



HAL
open science

Accompagner le réajustement des gestes professionnels à distance : exemple de la mise en place d'un dispositif de classes virtuelles à destination d'élèves allophones isolés.

Madeleine Buet

► To cite this version:

Madeleine Buet. Accompagner le réajustement des gestes professionnels à distance : exemple de la mise en place d'un dispositif de classes virtuelles à destination d'élèves allophones isolés.. Education. 2022. dumas-04338643

HAL Id: dumas-04338643

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04338643>

Submitted on 6 May 2024

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.

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles
Site de Hirsch

Année universitaire 2021 – 2022

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le **Master**

Mention : « MEEF 4 »

Spécialité : « Pratiques et Ingénierie de formation »

Parcours : « Formation de Formateurs d'Enseignants »

Accompagner le réajustement des gestes professionnels à distance : exemple de la mise en place d'un dispositif de classes virtuelles à destination d'élèves allophones isolés.

Madeleine BUET

Directeur de mémoire : **Mme Lucile CADET**

Jury :

Mme Lucile CADET, professeur des universités, CY université

Mme Caroline LE GAVRIAN, formatrice INSPE de l'Académie de Versailles - CY université

Date de soutenance : Juin/2022

Remerciements

à Lucile Cadet pour son suivi exigeant et compréhensif tout au long de cette année encore peu ordinaire

à Thomas Pagotto pour sa relecture attentive

à mes collègues du CASNAV du Val d'Oise – Linda Aïssiouéne-Charreyron, Elena Cordobes et Chrystel Lambert-Motte – et à Julie Werth du CASNAV des Hauts-de-Seine pour leur soutien moral et leurs précieux conseils

aux formateurs et coordinateurs des CASNAV de Besançon, Bordeaux, Grenoble, Lille et Seine-Maritime qui ont pris le temps de remplir l'enquête et/ou d'échanger autour de la question des élèves isolés

à G. qui a également *supporté* ce long parcours

Résumé

L'augmentation du nombre d'élèves allophones scolarisés en dehors des UPE2A en raison de leur isolement en zone rurale ou péri-urbaine a poussé l'auteure de ce mémoire à mettre en place, dans le cadre de ses fonctions au CASNAV du Val d'Oise, un dispositif de cours de Français Langue Seconde à distance. Après avoir décrit le dispositif avec ses contraintes de mise en œuvre, elle étudie plus particulièrement l'accompagnement qu'elle a réalisé auprès de l'enseignante en charge de ces cours à distance. Trois hypothèses structurent son travail : une classe virtuelle doit être conçue en prenant en compte les spécificités de la communication à distance ; les gestes professionnels doivent être réinterrogés à la lumière du nouveau médium ; la question du tissage est particulièrement problématique. La dernière partie est consacrée à un retour réflexif sur cet accompagnement et en questionne la particularité : la modification des gestes professionnels à distance n'en modifierait pas la nature mais relèverait plutôt d'un réajustement face à des nouveaux outils et contexte de travail que le formateur devrait accompagner comme tel.

Mots-clés : enseignement à distance – classe virtuelle – distanciel – enseignement hybride – gestes professionnels – élèves allophones – EANA – élèves isolés – FLS – formation

Abstract

The increase in the number of allophone pupils attending school outside the *UPE2A* because of their isolation in rural or peri-urban areas led the author of this thesis to set up, within the framework of her duties at the *CASNAV* of the *Val d'Oise*, a distance learning system for French as a second language (FSL). After describing the system with its implementation constraints, she studies more particularly the support she provided to the teacher in charge of these distance courses. Three hypotheses structure her work: a virtual classroom must be designed considering the specificities of distance communication; professional gestures must be reinterrogated in the light of the new medium; the question of “weaving” is particularly problematic. The last part is devoted to a reflexive return on this support and questions its particularity: the modification of professional gestures at a distance would not modify their nature but would rather be a readjustment to new tools and work context that the trainer should accompany as such.

Keywords: distance teaching - virtual classroom – hybrid teaching - professional gestures - allophone students - isolated students - FSL - training

Translated with www.DeepL.com/Translator (free version)

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Abstract	4
Table des matières	5
Liste des annexes	8
Introduction	9
I. Contexte et présentation du dispositif	10
I.1. Contexte : pourquoi un dispositif dédié aux élèves allophones isolés ?	10
I.1.1. <i>Cadre général de l'accueil des EANA</i>	10
I.1.2. <i>Problématique des EANA isolés</i>	10
I.1.2.1. Un phénomène en hausse dans le département du Val d'Oise.....	10
I.1.2.2. Dispositifs proposés dans le département depuis 2018-2019	11
I.1.2.3. Du côté des autres CASNAV	11
I.1.2.4. Accompagner les chefs d'établissement : procédure d'affectation particulière	12
I.2. Conception d'un dispositif expérimental.....	12
I.2.1. <i>Les besoins</i>	12
I.2.1.1. Les établissements et élèves concernés.	12
I.2.1.2. Une contrainte institutionnelle	13
I.2.2. <i>Des précédents</i>	13
I.2.2.1. Les <i>Schools of the Air</i> australiennes.....	13
I.2.2.2. La continuité pédagogique en UPE2A au printemps 2020	14
I.2.3. <i>Scénario global et place de l'expérimentation</i>	14
I.2.3.1. Vision d'ensemble du dispositif.....	15
I.2.3.2. Mon action auprès des directions et des équipes pédagogiques	15
I.2.3.3. Mon action auprès des professeurs tuteurs	16
I.3. Mise en œuvre du dispositif.....	17
I.3.1. <i>Le choix d'un dispositif externalisé à distance</i>	17
I.3.1.1. Un temps dédié à l'acquisition de la langue.....	17
I.3.1.2. Prévenir le risque de décrochage.....	17
I.3.2. <i>Organisation pratique avec les établissements</i>	18
I.3.3. <i>Choix de l'enseignante</i>	18
II. Partie 2 : analyse de l'accompagnement réalisé	19
II.1. Définition du champ de l'accompagnement.....	19
II.1.1. <i>Une relation tutorale</i>	19
II.1.2. <i>Hypothèses de travail</i>	20
II.1.3. <i>Définition du corpus</i>	20
II.1.3.1. Calendrier du travail.....	20
II.1.3.2. Règles de transcription adoptées	21
II.1.3.3. Limites du corpus et parti-pris de l'analyse.....	21

