole

Modalité de l'énoncé (assertions affirmatives ; assertions négatives ; interrogations ; modalités épistémique, aléthique, déontique ou axiologique)

Modalisation de l'énoncé (subjectivèmes ; non-verbal et para-verbal)

<p>Alicia</p>	<p>parler avec +sa belle-mère↓ ok↓ + parce que ehh voilà il travaille dans un hôtel et il veut parler↓ mais vraiment + l'écrit↑↑ grammaticalement parlant c'est à dire↓ c'est pas aussi nécessaire que ça↑ ++ donc un peu↑ ehh + ça dépend↑ ++ quelle est la finalité des élèves que tu dois essayer d'orienter le cours vers un côté ou un autre↓</p> <p>TP59 : je leur donne beaucoup de clés beaucoup de- de sites qu'ils peuvent visiter↑ des activités je leur donne des idées↓ et EUX ils choisissent + de façon autonome↑ quelle est leur finalité pourquoi ils sont ici qu'est-ce qu'ils veulent faire avec le français↑ à partir de là ils commencent à travailler↓</p>	<p>TP47 : donc on va dire qu'on a un- pendant le niveau a2 + ils sont en train de découvrir les structures↓ + pas mal de structures quand-même↓ + pendant le b1↑ + ils mettent-ils mettent en fonctionnement leur autonomie par rapport à ces structures parce qu'ils commencent déjà à travailler + de façon autonome↓ ++ ceux-là↑ et d'autres concepts plus élargis↓ + et en b2↑ + après quatre ans↑ + ils ont déjà assimilé pas mal de choses↓ ++ donc c'est + complètement progressif↓</p> <p>TP49 : parce que + lorsqu'ils sont en train d'apprendre + c'est-à-dire EUX ils se sentent pas à l'aise avec + le français encore↓ + jusqu'à b2 et même en b2↑+ ils + au moins selon mon expérience + en b2 il y a des gens qui continuent + c'est-à-dire qu'ils ont pas le click dans la tête de je parle QUE français↓ + non↓</p> <p>TP53 : MAIS pour les autres ça va-ça viendra↓ petit à petit↓</p> <p>TP55 : claro conforme van aumentando los años + la cosa se distiende</p> <p>TP57 : et justement si tu + oBLIge</p>	<p>TP57 : je pense que tu dois RIEN interdire↑ tu dois laisser que les choses euh arrivent + comme elles viennent voilà↑ et évidemment si + euh + tu vois euh que:-qu'ils sont tout le temps en train d'utiliser l'espagnol là tu leur dis non allez↑ et pose-moi cette question en français↑ on va essayer et tout↑</p>
----------------------	--	---	--

Alicia		<p>entre guillemets d'utiliser tout le temps le français↑ ils vont pas le faire↓ + parce qu'ils savent PAS + pas encore↑</p>	
Bali	<p>TP38 : mais ici on n'a pas ça parce que euh + ils sont des adultes non↑↑ ils veulent vraiment apprendre la langue ils ont un intérêt personnel↑ ou + ou + oui surtout un intérêt personnel</p>	<p>TP11 : ça dépend du niveau en fait</p> <p>TP14 : je fais des acrobaties pour ne pas recourir à la traduction mais ça dépend aussi d'eux</p> <p>TP20 : du niveau b1 n::on↓ + on parle toujours en français↓ dès que le cours commence ou quand on est au couloir↑ oui on parle toujours en français↓</p> <p>TP20 : mais avec les élèves du niveau a21↑ qui ont: un niveau:: très bas encore non↑↑ parce que c'est le début de l'apprentissage↑ euh + je parle aussi en espagnol↓</p> <p>TP38 : il faut partir de la base que les élèves n'ont pas un grand niveau en français↓</p> <p>TP38 : mais c'est vrai que leur niveau n'est pas trop bon</p> <p>TP38 : mais + hum + en tous cas ça dépend beaucoup du lycée</p>	<p>TP14 : ce n'est pas-je ne veux pas dire que la traduction soit mauvaise + mais je crois qu'on travaille on arrive à mieux comprendre et à mieux GARDER la signification d'un mot quand on ne fait pas recours à la traduction↓</p> <p>TP26 : euh j'aime bien l'humour aussi dans les cours + je pense que c'est une partie indispensable↓ et je pense que le mieux je prépare mes cours et le mieux je suis:: hum en+> ou le plus je suis::-je fais recours à l'humour↑</p> <p>TP32 : il y a une composante émotionnelle plus forte qu'à l'école↓ + en tous cas ça marche à tous les coups s'intéresser à la vie des élèves↑ ou célébrer leurs progrès c'est quelque chose toujours de positif qui marche à tous les coups↓ pour-avec n'importe quel public mais je crois qu'avec les adolescents c'est quelque chose à laquelle il faut être encore + plus attentif↓</p> <p>TP42 : au début quand j'ai commencé je pensais que c'était quelque chose de</p>