II.2. Concevoir une formation hybride, un savoir-faire spécifique.....	22
II.2.1. Pourquoi former à la maîtrise de l'outil ?.....	22
II.2.1.1. Les leçons de la continuité pédagogique.....	22
II.2.1.2. Ouvrir les possibles.....	23
II.2.1.3. Cibler les problèmes.....	24
II.2.2. Envisager un changement dans les codes de communication connus.....	25
II.2.2.1. Difficile perception des indices paraverbaux et non-verbaux.....	25
II.2.2.2. Gestion des tours de parole.....	26
II.2.2.3. Multimodalité.....	27
II.3. Anticiper le réajustement de ses gestes professionnels.....	27
II.3.1. Gestes de pilotage.....	28
II.3.1.1. Anticiper.....	28
II.3.1.2. Repenser la prise d'informations.....	29
II.3.1.3. Passer les consignes.....	29
II.3.2. Gestes d'atmosphère.....	31
II.3.3. Gestes d'étayage.....	32
II.3.3.1. Varier les modalités.....	32
II.3.3.2. Accompagner la trace écrite.....	33
II.3.3.3. Réajuster selon les besoins de l'élève.....	34
II.4. La question du tissage.....	35
II.4.1. Des compétences professionnelles à consolider.....	35
II.4.1.1. Expliciter.....	35
II.4.1.2. Gérer le temps ?.....	36
II.4.1.3. Faire du lien.....	36
II.4.2. L'échelle des préoccupations de l'enseignante.....	38
II.4.2.1. Préoccupations de l'enseignante.....	38
II.4.2.2. « Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage » ?.....	39
III. Regard critique et prolongements.....	40
III.1. Les préoccupations de la formatrice.....	40
III.1.1. Efficience de l'expérimentation.....	40
III.1.2. Questionnement du sens des apprentissages.....	40
III.1.2.1. Le sens dans l'étude de la langue.....	40
III.1.2.2. La question du Français Langue Seconde.....	42
III.2. Analyse des effets de l'accompagnement.....	44
III.2.1. Mise en œuvre des cours.....	44
III.2.2. Effets sur l'enseignante.....	44
III.2.2.1. La dynamique de la réflexivité.....	44
III.2.2.2. La volonté de continuer à se former.....	45
III.2.2.3. Vers un transfert ?.....	46
III.2.3. Effets sur la formatrice.....	47
III.2.3.1. Perception des points faibles de mon accompagnement.....	47
III.2.3.2. Les vertus du travail à moyen et long terme.....	48
III.3. Perspectives.....	49

<i>III.3.1. Evaluation intermédiaire du dispositif</i>	49
III.3.1.1. Des critères de réussite	49
III.3.1.2. Pistes d'amélioration	50
<i>III.3.2. Développement professionnel : diversifier mon répertoire de postures d'accompagnement</i>	50
<i>III.3.3. Une réflexion sur l'accompagnement à la mise à distance</i>	51
Conclusion	52
Bibliographie	53
Annexes	55
Rappel de la liste des annexes	55

Liste des annexes

Annexe 1 : Carte des UPE2A du Val d'Oise et localisation des établissements accueillant des EANA isolés	56
Annexe 2 : Protocole envoyé aux établissements le 3 janvier 2022	57
Annexe 3 : Photographies : cadrage des caméras (cours à distance du 14 février 2022).....	59
Annexe 4 : Transcriptions	60
<i>Annexe 4.1. Temps de travail en présentiel du 17 janvier 2022.....</i>	<i>60</i>
<i>Annexe 4.2. Temps de travail en ligne du 31 janvier 2022.....</i>	<i>83</i>
<i>Annexe 4.3. Entretien à distance du 14 février 2022.....</i>	<i>90</i>
Annexe 5 : Questionnaire en ligne sur les EANA isolés diffusé aux CASNAV	102

Introduction

Le département du Val d'Oise se compose de communes densément peuplées et proches de la « petite couronne » parisienne comme de vastes espaces péri-urbains et ruraux à l'habitat plus dispersé. Suivant une tendance de la population française¹, les élèves allophones, historiquement concentrés dans les zones urbaines denses telles Argenteuil ou Sarcelles, sont de plus en plus nombreux à arriver dans des communes éloignées du centre de la métropole comme la Plaine de France et le Vexin français. Ce phénomène oblige à repenser localement le modèle de l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) dans le second degré, actuellement presque exclusivement fondé sur un regroupement dans des Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) comptant généralement 20 à 30 élèves. Formatrice et coordinatrice au CASNAV² du Val d'Oise depuis septembre 2018, j'ai ainsi proposé cette année de concevoir un dispositif expérimental pour améliorer la prise en charge de ces élèves allophones dits « isolés », avec en particulier le lancement d'un dispositif expérimental de cours à distance.

L'étude de sa mise en œuvre dans le présent mémoire me permet d'allier une contrainte professionnelle au prolongement de questions de recherche amorcées lors de la rédaction de mon premier mémoire de Master MEEF-FFE lors de la mise en œuvre de la continuité pédagogique en UPE2A. J'ai choisi de me focaliser sur le travail que j'ai réalisé avec l'enseignante qui assure les cours à distance en me posant la question suivante : **quel accompagnement spécifique le formateur doit-il réaliser dans un contexte de conception et réalisation de cours à distance ?**

Pour y répondre, je commencerai dans une première partie par présenter le contexte et le dispositif global, centrant ma réflexion sur une problématique d'ingénierie de la formation. J'analyserai ensuite mon travail d'accompagnement à partir de la transcription de trois moments de travail avec l'enseignante en ciblant la question de la transposition des gestes professionnels lors de la mise à distance de l'enseignement. Je terminerai en proposant une réflexion critique et des pistes de travail autour de cet accompagnement et du dispositif.

¹ Pech (2021) : « Au sens de l'Insee – « ensemble des communes dont au moins 40 % de la population active résidente a un emploi dans de grands pôles urbains » –, [Le périurbain] a vu sa population augmenter de 40 % entre 1999 et 2008, et sa surface de 44 %. Il occupe à présent 38 % du territoire national et abrite 24 % des Français, mais seulement 14,5 % des emplois. »

² Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes ou de Voyageurs

I. Contexte et présentation du dispositif

I.1. Contexte : pourquoi un dispositif dédié aux élèves allophones isolés ?

I.1.1. Cadre général de l'accueil des EANA

Les élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) relevant du second degré sont accueillis et évalués dans les Centres d'Information et d'Orientation (CIO). Si leur niveau de français oral ou écrit nécessite une prise en charge spécifique, ils sont inscrits dans des établissements disposant d'Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A – circulaire du 2 octobre 2012). Ces dispositifs sont ouverts, conformément au cadre de l'école inclusive, et un volume de 12 heures de français hebdomadaire est préconisé lors de la première année de scolarisation pour les élèves ayant un niveau de français inférieur au niveau A2 tel que défini par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Dans le département du Val d'Oise, 54 structures sont réparties dans les principaux bassins de population pour répondre à ces besoins particuliers (carte : annexe 1).

I.1.2. Problématique des EANA isolés

I.1.2.1. Un phénomène en hausse dans le département du Val d'Oise

Je définirai les EANA isolés comme des EANA dont les besoins en langue nécessitent une prise en charge spécifique mais qui ne peuvent rejoindre un établissement disposant d'une UPE2A. Depuis 2018, le département en a accueilli tous les ans, avec une augmentation marquée cette année : 12 élèves en janvier 2022 soit 1,4% du total des EANA recensés dans le département à cette date. Parmi ces élèves, huit relèveraient du soutien linguistique, c'est-à-dire que leur niveau de français est supérieur au niveau A2 et que des dispositifs tels qu'un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ou une aide aux devoirs ciblée peut au moins partiellement répondre à leurs besoins. Quatre autres ne disposent d'aucun outil de communication de base en français et l'acquisition en milieu ordinaire est plus particulièrement difficile pour les deux d'entre eux issus de langues non latines (russe, turc). Enfin, six autres élèves, non comptabilisés ci-dessus, étaient éloignés des structures existantes mais les familles ont accepté de faire les trajets vers des collèges disposant d'une UPE2A.

I.1.2.2. Dispositifs proposés dans le département depuis 2018-2019

La circulaire de 2012 précise qu'une organisation spécifique pour le « milieu urbain peu dense ou milieu rural » est à mettre en œuvre d'après une analyse des besoins par le responsable académique. La problématique étant marginale dans l'académie de Versailles, aucune modalité particulière n'a encore été définie dans les circulaires académiques ou départementales.

Lors des années 2018-19 et 2019-20, dans le Val d'Oise, un volume d'heures supplémentaires effectives (HSE) était systématiquement versé aux établissements accueillant des EANA isolés afin de mettre en place une prise en charge spécifique externalisée. Pour l'année 2020-21, en accord avec la formatrice CASNAV du premier degré et de l'IEN en charge du dossier, j'avais sollicité le professeur UPE2A itinérant de la circonscription du Vexin qui, ayant peu d'élèves du premier degré à prendre en charge, avait accepté de passer une fois par semaine dans un collège de ce territoire accueillant deux élèves allophones. Cette même année, les autres établissements avaient reçu des HSE.

I.1.2.3. Du côté des autres CASNAV

Dans les académies plus étendues et moins densément peuplées, la prise en charge des EANA isolés est une problématique mieux identifiée, souvent cadrée dans les circulaires académiques de rentrée³, mais les pratiques ne sont pas uniformes : versement d'HSE, mise à disposition d'outils pour favoriser la différenciation ou de « kits » pour l'enseignement du français (académie de Lille⁴), création de parcours en ligne pour les élèves (académie de Grenoble : Besnard-Torres 2020) ou pour les enseignants sur M@gistère (académie d'Amiens)...

Une enquête avait été lancée auprès des différents CASNAV de France (annexe 5) afin de recenser les pratiques et outils mis en œuvre et diffusée par mail. Une difficulté technique de la plate-forme a malheureusement rendu l'enquête inaccessible quelques jours après sa publication puis le calendrier politique ne m'a pas permis de faire de relance : avec l'avènement de la crise ukrainienne, les services ont été beaucoup trop sollicités par cette urgence pour qu'une demande de remplissage d'enquête supplémentaire soit acceptable et réalisable. Les résultats récoltés, même s'ils reflètent des réalités et pratiques variées, sont donc trop parcellaires pour être exploitables dans ce mémoire.

³ Exemple : circulaire du 7 septembre 2020 de l'académie de Besançon qui consacre pour chaque entrée un paragraphe aux EANA isolés.

⁴ <https://eduline.ac-lille.fr/nuxeo/site/depfile/ZjhiMjEj> (consulté le 12 juin 2022)

Cette enquête et la présente recherche ont toutefois permis de tisser des liens avec quelques CASNAV autour de la question de la prise en charge à distance des élèves isolés : celui de Seine-Maritime, qui met en place des cours à distance depuis 2020-21 pour répondre à la même problématique, celui de Grenoble et celui de Lille – la crise ukrainienne m’a empêchée de contacter celui de Besançon, très active dans la conception d’outils numériques d’accompagnement à l’inclusion. Ces contacts, s’ils n’ont pas pu être étudiés dans le cadre de ce mémoire compte-tenu de son format, seront évoqués lors de la soutenance orale ; ils devraient par ailleurs être prolongés au moins avec deux CASNAV pendant l’année 2022-23 afin de travailler conjointement autour de la question de l’accompagnement à distance des élèves isolés.

I.1.2.4. Accompagner les chefs d’établissement : procédure d’affectation particulière

Dans le Val d’Oise, lorsqu’après échange avec la famille aucune solution de scolarisation dans un établissement avec UPE2A n’a pu être trouvée, l’élève est affecté dans son établissement de secteur. Avant l’envoi de son affectation, la gestionnaire du service dédié se tourne vers moi pour qu’un contact téléphonique soit établi avec le chef d’établissement afin de l’informer de l’arrivée de l’élève et de proposer d’accompagner les équipes dans l’organisation pratique de l’accueil. Si des évaluations sont disponibles, elles sont transmises à l’établissement ; dans le cas d’un positionnement sans tests, un lien vers des évaluations en langue d’origine, français et mathématiques est fourni et je me mets à disposition des équipes pour les aider à les analyser si besoin.

I.2. Conception d’un dispositif expérimental

Dans cette partie, je définirai le travail que j’ai réalisé en termes d’ingénierie pédagogique telle que définie par Basque, cité dans Perraya et Peltier (2020, p. 7), comme « l’ensemble de la démarche de conception et de développement d’un système d’apprentissage. »

I.2.1. Les besoins

I.2.1.1. Les établissements et élèves concernés.

Au moment où je rédige ce mémoire, trois établissements sont concernés par la scolarisation d’EANA isolés ne possédant pas le français de communication de base. Pour conserver l’anonymat des équipes et des élèves, je désignerai les établissements par des lettres et ai modifié les prénoms des élèves. Le collège A, situé dans le Vexin, scolarise Eldar, russophone de Russie, depuis le mois de septembre en classe de 4^{ème}. Au début de l’expérimentation, le collège B, situé dans le nord de la Plaine de France, scolarisait en 3^{ème} Elizangela, lusophone du Portugal, mais la jeune fille y est définitivement retournée après le premier

cours (semaine du 7 février). Le collège C est peu distant du collège B mais l'absence de transports en commun n'a pas permis de constituer de regroupement ; lorsque l'expérimentation a été lancée, il scolarisait Edanur, jeune turcophone de Bulgarie, en classe de 5^{ème}. Ion, roumanophone de Moldavie, est arrivé une semaine avant le premier cours dans l'établissement. Il a été inscrit dans la même classe qu'Edanur afin de faciliter la construction de gestes et habitudes favorisant leur inclusion et participe à l'expérimentation. A l'exception d'Elizangela, qui avait un niveau faible au Portugal, ces EANA ont de bonnes compétences scolaires dans leur langue de scolarisation : si ces compétences ne sont pas toujours liées à celles de littéracie numérique, elles favorisent toutefois le transfert vers d'autres contextes – en France, à distance – ce qui laisse à penser qu'ils peuvent être capables de se saisir du dispositif de cours à distance proposé.