<p>Bali</p>			<p>mauvais↓ + d'utiliser l'espagnol la traduction etcetera↓ mais au fur et à mesure que j'ai avancé avec mon parcours professionnel↑ euh je crois que ce n'est pas-ce n'est pas forcément quelque chose de mauvais↓ + que parfois ça va plus vite↑</p> <p>TP42 : ça peut aussi aider à+> oui au cours↑+ la classe↑ + ça peut aussi les rassurer↑ et ce-ce n'est pas forcément quelque chose de-de mauvais + mais:: MOI + je pense aussi à mon apprentissage↓ + parce que je crois que + c'est sûr qu'un francophone (<i>enseignant</i>) aura d'autres outils↑ et les élèves vont être aussi plus rassurés parce qu'ils penseront il est francophone il-il fera jamais de faute↑ ou quoi que ce soit</p> <p>TP42 : je SAIS l'effort que ça prend d'apprendre une langue étrangère↓ et aussi le français parce que moi je l'ai aussi appris↓+ et MON expérience était aussi à l'école de langues + j'avais quatorze ans↑ c'était dans un cours où j'étais la plus petite↑ et le professeur n'a JAMAIS prononcé + un mot + en espagnol ++ JAMAIS↑ + vraiment↓ + j'ai été très effrayée au début</p>
--------------------	--	--	--

<p>Bali</p>		<p>TP42 : je crois que c'est comme ça↑ + que j'ai arrivé à bien-à bien apprendre à bien comprendre à+> ça m'a aussi aidée à ne pas paniquer hum lors de ma première expérience-mon premier-ma première expérience en France + par exemple + tu vois ce que je veux dire↑↑</p> <p>TP44 : et + si je pense à mon parcours en Tant qu'élève + je fais aussi avec mes élèves ce que j'ai vu que ça marchait + avec moi ↓ + même si + au début + je pensais + comme EUX ils le pensent j'en suis sûre ah c'est trop compliqué pourquoi il ne traduit pas↑↑ et c'est tout + pourquoi il le fait comme ça↑↑ mais c'est vraiment parce que j'ai vu en moi-même que c'était MIEUX de le faire comme ça↓</p> <p>TP50 : tous les cours étaient en espagnol non↑↑ en espagnol langue étrangère↓ pour eux et + SAUF la grammaire↑ + la grammaire ils l'expliquaient TOUJOURS en allemand↓</p> <p>TP52 : et parfois + je me suis + posé la question + est-ce que C'EST + le meilleur système↑↑ ++ peut-être non↑↑</p> <p>TP54 : lorsqu'on apprend une langue ++ et si on fait recours à l'espagnol↑ parce</p>
--------------------	--	---

<p>Bali</p>			<p>que ça va + BEAUcoup aider + pourquoi pas↑↑</p> <p>TP64 : ah oui↑ + c'est très important aussi↑ + de s'anticiper</p> <p>TP66 : l'adjectif possessif on sait déjà que tout le monde va faire cette erreur et on anticipe parfois je me demande si c'est bien de les prévenir peut-être parce que si on dit rien ils vont pas faire la faute</p> <p>TP68 : et on le sait aussi parce qu'on l'a appris en tant qu'étranger j'imagine non↑↑ c'est pour ça qu'on-qu'on le sait↑</p>
<p>Celia Entretien individuel</p>		<p>TP13 : *entonces dependiendo porque hay grupos que son aicle*</p> <p>TP17 : *sobre todo en primero b + que es un grupo muy muy bueno prácticamente íntegramente la clase la doy EN francés↓*</p> <p>TP19 : normalmente utilizo el+> el francés para comunicarme con ellos↓*</p> <p>TP21: * porque son grupos aicle entonces la premisa es hablar con ellos en francés↓ dar la clase en francés↓*</p> <p>TP35 : hay otros que no + que ya directamente IN tentan decirlo en</p>	<p>TP67 : *no yo recuerdo igualmente que utilizábamos mucho el francés + y sobre todo el último curso a pesar de que tuviera las dificultades ++ para delante↑ + igual utilizaba el lenguaje gestual:: + o la definición como* le petit Robert + Monolague (<i>petit rire</i>) + *entonces claro ↑ (<i>rire franc</i>) si si + la premisa era siempre hablar en francés ++ y YO comunicar en francés en aquel el momento*</p> <p>TP73 : es que en la clase hay que ser coherente↑ yo no puedo empezar la clase en español + no↑↑*</p>

<p>Celia Entretien individuel</p>		<p>francés*</p>	<p>TP75 : *si ↑ no↑↑ + mal vamos↑ + es la profe de español o de francés o de qué↑↑ claro + entonces no hay que confundirlo y desde el principio francés siempre + si si*</p>
<p>Celia Entretien d'auto- confrontation</p>			<p>T7 : je parle pas vite donc↑ c'est comme ça que je-je crois que c'est comme ça que le succès arrive↑ + parce que sinon ils arrivent pas à comprendre la grammaire ou-ou le sujet qu'on travaille + c'est ça↓</p>
<p>Dácil Entretien individuel</p>		<p>TP23 : dependiendo dentro de cada nivel del grupo porque hay una heterogenidad de niveles grupo aille yo suelo utilizar el francés</p> <p>TP33 : parfois en fonction du ça dépend du groupe mais de l'élève en particulier</p> <p>TP82 : bon parfois c'est un peu difficile de trouver le point au milieu parce que il y a les élèves les plus avancés qui s'ennuient + si je travaille des choses plus faciles déjà acquises par eux et d'autres qui par contre si je travaille des points de grammaire plus avancés peut-être qu'ils + ils n'y arrivent pas ils commencent à déranger les autres + donc</p>	<p>TP12 : tenía una profesora que era muy exigente a nivel de la pronunciación me acuerdo que cuando hacía una exposición oral siempre me corregía el* LE *el* LA * no sé qué y el * OU + U *y-y me puse como una meta a mí misma digo NO me puede corregir más↑ esto no puede ser↑ yo que soy muy perfeccionista + a la próxima exposición↑ lo voy a decir lo voy a pronunciar todo absolutamente bien + y la profesora es nativa y me dio las gracias de* tu as une excellente prononciation déjà lalala *y bueno eso me motivo a seguir mejorándome mi francés porque dije bueno si puedo y si he hecho esto es porque-porque puedo dar más</p> <p>TP80 (<i>réponse à TP77</i> : <i>est- ce que par exemple dans vos classes vous</i></p>