I.2.1.2. Une contrainte institutionnelle

A la fin du premier trimestre 2021-22, les élèves nécessitant une prise en charge très spécifique étant chacun seuls dans leur établissement, notre hiérarchie a indiqué qu'elle ne souhaitait pas mettre en place d'attribution systématique d'HSE, rappelant l'obligation d'inclusion des établissements. La contrainte étant parfois source de créativité, elle m'a poussée à imaginer une autre forme de prise en charge spécifique qui pourrait renforcer mon action auprès des établissements (voir I.2.2.1). Sachant que la géographie ne permettait pas le passage d'un professeur itinérant (établissements les plus éloignés distants d'environ 75km, voir carte annexe 1) et forte de mon analyse du travail des enseignants pendant la continuité pédagogique, j'ai proposé un dispositif hybride avec un regroupement hebdomadaire synchrone à distance des élèves sous la modalité d'un cours en visioconférence confié à un professeur d'UPE2A volontaire, venant en complément des adaptations réalisées au sein de l'établissement.

Le terme « dispositif » est ici utilisé dans son acception courante de « ensemble de moyens agencés en vue de faciliter un processus d'apprentissage » (Blandin 2002, cité par Bourdet et Leroux 2009, p. 14). Sa conception s'est appuyée sur deux précédents bien documentés : tout d'abord, les *Schools of the Air* australiennes, ensuite, l'expérience de la continuité pédagogique en France lors du confinement du printemps 2020.

I.2.2. Des précédents

I.2.2.1. Les *Schools of the Air* australiennes

En Australie, la très faible densité de population dans les régions rurales de l'*outback* ne permet pas à tous les enfants de rejoindre un établissement scolaire : à partir de 1951, un système de cours à distance par radio à pédales est mis en place pour les « enfants isolés » (*isolated child*). Un cours quotidien d'une demi-

heure à une heure permet de répondre au besoin d'interaction et de sociabilisation des enfants et adolescents concernés en complément de cours à distance réalisés à domicile avec l'aide d'un parent ou tuteur. L'usage de la technologie, qui évoluera jusqu'aux visioconférences actuellement mises en place, est perçu comme un ingrédient essentiel dans la volonté de donner un accès équitable à l'éducation à tous les élèves (Crump, 2008). Les soixante-dix ans de recul de ces *Schools of the Air* donnent accès à une littérature soulignant les forces et faiblesses de ces dispositifs hybrides.

I.2.2.2. La continuité pédagogique en UPE2A au printemps 2020

Plus près de nous, le confinement du printemps 2020 a obligé les enseignants à imaginer des façons de continuer à faire cours malgré une mise à distance contrainte et brutale. J'ai étudié les conditions de mise en œuvre et réponses apportées par les enseignants dans le cadre des UPE2A de l'académie de Versailles dans le cadre de mon premier mémoire de Master MEEF-4 (Buet, 2020) ce qui m'a sensibilisée aux problématiques spécifiques posées par la distance dans le processus d'enseignement-apprentissage, aussi bien du point de vue du professeur que des élèves (technique, ingénierie spécifique, transposition pédagogique, codes de communication, sentiment de présence...). Deux principales questions ressortaient comme prolongement de cette étude : celle de la formation spécifique des enseignants à la mise à distance et celle de la didactique du champ disciplinaire spécifique du Français Langue Seconde (FLS), qui a eu à distance tendance à disparaître au profit du Français Langue Etrangère (FLE). C'est dans le prolongement de la première hypothèse que j'ai choisi de centrer ce mémoire sur l'accompagnement de l'enseignante qui prendra en charge les cours à distance, la seconde relevant plus du champ de la didactique disciplinaire.

I.2.3. Scénario global et place de l'expérimentation

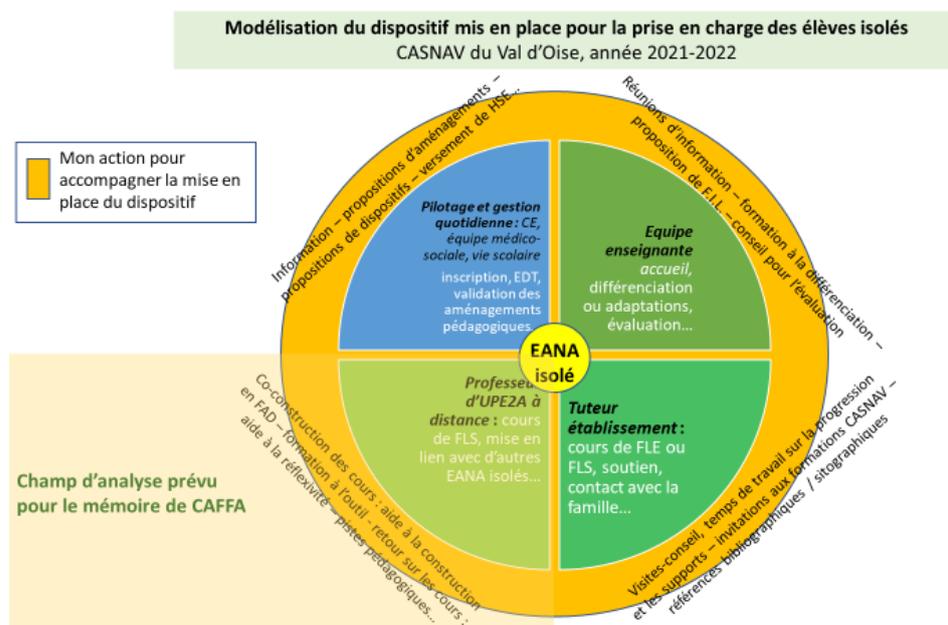
A l'heure où je rédige ce mémoire, les cours à distance ont été prolongés au-delà de la phase expérimentale (trois cours de deux heures initialement prévus) et quatre élèves isolés arrivés d'Ukraine ont pu s'y joindre. L'analyse présentée ci-après, aussi bien dans la conception du dispositif global que l'accompagnement de l'enseignante, concerne cependant exclusivement sa phase expérimentale pour trois raisons : d'abord, le calibrage du mémoire ; ensuite, l'impossibilité dans laquelle je me suis trouvée d'accompagner les nouveaux établissements intégrant le dispositif suite à l'arrivée des élèves ukrainiens ; enfin, le changement d'enseignante prenant les cours en charge à partir du mois de mai (congé de l'enseignante ayant réalisé la phase expérimentale).