<p>Dácil Entretien individuel</p>		<p>j'essaye de trouver le point au milieu</p>	<p><i>tolérez qu'un élève vous dise euh + mélange le français et l'espagnol(↑↑) :</i> oui [...] parce que ça fait partie de l'apprentissage</p>
<p>Dácil Entretien d'auto- confrontation</p>	<p>TP76 : y'a plein d'élèves qui s'intéressent pas aux études du tout↑ donc↓ c'est un peu compliqué euh + ce groupe-là en particulier</p> <p>TP88 : par contre:: oui↑ ici tu as les deux côtés↑ + tu as des élèves de l'EOI↑ et d'un autre côté tu as des élèves qui sont pas intéressés du tout↓ + à l'enseignement↓</p> <p>TP90 : oui oui tout à fait↑ là l'espagnol était interdit↑ (rit) pour moi parce que euh + en fait ça dépend du BUT du-oui de-de l'objectif auquel tu veux arriver après les-après les cours↑ et là il y avait un examen à passer↑ donc euh c'était complètement interdit d'utiliser l'espagnol↓</p>	<p>TP86 : oui à l'EOI c'est beaucoup plus faisable du coup tu prépares les cours et tout ce que tu dois faire c'est suivre les notes que tu as planifiées et euh + normalement ça marche + parfois c'est vrai qu'il faut improviser il faut changer pour réviser une activité que tu as planifiée et qui marche pas donc tu dois changer mais tu dois jamais demander de se taire + tu dois jamais euh dire ben tu es en retard + tu n'as pas fait les devoirs parce que + ça tu ne l'as pas↑</p> <p>TP90 : bon euh + c'est vrai que + le tout premier mois dans le-dans le groupe de a1 +c'était compliqué de demander ça (<i>en souriant</i>) parce qu'ils savaient pas construire une phrase↑</p> <p>TP92 : oui + je leur laissais utiliser l'espagnol↓ + et les mots qu'ils avaient appris + tout au long des cours [...] normalement dans la première année↑ à l'école de langues tu as beaucoup de</p>	<p>TP44 : bon moi je préférerais qu'ils parlent tous en français mais ça c'est le groupe idéal ça n'existe pas</p> <p>TP96 : je dois beaucoup apprendre aussi</p>

<p>Dácil Entretien d'auto- confrontation</p>		<p>contenu à étudier beaucoup de grammaire et c'est comme-c'est magique parce que ils commencent à zéro↑ et puis + ils parlent un peu à la fin de l'année donc c'est-c'est génial↑</p>	
<p>Ernesto</p>	<p>TP74 : dans les cours de langues c'est la motivation c'est-à-dire euh + c'est des gens qui qui en vrai veulent apprendre à parler une langue↓ après nous + dans le cas du secondaire↑ + c'est pas du tout la même chose↑</p>	<p>TP31 : je travaille le français↑ + évidemment↓ + mais + j'utilise + beaucoup + l'espagnol cette année parce que moi j'ai vu que ils avaient pas trop un niveau euh + élevé↑ pour euh pour pouvoir développer le français comme + outil de communication↓</p> <p>TP55 : quand je commence↑ dans un établissement ou dans des groupes différents que j'avais eus + ce que je vois c'est un peu le niveau</p> <p>TP74 : parce que + après ça dépend les élèves qu'on a↑</p>	<p>TP27 : la traduction pour moi c'était très euh + à l'époque c'était très fructifiant en fait↓</p> <p>TP55 : voir si:: MOI je serais capable d'utiliser le français↑ + comme outil comme j'ai déjà dit OU plutôt ça devient un peu dérangeur et on va-on va profiter pour apprendre d'autres choses mais dans le curriculum↓</p> <p>TP58 : mais ce que ça m'intéresse à moi c'est + plutôt + le contenu + la langue aussi mais moi je mélange les deux + pour moi c'est très intéressant↓</p> <p>TP63 (réponse à TP62 : <i>on peut penser l'espagnol + comme vraiment un moyen d'apprendre le français↑↑</i>) : moi je crois que oui↓</p> <p>TP74 : après c'est vrai je vois que moi la matière de français + ou les autres matières aussi↑ + comme un outil pour pouvoir aider aux élèves à apprendre-à apprendre les valeurs de la vie↑</p>

<p>Fernando</p>		<p>TP45 : ça dépend du lycée où tu es</p> <p>TP49 : il faut s'adapter↑ + aux élèves↓</p>	<p>TP45 : d'abord on apprend à- à + je sais pas comment dire + à +++à travailler↓ puis on apprend une langue on apprend la matière pour le dressage d'abord</p> <p>TP69 : oui + je crois que tu peux utiliser aussi que le français et ça ira euh j'ai jamais essayé</p> <p>TP69 : j'ai eu des collègues qui disent aux élèves moi je parle que le français ou l'anglais et ils font le cours en anglais ou en français↑ et ça a marché↑</p> <p>TP73 : ouais c'est vrai que si les élèves ils savent qu'ils doivent parler qu'en français pour se communiquer peut-être ça pourrait marcher↑ + ils sont obligés</p>
------------------------	--	--	--