Le dispositif expérimental de cours à distance, en particulier la mise en œuvre des deux premiers cours les 7 et 14 février 2022 (le calendrier initialement prévu a évolué en raison des contraintes sanitaires ; voir

I.3.1.), est donc décrit ci-dessous puis je me pencherai dans la partie II sur l'accompagnement réalisé auprès du professeur de FLS ayant accepté de participer à cette expérimentation.

I.2.3.1. Vision d'ensemble du dispositif

Le dispositif global d'accompagnement des établissements dans la prise en charge des élèves allophones est un ensemble complet qui vise à prendre en compte tous les acteurs pour favoriser la complémentarité entre eux et, *in fine*, favoriser au mieux l'inclusion et la réussite des élèves. Je l'ai schématisé comme suit :



Les différents acteurs concernés par l'accueil des, et l'enseignement aux, EANA isolés sont représentés dans des quartiers avec leurs missions particulières auprès de l'élève allophone, placé au centre. Mon action est représentée en orange, elle vise à apporter un appui ou conseil ajusté à la demande de ces différents acteurs et de faire le lien entre eux, en particulier pour contribuer à relier les aides externalisées au contenu des cours de la classe ordinaire.

I.2.3.2. Mon action auprès des directions et des équipes pédagogiques

Ma mission de conseil auprès des directions et vies scolaires des établissements a été menée dans les trois établissements avec des échanges téléphoniques ou par mail au moment de l'affectation. Je suis ensuite revenue par mail vers les établissements pour leur proposer des points d'étape et me mettre à disposition des équipes. Des contacts ont été réalisés par mail et téléphone en particulier suite aux conseils de classe du premier trimestre puis pour organiser l'expérimentation.

Au niveau du travail avec les équipes, je me suis déplacée pour une réunion d'information dans le collège A et avais proposé que cette réunion soit suivie d'un temps de travail sur des adaptations en classe mais l'équipe n'a pas saisi cette proposition. Un temps de travail d'une demi-journée a en revanche été organisé dans le collège C avec une quinzaine d'enseignants, soit la quasi-totalité de l'équipe pédagogique ainsi que deux surveillants. La rencontre avait pour objectif de sensibiliser aux particularités de l'accueil des élèves allophones et analyser de façon critique les outils d'aide à la différenciation qui leur ont été communiqués. Dans le collège B, aucune date de visite n'avait été prise lorsqu'Elizangela est définitivement retournée au Portugal. En raison des reports et annulations de stages déjà planifiés cette année, je n'ai finalement pas pu proposer de réaliser de formation à initiative locale (FIL) pour la fin de l'année 2021-22 mais ai encouragé la direction du collège C à faire une demande pour la rentrée 2022-23.

I.2.3.3. Mon action auprès des professeurs tuteurs

J'appellerai « tuteurs » les personnes qui m'ont été désignées comme des référents pour le travail avec les EANA par les chefs d'établissement, généralement les professeurs principaux et/ou de français et apportent une aide spécifique aux EANA isolés. Les organisations diffèrent selon les établissements : soutien externalisé pour le collège A, sur des temps d'aide aux devoirs pour le collège B, au sein de la classe ou en permanence pour le collège C. Mon travail avec ces enseignants n'a pas pu se développer comme prévu en raison des contraintes sanitaires pour la phase expérimentale puis de la crise ukrainienne qui m'a ensuite obligée à revoir mes priorités. Dans le collège A, comme en 2020-21, une professeure du premier degré itinérante prend en charge une demi-journée par semaine trois élèves de façon externalisée : deux en soutien linguistique et un EANA qui fait partie de l'expérimentation des cours à distance. Une visite-conseil a été réalisée et nous échangeons régulièrement par mail ou téléphone notamment pour des questions sur des ressources et problématiques propres au second degré. Cette tutrice étant extérieure à l'équipe et peu familière du fonctionnement des collèges, le lien est difficile à faire avec l'équipe de la classe ordinaire : dans ces conditions, on peut se demander si son intervention ne peut pas contribuer à démobiliser l'équipe pédagogique, constituant au final un frein plutôt qu'un soutien à l'inclusion. Dans le collège B, la tutrice, formée au FLE, a pu prendre contact avec une enseignante UPE2A du bassin pour échanger conseils et ressources ; nous avons eu quelques contacts téléphoniques et échanges de mail pour préparer l'expérimentation à distance. Elle ne ressentait pas le besoin d'être particulièrement accompagnée et le départ de l'élève prise en charge a stoppé les échanges. Dans le collège C enfin, les échanges avec la tutrice, professeur de français des deux EANA et formée au FLE, se sont développés autour de la préparation de la demi-journée de formation et visaient à s'intensifier lorsque la nouvelle crise est survenue.

I.3. Mise en œuvre du dispositif

I.3.1. Le choix d'un dispositif externalisé à distance

J'utiliserai ici les termes de « cours à distance » ou « enseignement à distance » en considérant la définition de Macedo-Rouet (2009) : « toute situation où enseignants et apprenants sont dans des espaces différents et communiquent à travers une technologie de la communication » - le cours en visioconférence est donc l'une des modalités de cet enseignement. Si l'on prend en compte les six dimensions de la distance telles que définies par Jacquinet (cité dans le même article) que sont la distance spatiale, temporelle, technologique, socio-culturelle, socio-économique et pédagogique, les élèves allophones suivant un cours en visioconférence cumulent la quasi-totalité des facteurs de distance à l'exception du facteur temporel et, selon les situations individuelles, socio-économique. Compte-tenu des limites énoncées par rapport à l'externalisation de la prise en charge comme les risques liés à l'enseignement à distance pour les élèves allophones, pourquoi avoir proposé un dispositif expérimental de cours à distance, donc réalisé par un professeur qui ne se rendrait pas même physiquement dans les établissements ? J'ai émis l'hypothèse d'un gain supérieur aux pertes pour les élèves par rapport aux deux objectifs présentés ci-dessous.

I.3.1.1. Un temps dédié à l'acquisition de la langue

L'apprentissage d'une langue étrangère est une compétence cognitive complexe qui nécessite, en particulier lorsqu'elle est éloignée de la ou des langues connues de l'apprenant, un premier moment d'apprentissage explicite et si possible intensif sans lequel la phase d'immersion linguistique n'est généralement pas profitable (Hilton, 2005). Aussi, dans les collèges A et C, les deux élèves locuteurs de langues non latines (russe et turc), bien que scolarisés respectivement depuis les mois de septembre et octobre et disposant de bonnes compétences scolaires, ne pouvaient toujours pas en fin de premier trimestre échanger en français, même de façon très limitée et apprise par cœur sur des sujets concernant la vie du collège. Les adaptations réalisées pour les cours et exercices de lexique qui leur ont parfois été donnés n'ont pas permis de développer une compréhension du système de la langue ni, dans un premier temps, une communication quotidienne de base. Dans ces conditions, une proposition devait être faite pour répondre à l'obligation d'aménagement de la scolarité aux besoins spécifiques de ces élèves.

I.3.1.2. Prévenir le risque de décrochage

La demande des établissements était également forte : d'un côté, les équipes, malgré leur bonne volonté, étaient désemparées. De l'autre, les élèves commençaient à décrocher, en particulier dans le collège A où le professeur documentaliste rapporte que si Eldar venait très régulièrement travailler au CDI en début d'année, il passait en janvier ses heures de permanence allongé sur une table.

L'objectif des cours de FLS à distance est donc double : d'un côté, permettre aux EANA isolés de trouver un espace, même virtuel, de sociabilisation et de communication avec des pairs pendant un temps qui leur est dédié de façon à leur redonner confiance et répondre à leurs besoins socio-affectifs. De l'autre, leur proposer des temps d'apprentissage explicite et de pratique de la langue afin de créer une base de travail qui serait consolidée au collège. Pendant l'expérimentation, le lien avec la classe est pensé en donnant des travaux de prolongement ou préparation à faire avec le tuteur. Si les cours en ligne venaient à être remis en place en 2022-23, l'objectif serait de choisir des thématiques travaillées dans les classes ordinaires afin de renforcer ce lien et la mise en cohérence des différents étayages.

I.3.2. Organisation pratique avec les établissements

Après validation du principe de la mise en œuvre de ces cours de FLS à distance par la DAASEN⁵ en charge du dossier et l'IA-IPR⁶ responsable académique du CASNAV en novembre, la proposition de l'expérimentation a donc été faite par téléphone aux chefs d'établissement au cours du mois de décembre. Suite à l'accord de principe des trois Principaux, un protocole expérimental présentant les raisons d'être du projet et ses contraintes organisationnelles leur a été envoyé le 3 janvier (annexe 2) avec un sondage permettant de trouver un créneau horaire commun parmi ceux qui avaient été proposés par l'enseignante entre-temps impliquée dans le projet. Le souhait commun était de commencer au plus vite au mois de janvier mais les protocoles sanitaires nous ont poussés à reporter le début des cours au mois de février. Après accord sur les dates, des autorisations parentales traduites dans les quatre langues ont été communiquées aux familles afin qu'elles puissent donner un accord éclairé sur, d'un côté, la participation de leur enfant à ces cours et, de l'autre, leur enregistrement en vue de cette étude. Tous les parents ont accepté les deux propositions.

I.3.3. Choix de l'enseignante

Le choix de l'enseignante s'est fait tardivement ce qui n'a pas permis de l'impliquer dans la conception du dispositif. Un dilemme s'était posé : fallait-il choisir un enseignant qui avait fait preuve d'une grande maîtrise des enjeux de la mise à distance lors du confinement du printemps 2020 en privilégiant ainsi la réussite à court terme du dispositif expérimental ou un enseignant qui, sans toutefois être fragile ce qui aurait été contre-productif, aurait besoin d'être formé sur ces questions, privilégiant un travail à moyen et long terme de développement des ressources humaines ? Mon choix s'était d'abord porté sur la première option mais l'enseignante envisagée souhaitait se concentrer sur d'autres projets au sein de son

⁵ Directrice Académique Adjointe des Services de l'Éducation Nationale

⁶ Inspectrice d'Académie – Inspectrice Pédagogique Régionale

établissement. Ce refus a fait évoluer ma réflexion : j'ai finalement souhaité proposer de participer à une enseignante plus discrète dans le réseau afin d'élargir le panel d'enseignants engagés dans des projets au niveau départemental. Lors d'un espace accueil, j'ai échangé avec Hilda (le prénom a été changé), enseignante en UPE2A depuis plusieurs années, autour de ce projet et elle a accepté d'y participer avec enthousiasme ce qui m'a confortée dans le choix que j'avais fait.

C'est l'accompagnement de cette enseignante que je vais étudier dans la partie II en tentant d'en envisager les spécificités dans un contexte de conception et réalisation de cours à distance.

II. Partie 2 : analyse de l'accompagnement réalisé

II.1. Définition du champ de l'accompagnement

II.1.1. *Une relation tutorale*

Les rencontres précédant la mise en œuvre des cours à distance visaient à en dessiner les objectifs et ébaucher une trame de contenus. Les deux actrices avaient envisagé des pistes de travail mais rien n'était défini, la construction va donc se faire en commun dans la discussion et les échanges de mail. Si ce mode de travail présente des traits de la co-construction, on ne peut cependant le situer dans le champ de la coopération, la relation étant trop asymétrique : bien que je sois enseignante, ma fonction de formatrice et coordinatrice déchargée à temps plein travaillant de concert avec les inspecteurs (IEN⁷ en charge du CASNAV départemental, IA-IPR au niveau académique) et DAASEN crée de facto une sensation de hiérarchie de la part des enseignants d'UPE2A. Si l'on considère donc avec Paul (2009, p. 94) que « l'accompagnement concerne deux personnes de statut inégal mais qui, néanmoins, vont devoir fonctionner au sein d'une relation conjuguant disparité des places et parité relationnelle », c'est bien dans ce champ que nous nous situons.

La situation engendre une autre forme d'inégalité : en tant que conceptrice du dispositif, c'est moi qui détiens – au moins dans un premier temps – les informations, et je vise à faire concevoir des cours à l'enseignante tout en la formant. Je me situe donc plus précisément dans une situation de tutorat, selon

⁷ Inspectrice de l'Education Nationale

la définition du même auteur : « Le tutorat se trouve alors à la croisée de deux logiques, productive et éducative, et défini comme dispositif de formation en situation de travail. » (Paul, 2009, p. 94)

Cette relation n'est cependant pas clairement définie et contractualisée ce qui pourra provoquer des tensions et dilemmes au niveau de mon positionnement (De Simone, 2021, et voir ci-dessous III).

II.1.2. Hypothèses de travail

En réalisant un mémoire sur la mise en œuvre de la continuité pédagogique, j'avais pris conscience d'un certain nombre de problématiques spécifiques à la mise à distance en éducation et, si les articles que j'ai consultés portent principalement sur des formations à distance pour adultes, de nombreux enjeux sont valables également en contexte scolaire.