Annexe 18
Grille de lecture du choix de langue de l'enseignant lors de l'entretien

Enseignants	CHOIX DE LANGUE		
	Tours de parole en français	Tours de parole en espagnol	Tours de parole en alternance codique
Alicia	TP1, TP3, TP11, TP13, TP15, TP17, TP19, TP21, TP23, TP25, TP27, TP28, TP29, P31, TP33, TP35, TP37, TP39, TP41, TP43, TP45, TP47, TP49, TP51, TP53, TP57, TP59		TP5, TP7, TP9, TP55
Bali	TP2, TP4, TP6, TP7, TP9, TP10, TP12, TP14, TP16, TP18, TP20, TP22, TP24, TP26, TP28, TP30, TP32, TP34, TP36, TP38, TP40, TP42, TP44, TP46, TP50, TP52, TP54, TP56, TP58, TP60, TP62, TP64, TP66, TP68, TP70, TP72, TP74, P76		
Celia		TP1, TP3, TP5, TP7, TP9, TP11, TP13, TP15, T17, TP19, TP21, TP23, TP25, TP27, TP29, TP31, TP35, TP37, TP39, TP41, TP43, TP47, TP49, TP51, TP53, TP55, TP57, TP59, TP61, TP63, TP65, TP67, TP69, TP71, TP73, TP75, TP77, TP79, TP81, TP83, TP85, TP87, TP89	
Celia auto-confrontation	TP1, TP3, TP5, TP7, TP9, TP11, TP13, TP15, TP17, TP19, TP21, TP23		
Dácil	TP33, TP35, TP37, TP39, TP41, TP43, TP45,	TP1, TP3, TP5, TP10, TP12, TP14,	TP27, TP31

	TP47, TP49, TP51, TP53, TP55, TP57, TP59, TP63, TP65, TP67, TP70, TP73, TP75, TP76, TP79, TP80, TP82, TP84, TP86, TP88, TP90, TP92, TP94, TP96	TP19, TP21, TP23, TP25, TP29	
Dácil auto-confrontation	TP2, TP4, TP5, TP6, TP8, TP10, TP11, TP13, TP14, TP15, TP16, TP17, TP18, TP22, TP24, TP26, TP28, TP30, TP32, TP34, TP36, TP38, TP40, TP42, TP44, TP46, TP48, TP50, TP52, TP24, TP55, TP57, TP59, TP61, TP62, TP63, TP64, TP65, TP66, TP67, TP70, TP71, TP72, TP74, TP76, TP78, TP80, TP82, TP84, TP86, TP88, TP90, TP92, TP94, TP96		
Ernesto	TP7, TP10, TP13, TP16, TP18, TP21, TP25, TP27, TP31, TP41, TP43, TP47, TP51, TP 53, TP55, TP57, TP61, TP63, TP64, TP66, TP74, TP78, TP81, TP83, TP85, TP87, TP89, TP95, TP98, TP103, TP105, TP108, TP112, TP117, TP124		
Fernando	TP2, TP4, TP6, TP11, TP15, TP20, TP22, TP29, TP33, TP35, TP37, TP39, TP45, TP49, TP58, TP60, TP67, TP69, TP71, TP73, TP76, TP79, TP86, TP88, TP90, TP92, TP94, TP96, TP100, TP101, TP104, TP106, TP113, TP115, TP119, TP121, TP123		

Annexe 19

Tableau d'occurrences de l'analyse des entretiens¹⁶²

E N S.	ANALYSE FORMELLE Choix de langue				ANALYSES THÉMATIQUE ET FORMELLE														
					L'espagnol en classe : pour quoi ?														
						Finalités didactiques					Finalités pédagogiques				Zone de tolérance de l'espagnol				
						COMP		CONCEP			Tot	GC + RP		Tot	OBJ. APP		N. APP		VE
	Nb TP	TP F	TP E	TP AC	MT	MD	MT	MD	Tot	MT	MD	Tot	MT	MD	MT	MD	MT	MD	
A.	31	25	2	4	2	12	3	12	29	10	25	35	3	14	2	18	3	11	
B.	38	38	0	0	3	6	1	4	14	13	40	53	0	3	1	8	11	63	
C.	55	12	43	0	3	9	4	3	19	6	17	23	0	0	0	7	3	16	
D.	99	86	11	2	4	9	0	0	13	7	40	47	2	9	1	8	3	13	
E.	35	35	0	0	6	7	1	4	18	8	17	25	1	2	2	7	5	10	
F.	37	37	0	0	3	8	1	2	14	6	11	17	0	0	0	2	2	9	
Tot par modalité					21	51	10	25		50	150		6	28	6	68	27	122	
Tot par finalité					72		35				200			34		74		149	
					107														

¹⁶² * Pour les enseignantes Celia et Dácil, les occurrences des entretiens individuels et celles des entretiens d'auto-confrontation sont additionnées.