J'ai donc commencé mon travail d'accompagnement avec les hypothèses suivantes :

- Un cours à distance doit être conçu en prenant en compte les spécificités de la communication à distance (Perraya et Peltier, 2020 ; Tricot, 2020).
- Les gestes professionnels (Bucheton et Soulé, 2009) doivent être réinterrogés à la lumière du nouveau médium.
- La question du tissage est particulièrement problématique.

II.1.3. Définition du corpus

II.1.3.1. Calendrier du travail

Une première rencontre a été organisée avec Hilda le 17 janvier dans son établissement. J'avais pour objectif de lui présenter plus précisément le dispositif d'ensemble, les élèves concernés par l'expérimentation et les raisons de sa mise en place puis d'échanger avec elle sur la construction du premier cours (objectifs, contenu et modalités pratiques). L'échange se voulait informel, il a été enregistré et retranscrit ce qui constitue un premier élément de corpus (annexe 4.1.)

Une seconde rencontre, prévue le 24 janvier mais reportée au 31, s'est faite à distance. Son objet principal était de permettre à l'enseignante de tester la plate-forme *Collaborate* dans des conditions réelles et de continuer à la former à cet outil, même si Hilda n'avait pas encore pu se procurer de caméra – ce support, hébergé par le CNED et également conforme au RGPD⁸, a finalement été préférée au support Via

⁸ Règlement Général sur la Protection des Données [Règlement (UE) 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016, relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données, et abrogeant la directive 95/46/CE (règlement général sur la protection des données).]

puisque plus souple. Je visais également une prolongation du travail sur la construction du premier cours. Cet échange a été enregistré sur la plate-forme (contenus audios, vidéos et tchat) ainsi que par dictaphone. La retranscription de la version audio constitue un deuxième élément de corpus (annexe 4.2.)

Une troisième rencontre à distance a eu lieu le 3 février au matin afin de tester la plate-forme avec la caméra puis une dernière par téléphone lundi 7 au matin pour faire un dernier point de contenu avant le premier cours ; ces échanges n'ont pas été enregistrés. Entre ces deux dernières dates, des échanges par mail ont eu lieu, en particulier autour de la fiche de préparation du cours ; ils n'ont pas été inclus dans le corpus afin de lui conserver une homogénéité formelle encourageant la rigueur de l'analyse. Le premier cours a eu lieu le 7 février de 14h à 16h avec les quatre élèves visés. J'y ai assisté à distance ; le cours suivi d'un entretien à chaud d'une demi-heure a été enregistré sur la plate-forme *Collaborate*. Pour préparer le cours du 14 février, seuls des échanges de mail ont eu lieu ainsi qu'un échange téléphonique le matin même ; j'ai également assisté à la classe virtuelle. Le cours et l'entretien qui l'ont suivie ont été enregistrés sur la plate-forme, l'entretien a également été enregistré sur dictaphone et retranscrit ce qui constitue un dernier élément de corpus (annexe 4.3.).

II.1.3.2. Règles de transcription adoptées

J'ai opté pour une transcription orthographique, l'analyse du contenu du discours étant mon objectif. Afin de simplifier la lecture et l'analyse, j'ai adopté une ponctuation usuelle à l'exception des éléments de ponctuation du discours par lesquels l'un des locuteurs vise à montrer une écoute active qui ont été noté sans ponctuation (« oui », « hum hum »). Lorsqu'ils sont ponctués (« Oui. »), ils sont le signe d'une assertion ou de l'élément signifié par la ponctuation choisie. Les points de suspension au sein d'un tour de parole marquent une légère pause ou hésitation. En fin de tour de parole, ils signalent que la parole a été coupée et en début de tour, qu'elle est le prolongement du tour de parole précédent. Les barres obliques marquent des silences plus ou moins importants en fonction de leur nombre. Enfin, les mots ou syntagmes retranscrits en italiques montrent une intonation particulière du locuteur qui visait à le mettre en valeur.

II.1.3.3. Limites du corpus et parti-pris de l'analyse

Mon corpus présente des limites importantes, il est en effet lacunaire : les enregistrements réalisés sur la plate-forme *Collaborate*, qui ont bien été effectués, n'ont jamais pu être récupérés malgré l'aide des services informatiques. Je n'ai donc aucune trace du premier cours ni de l'entretien qui l'a suivi ce qui provoque une rupture dans un *continuum* qui aurait permis de lire des effets de congruence ou de dissonance entre les éléments annoncés et travaillés lors des préparations et leur réalisation effective, puis leur analyse. Le problème ayant été identifié le 7 février, suite au premier cours, j'ai tâché de doubler la

captation du deuxième cours par un film mais n'ai pas pu me procurer de caméra. Mon téléphone portable ne permet pas de faire des films aussi longs et un enregistrement audio du cours n'aurait pas été pleinement compréhensible faute de donner accès aux éléments visuels (supports de cours, échanges dans le tchat, position des élèves ou du professeur...), j'ai donc opté pour un enregistrement « de secours » uniquement lors de l'entretien qui a suivi ce deuxième cours.

Malgré ces limites, le corpus récolté est dense et il ne peut être analysé ici *in extenso*, j'ai donc choisi de focaliser mon analyse sur l'actualisation des différentes hypothèses de travail présentées plus haut. Bien que je sois un des objets d'étude, j'utiliserai dans cette partie la troisième personne afin de faciliter la mise à distance et l'objectivation des actes langagiers. Comme l'enseignante, je serai donc désignée tantôt par ma fonction, « la formatrice », tantôt par mon prénom.

II.2. Concevoir une formation hybride, un savoir-faire spécifique

Je me pencherai dans cette partie sur ma première hypothèse de travail : un cours à distance doit être conçu en prenant en compte les spécificités de la communication à distance. Le terme de « posture » sera utilisé dans son sens large de « manière d'être en relation à autrui dans un espace et à un moment donnés » (Paul, 2012, p. 15) et le cadre adopté pour lire les différentes postures sera celui défini par Anne Jorro (2016).

II.2.1. Pourquoi former à la maîtrise de l'outil ?

II.2.1.1. Les leçons de la continuité pédagogique

Dans mon mémoire de master (Buet, 2020), j'avais souligné que la mauvaise maîtrise de l'outil informatique était un facteur ayant impacté négativement toutes les perceptions des enseignants par rapport à la mise en œuvre de la continuité pédagogique. A l'inverse, dès lors que les répondants avaient déclaré assez bien à très bien maîtriser l'outil informatique, ce critère n'était plus pertinent et c'est celui d'ancienneté dans le métier qui devenait déterminant. Ce constat, même réalisé sur un échantillon limité, a donc attiré mon attention sur la question de l'absence de formation technique qui empêcherait les qualités pédagogico-didactiques de se développer dans un dispositif à distance ou hybride.