*Les modalités et les modalisations sont comptabilisées par segment d'énoncé. Par exemple : **et-ou je peux DIRE** quelque chose en français et dire la même chose en espagnol ↑ + pour **vraiment euh** être **SÛre** qu'ils ont compris ↑ + le message ↓ = 2 occurrences de modalisation.

*Conventions :

ENS. = Enseignants ; A.=Alicia ; B.=Bali ; C.=Celia , D.=Dácil ; E.=Ernesto ; F.=Fernando

Modalité=MT ; Modalisation=MD ; Compréhension=COMP ; Conceptualisation=CONCEP ; Gestion du groupe et Relations interpersonnelles=GC+RP ; Objectifs des apprenants=OBJ.APP ; Niveau des apprenants=N.APP ; Vécu de l'enseignant=VE ; Nombre de tours de parole=Nb.TP ; Tours de parole en français=TPF ; Tour de parole en espagnol=TPE ; Tours de parole en alternance codique=TPAC ; Total=Tot

Annexe 20

L'enseignant dans l'interaction didactique : grille de lecture et occurrences de la langue choisie selon les fonctions¹⁶³ et le rapport de places

E N S E I G N A N T	F O N C T I O N	Taxèmes				Relationèmes				Total de TP par fonc- tion
		En français	En espagnol ou alternance codique	T O T A L	Propor- -tion espagnol ou alternance	En français	En espagnol ou alternance codique	T O T A L	Propor- -tion espagnol ou alternance	
Alicia <i>A2.2.</i> <i>EOI</i>	Informateur		TP : 1, 7, 11, 13, 137, 463.	6	100 %	TP : 53, 99.	TP : 3, 5, 18, 22, 24, 33, 38, 42, 44, 46, 49, 55, 57, 143, 214, 216, 219, 233, 235, 438, 440, 442, 466, 470, 477, 484, 488.	29	93,33 %	35
	<i>Évaluateur</i>	TP : 15, 473.	TP : 26.	3	33,3 %	TP : 20, 36, 171, 177, 201, 282, 289, 433,	TP : 28, 92, 106, 231, 291, 293, 398, 427.	16	50 %	19
	Animateur	TP : 245, 400.	TP : 211.	3	33,3 %	TP : 9, 30, 94, 96, 101,	TP : 35, 40, 51, 59, 90,	90	43,33 %	93

¹⁶³ Seule la fonction principale de chaque tour de parole de l'enseignant a été retenue.

						103, 110, 116, 118, 120, 122, 123, 125, 127, 129, 131, 145, 147, 149, 151, 153, 155, 157, 161, 163, 165, 167, 169, 173, 179, 181, 183, 191, 193, 195, 197, 199, 205, 209, 397, 403, 411, 417, 423, 429, 435, 436, 453, 454, 460, 464.	113, 133, 135, 140, 159, 175, 189, 203, 207, 237, 239, 240, 243, 401, 415, 421, 422, 426, 431, 447, 451, 456, 457, 458, 461, 471, 475, 479, 480, 482, 486, 491, 492, 493.			
NOMBRE TOTAL DE TOURS DE PAROLES D'ALICIA DANS LE COURS									147	
Bali <i>B.I.I.</i> <i>EOI</i>	Informateur	TP : 182, 197, 199, 201, 203, 207, 209, 301, 303, 305, 367, 427.	TP : 193, 240, 244, 246, 799.	17	29,41%	TP : 42, 59, 115, 139, 141, 143, 216, 222, 224, 230, 232, 277, 328, 389, 419, 795.	TP : 113, 242, 429, 716, 791, 793.	22	27,27 %	39
	<i>Évaluateur</i>	TP : 11, 13, 15, 17, 21, 37, 39, 61, 88, 90, 92, 94, 125, 127, 129, 133, 149, 172, 205, 211, 220, 226, 261, 263, 267, 269, 281, 287, 289, 291, 299, 326, 332, 334, 391, 404, 558, 575, 580, 611, 621, 645, 678, 706, 712, 714, 718, 725, 727, 735, 749, 765, 769, 781, 785, 787, 797, 804, 811, 813, 819, 821.	TP : 591, 593.	64	3,13 %	TP : 19, 137, 145, 213, 228, 251, 253, 271, 273, 275, 279, 295, 312, 330, 336, 365, 376, 384, 387, 396, 400, 406, 410, 421, 425, 510, 512, 519, 523, 525, 527, 529, 531, 533, 535, 541, 543, 547, 549, 554, 556, 565, 567, 569, 571, 573, 599, 601, 605, 609, 630, 702, 708, 719, 733, 737, 739, 751, 767, 777, 783.	TP : 310, 589.	63	3,17 %	127
	Animateur	TP : 84, 119, 168, 170, 174, 176, 184, 190, 191, 254, 256, 285,		67	0 %	TP : 1, 2, 7, 9, 23, 31, 33, 35, 49, 53, 56, 63, 65, 76, 77, 79, 82, 86,		93	0 %	160

		293, 315, 317, 324, 347, 349, 353, 356, 363, 369, 373, 380, 382, 423, 446, 452, 454, 456, 459, 461, 463, 466, 485, 489, 491, 494, 497, 499, 501, 506, 521, 545, 551, 586, 607, 612, 632, 639, 641, 680, 682, 684, 690, 698, 704, 721, 731, 756, 763, 771, 773, 775, 779, 817, 834.				96, 98, 99, 110, 111, 117, 121, 123, 131, 135, 147, 178, 187, 195, 218, 234, 236, 248, 250, 258, 283, 297, 307, 319, 321, 338, 351, 371, 394, 408, 448, 450, 470, 472, 474, 476, 481, 483, 487, 508, 515, 517, 537, 539, 561, 563, 577, 588, 595, 603, 614, 616, 619, 623, 627, 634, 637, 686, 688, 692, 694, 696, 700, 710, 723, 729, 759, 761, 789, 802, 823, 825, 828, 830, 832.				
NOMBRE TOTAL DE TOURS DE PAROLES DE BALI DANS LE COURS									326	
Celia <i>A.1.2.</i> <i>lycée</i>	Informateur	TP : 106.	TP : 152, 154.	3	66,66 %	TP : 172.	TP : 156.	2	50 %	5
	Évaluateur	TP : 45, 47, 82, 88, 102, 120, 148, 164, 186, 190, 208, 214, 220, 229, 231, 242.	TP : 133.	17	5,88 %	TP : 49, 90, 92, 96, 98, 100, 110, 112, 114, 122, 160, 166, 178, 180, 188, 196, 202, 204, 206, 210, 212, 216, 218, 237, 239, 240, 244, 247.	TP : 116, 137, 162, 222.	32	12,5 %	49
	Animateur	TP : 1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 29, 38, 43, 53, 58, 62, 74, 77, 79, 80, 84, 86, 108, 124, 131, 135, 143, 145, 146, 158, 171, 174, 181, 233, 235, 236, 249.	TP : 150.	42	2,38 %	TP : 12, 27, 40, 60, 64, 94, 104, 118, 125, 127, 129, 141, 192, 194, 198, 200, 248.		17	0 %	59

NOMBRE TOTAL DE TOURS DE PAROLES DE CELIA DANS LE COURS									113	
Celia <i>A.1.1.</i> <i>lycée</i>	Informateur	TP : 150.	TP : 54, 159, 215.	4	75 %	TP : 36, 44, 227.	TP : 38.	4	25 %	8
	Évaluateur	TP : 4, 42, 46, 110, 124, 148, 151, 153, 178, 194, 201, 213, 223, 235, 239, 241.		16	0 %	TP : 22, 26, 28, 48, 112, 114, 116, 120, 122, 128, 142, 180, 182, 188, 190, 192, 196, 198, 221, 225, 231, 233, 243.	TP : 184.	24	4,17 %	40
	Animateur	TP : 6, 8, 10, 12, 13, 16, 24, 60, 78, 96, 100, 104, 108, 136, 144, 155, 156, 163, 165, 170, 174, 176, 204, 206, 219, 229, 237, 245.	TP : 161.	29	3,45 %	TP : 2, 15, 18, 20, 30, 32, 34, 40, 50, 52, 62, 64, 66, 68, 70, 72, 76, 80, 81, 98, 102, 106, 118, 126, 130, 138, 146, 152, 167, 172, 186, 203, 208, 247, 249, 250.		36	0 %	65
NOMBRE TOTAL DE TOURS DE PAROLES DE CELIA DANS LE COURS									113	
Dácil <i>A.2.1.</i> <i>lycée</i>	Informateur	TP : 165.		1	0 %	TP : 18, 25, 171, 187,	TP : 205.	5	20 %	6
	Évaluateur	TP : 119, 127, 133, 137, 147, 149, 152, 207, 209, 211, 215.	TP : 213.	12	8,33 %	TP : 16, 29, 31, 35, 154, 163, 185, 189, 218.	TP : 33.	10	10 %	22
	Animateur	TP : 1, 3, 8, 12, 14, 27, 39, 40, 42, 59, 80, 176, 183, 191.		14	0 %	TP : 6, 10, 19, 21, 23, 37, 58, 81, 82, 106, 108, 110, 113, 115, 121, 141, 143, 169, 179, 179, 182, 203.		22	0 %	36
NOMBRE TOTAL DE TOURS DE PAROLES DE DÁCIL DANS LE COURS									64	

Annexe 21

L'enseignant dans l'interaction didactique : grille de lecture et occurrences de la langue choisie lors des ruptures du cadre didactique

E N S E I G. G.	LANGUE CHOISIE PAR L'ENSEIGNANT EN CAS DE RUPTURE DU CADRE DIDACTIQUE			
	Énoncés de l'enseignante en français dans l'échange	Énoncés de l'enseignante en espagnol ou en alternance codique dans l'échange	Total des échanges de rupture	Proportion des échanges en espagnol ou en alternance
Alicia <i>A2.2.</i> <i>EOI</i>	TP : 468 À 469.	TP 62 À 89 ; TP 221 À 229 ; TP 283 À 287 ; TP 444 À 4 446 ; TP 448 À 450.	6	83,33 %
Bali <i>B.1.1.</i> <i>EOI</i>	TP 150 À 165 ; TP 341 À 346 ; TP 411 À 415 ; TP 430 À 445 ; TP 582 À 585 ; TP 740 À 747 ; TP 757 À 758 ; TP 806 À 809 ; TP 66 À 75 ; TP 179 À 181		10	0 %
Celia <i>A.1.2.</i> <i>lycée</i>	TP 30 À 37 ; TP 42 ; TP 52 ; TP 54 À 55 ; TP 56 À 57 ; TP 65 À 67 ; TP 68 ; TP 70 À 73 ; TP 182 À 184 ; TP 189 À 190 ; TP 138 À 140 ; TP 144 ; TP 138 À 169 ; TP 195 À 196 ; TP 223 À 227		15	0 %
Celia <i>A.1.1.</i> <i>lycée</i>	TP 55 À 58 ; TP 82 À 94 ; TP 131 À 134 ; TP 139 À 140 ; TP 199 ; TP 209 À 211 ,		6	0 %
Dácil <i>A.2.1.</i> <i>lycée</i>	TP 43 À 46 ; TP 47 À 58 ; TP 107 À 108 ; TP 139 À 140 ; TP 155 À 162 ; TP 166 À 167 ; TP 168 À 171 ; TP 177 À 181 ; TP 189 ; TP 193 À 196 ; TP 197 À 199.		11	0 %

Annexe 22

Modèle d'autorisation d'enregistrement signée par les enseignants¹⁶⁴

Établissement

Adresse de l'établissement

XXXXXXXXXXXX

Personne de contact :

Adresse mail :

Formulaire de consentement éclairé

Par la présente, je déclare que je consens à participer au projet intitulé «*Agir professoral en classe de FLE en milieu alloglotte : regards croisés d'enseignants*». J'autorise Françoise GAYE GAFFORI à m'enregistrer lors d'un entretien qui se déroulera au siège de l' (nom de l'établissement)

Cet enregistrement sera utilisé dans le cadre des travaux de recherches de Françoise GAYE GAFFORI qui s'en servira pour constituer un corpus de données afin de travailler sur les interactions en classe de français langue étrangère.

J'ai été informée

- que mon identité sera traitée de manière confidentielle,
- que mon entretien sera utilisé dans un cadre restreint et scientifique
- que je peux demander à tout moment un complément d'informations sur l'étude,
- que je peux quitter l'étude à tout moment.

Après avoir discuté librement et obtenu réponse à toutes mes questions, j'accepte de participer à cette étude et à autoriser Françoise GAYE GAFFORI à traiter les enregistrements qui seront faits au cours de cette étude.

Participant

Nom :

Prénom :

Date et signature :

Responsable de recherche

Nom : GAYE GAFFORI

Prénom : Françoise

Date et signature :

¹⁶⁴ Les originaux signés sont à la disposition des membres du jury.

Annexe 23
Modèle d'autorisation d'enregistrement signée par les apprenants¹⁶⁵

1/2

Formulario de autorización para grabación de audio para el Máster2 de investigación de Françoise GAYE GAFFORI, con N.I.E. XXXXXXXX

Estimad@ alumn@,

Françoise Gaye Gaffori, con N.I.E.XXXXXXX como parte de sus estudios de investigación se propone grabar un audio de una clase.

Esta grabación se utilizará solamente con el fin de este trabajo de investigación para constituir un corpus, con el fin de trabajar en las interacciones en clase de francés lengua extranjera y los datos serán tratados de manera anónima (sus nombres en ningún caso aparecerán en la memoria que será entregada a la Universidad).

Les doy las gracias por su participación.

Si no concede su autorización para grabar su voz, quitaré de la grabación las partes donde se oye.

Françoise GAYE GAFFORI

¹⁶⁵ Les originaux signés sont à la disposition des membres du jury.

Table des matières

Introduction	6
PARTIE 1 - CADRAGE THEORIQUE.....	8
Chapitre 1. Mise en regard des langues	9
1. Approche contrastive.....	9
1.1. L'interlangue, système dynamique.....	10
1.2. Contraste L1/LE : les effets sur l'apprentissage de la structure.....	11
2. Marques transcodiques	13
2.1. Intercompréhension et alternance codique : notions.....	13
2.2. Les marques transcodiques dans la communication exolingue	15
Chapitre 2. L'alternance codique dans les interactions didactiques	17
1. L'interaction didactique : asymétrie, bifocalisation et co-construction	17
1.1. Spécificités de l'interaction didactique	18
1.2. La L1 dans la dimension communicative de l'interaction didactique.....	18
2. Interaction et appropriation	20
2.1. L'appropriation par et dans l'interaction : quelle place pour la L1 ?.....	20
2.2. Communication en classe et importance accordée par l'enseignant à la L1	21
Chapitre 3. L'action enseignante en construction : quelle place pour la L1 ?.....	23
1. Des principes méthodologiques aux théories personnelles.....	24
1.1. Expérience d'apprenant et formation initiale : représentations premières.....	24
1.2. Formation continue et expérience : liens entre représentations et pratiques.....	26
2. Situations d'enseignement : catalyseur d'un retour sur les représentations ?.....	28
2.1. Public visé, objectifs d'apprentissage et variabilité de la place de la L1	28
2.2. Influence des relations interpersonnelles sur la zone de tolérance de la L1	30
PARTIE 2 - METHODOLOGIE	32
Chapitre 4. Présentation du terrain de recherche	33
1. Le statut du FLE en Espagne : déchéance programmée ?	33
2. Lycée public et Centre de langues : public visé et objectifs d'apprentissage	34
3. Les enseignants sujets de la recherche : portraits esquissés	36
3.1. De l'apprentissage du français à l'apprentissage du « apprendre à apprendre » le français	37
3.2. Présentation du répertoire langagier des enseignants	37
3.3. Expériences professionnelles	38
Chapitre 5. Méthodologie directe et qualitative : discours et observations	39
1. Méthodologie et recueil de données	39
1.1. Le choix d'une posture.....	39
1.2. Les moyens du recueil de données	42
2. Observations en classe : pour un accès au « faire ».....	43
3. Entretiens d'auto-confrontation : pour un accès au dire sur le « faire »	45
4. Entretiens individuels et focus groupe : pour un accès au « dire ».....	46
4.1. Entretiens individuels : huis clos praticien/chercheur	47
4.2. Focus groupe : une autre voie pour l'accès au dire	47
Chapitre 6. Questions de recherche et méthode d'analyse : justification	49
1. De la démarche empirico-inductive qualitative à l'analyse de contenu	50
1.1. Quels niveaux d'analyse pour le dire et le dire sur le faire ?	50
1.2. Quels niveaux d'analyse pour le faire ?	52
2. Des transcriptions vers les outils d'analyse	54
2.1. Analyse thématique.....	55
2.2. Analyse formelle.....	55

3. Techniques d'analyse des interactions	57
3.1. Étapes de l'analyse des entretiens : niveau thématique	58
3.2. Étapes de l'analyse des entretiens : niveau formel	59
3.3. Étapes de l'analyse des observations en classe : niveau formel	59
PARTIE 3 - ANALYSE ET INTERPRÉTATION	61
Chapitre 7. Le recours à l'espagnol : fonctions de l'enseignant dans le faire et motifs en-vue-de dans le dire	62
1. Focus sur l'enseignant animateur et évaluateur et les finalités pédagogiques	63
1.1. De la cohérence du recours à l'espagnol	64
1.2. De la cohérence du non-recours à l'espagnol	65
2. Focus sur l'enseignant informateur et les finalités didactiques	68
Chapitre 8. Une tolérance variable : représentations et adaptation	71
1. L'espagnol en classe : des représentations aux théories personnelles	72
1.1. Des représentations sur le public visé... ..	72
1.2. ... aux représentations sur l'apprentissage d'une langue étrangère.....	75
2. L'expérience : confirmation ou (re)négociation des représentations.....	77
Chapitre 9. L'espagnol : pour communiquer ou enseigner le français ?	80
1. Rupture du cadre didactique et relation à l'autre.....	81
2. Degré d'insécurité linguistique et relation à soi de l'enseignant	84
Conclusion	87
Bibliographie	89
Abréviations utilisées	96
Table des illustrations	97
Table des annexes	98
Table des matières	295

MOTS-CLÉS : contexte alloglotte, marques transcodiques, zone de tolérance de la L1 romane, représentations, agir professoral

RÉSUMÉ

Enseigner le français en contexte alloglotte amène à se poser la question de la place et du statut à accorder à la L1, d'autant plus lorsque c'est une langue romane. Ténérife, une des îles de la Communauté Autonome espagnole des Canaries, est le terrain de cette recherche. Les données recueillies et analysées proviennent des témoignages de six enseignants de FLE, tous non natifs et des enregistrements de cinq cours dont les niveaux et les objectifs de formation sont différents. Ce mémoire présente les résultats d'une recherche qualitative à visée compréhensive dont l'objectif est double. Il s'agit de comprendre dans quelle mesure les marques transcodiques participent des répertoires didactiques des enseignants qui ont collaboré. Sont également interrogés les facteurs influant sur le rôle attribué à ce deuxième code qui circule dans la classe et sur la variabilité de la zone de tolérance. Nous sommes allée à la rencontre des praticiens et de leurs représentations via leurs dires, leurs faires et leurs dires sur le faire.

PALABRAS CLAVES: contexto aloglota, marcas transcódicas, zona de tolerancia de la L1 románica, representaciones, acción profesoral

RESUMEN

La enseñanza del francés en un contexto aloglota plantea la cuestión del puesto y el estatus que hay que dar a la L1, sobre todo cuando se trata de una lengua románica. Tenerife, una de las islas de la Comunidad Autónoma española de Canarias, es el campo de esta investigación. Los datos recogidos y analizados se basan en los testimonios de seis profesores no nativos de EFL y en las grabaciones de cinco clases con diferentes niveles y objetivos de formación. Esta memoria presenta los resultados de una exhaustiva investigación cualitativa con un doble objetivo. El propósito es comprender hasta qué punto los marcadores transcódicos forman parte de los repertorios didácticos de los profesores colaboradores. También se examinan los factores que influyen en el papel atribuido a este segundo código que circula en el aula y la variabilidad de la zona de tolerancia. Fuimos al encuentro de los practicantes y de sus representaciones a través de sus dichos, de sus haceres y de sus dichos sobre el hacer.

KEYWORDS : alloglottic context, transcodic marks, L1 Romance tolerance zone, representations, professorial action

ABSTRACT

Teaching French in an alloglot context raises the question of the place and status to be given to the L1, all the more so when it is a Romance language. Tenerife, one of the islands of the Spanish Autonomous Community of the Canaries, is the field of this research. The data collected and analysed are based on the testimonies of six non-native teachers of EFL and on the recordings of five classes with different levels and training objectives. This dissertation presents the results of a comprehensive qualitative research with a double objective. The aim is to understand the extent to which transcodic marks are part of the didactic repertoires of the collaborating teachers. The factors influencing the role attributed to this second code that circulates in the classroom and the variability of the tolerance zone are also examined. We went to meet the practitioners and their representations via their sayings, their doings and their sayings about doing.