II.2.1.2. Ouvrir les possibles

Lors des deux rencontres de préparation à la première classe virtuelle (annexes 4.1. et 4.2.), les fonctions principales de l'outil de classe virtuelle sont testées : mise en route des micros et caméras, affichage du document, partage d'écran, échanges dans le tchat. Certaines fonctions secondaires sont plus complexes à appréhender (annexe 4.2.), exemple de l'outil « texte » :

H : Ce que je n'arrive pas à faire, c'est écrire avec le... texte. J'ai bien... quand je clique sur le texte. (M : oui) j'ai bien... il y a un petit onglet en-dessous, là, qui, qui apparaît... (M : oui) ...mais rien ne... /

M : En fait, il faut que tu cliques après dans le tableau pour faire une zone. En fait ça marche un peu...

H : ...ah oui d'accord...

M : ...c'est comme « insérer une zone de texte » dans un document, euh...

H : OK. / Oui, je vois. Parfait.

Hilda exprime sa difficulté à utiliser cet outil qui nécessite en effet plusieurs étapes : j'ai en signalant la dernière étape renforcé mon explication d'une comparaison avec une fonction similaire dans un outil de traitement de texte connu d'Hilda pour lui permettre de s'appuyer sur son expérience. Seules les fonctions de base de *Collaborate*, sans intégrer l'outil texte, ont cependant été utilisées pendant les deux cours étudiés.

Ces fonctions ne permettent cependant pas au professeur de proposer un large panel d'activités, ce qui sera discuté lors de l'entretien suivant le deuxième cours (annexe 4.3.) :

H : Parce qu'en fait, j'avais ... par rapport à ton tuto que je voulais mettre, j'ai, j'ai re-regardé (M : oui) Parce que moi, ce que je voulais faire, c'est qu'ils fassent directement, euh, le relié (M : oui) Mais c'est, c'est une partie qui n'est pas sur le tuto. Parce qu'il y a le tableau blanc, et c'est pour ça que j'ai pas, euh, j'ai pas fait, parce que je me suis dit, si je parle de « onglet », de « cliquer sur, euh, le crayon », enfin... (M : ouais, ouais ouais). Je me suis dit que j'allais prendre du temps pour, euh...

M : Oui. Ensuite, c'est assez visuel...

H : ...le faire en leur demandant de lire la phrase et moi, je le faisais pour eux.

M : Ouais ouais. Ensuite, c'est vrai que ce serait, à mon avis, c'est bien qu'ils apprennent à le faire la prochaine fois pour que tu aies un peu plus de... un peu plus de possibilités. Parce que là, pour l'instant, ils ont que le tchat et l'oral (H : oui) Et toi, ça t'ouvrirait un peu des... des choses. Euh, notamment pour la, bah, là, pour la localisation par exemple. En plus, ça te permet de voir si ils ont compris, tu vois.

Dans cet échange, Hilda pointe une difficulté liée à l'utilisation de l'outil « crayon » par les élèves : pour la télécharger, j'avais préparé un tutoriel pour son utilisation qui se basait sur un tableau blanc. Même si son utilisation est la même sur une diapositive, l'enseignante a considéré ne pas pouvoir utiliser ce tutoriel et s'est donc privée d'un outil permettant de mettre les élèves en action : faute de pouvoir transposer ou refaire un tutoriel, elle a contourné le risque technique en « faisant pour » les élèves. On remarque que la posture de la formatrice évolue entre les deux tours de parole : d'abord, une posture de contradicteur qui répond au premier tour de parole d'Hilda en voulant problématiser l'outil du tutoriel puis, alors que l'enseignante a continué de parler, une posture de traductrice – on repère par exemple un geste de

désignation (« là pour l'instant, ils ont que l'oral et le tchat »). Le dernier propos recentre également le propos sur la mise en activité de l'élève et pointe ce en quoi elle peut donner des indices évaluatifs à l'enseignante. On peut également relever dans ce tour de parole une reprise de formulation qui passe de la tentation de prescription (« c'est vrai que ce serait ») à une formulation sous la forme d'un jugement personnel (« à mon avis, c'est bien qu'ils apprennent »), ce qui laisse plus de liberté à l'enseignante.

La formation technique, si elle doit être assez rapide lorsqu'elle s'appuie sur les compétences d'une adulte qui maîtrise d'autres outils informatiques, doit cependant respecter une progressivité qui n'a pas toujours été de mise lors de la première rencontre. Dans l'exemple ci-dessous, Hilda se pose une question technique sur le tableau blanc (« tableau vide », sur l'outil *Collaborate*) (annexe 4.1.) :

H : et...juste une petite question. Le tableau blanc, du coup c'est une sorte de déroulé au fur et à mesure où il se remplit, euh... on peut le faire monter et continuer à écrire en-dessous ? ou c'est, euh, page par page ?

M : non, c'est que page par page. Donc sinon, si tu veux écrire euh, dans les... si tu veux par contre écrire à plusieurs endroits, et avoir même une écriture collaborative, tu peux regarder, je sais pas si tu connais, les Framapads ?

La question posée sur le moyen technique ne permet pas de mettre en avant sa motivation sous-jacente : Hilda visait-elle la trace écrite ? une activité d'écriture ? Ne prenant pas la peine de la sonder, la formatrice répond brièvement sur le point technique puis propose un autre outil... qui répond à une question qui n'a pas été posée. Cet ajout, alors même que l'enseignante n'est pas encore à l'aise avec la classe virtuelle, n'était pas pertinent à ce moment-là : la posture se voulait médiatrice, elle ne profitera cependant pas à l'enseignante qui reviendra sur la question du cahier aux tours de parole suivants.

II.2.1.3. Cibler les problèmes

Une bonne connaissance technique, en plus d'ouvrir plus de possibilités d'interaction et de mise en activité des élèves, permet également de mieux analyser les problèmes liés à une mauvaise communication pendant la classe virtuelle. Ce point est mis en lumière par la formatrice suite à l'évocation d'une difficulté à communiquer avec Eldar qu'Hilda a signalée en attribuant cette difficulté en priorité à la connexion (annexe 4.3.) :

H : ...euh, et un moment, il a été déconnecté, et, euh, reconnecté... (...)

M : Ça, tu peux le voir, tu sais, à côté du tchat, tu as un onglet avec les personnes présentes, et si un moment tu as un doute... (...) Et en fait, quand c'est rouge, ça veut dire que la personne a une mauvaise connexion donc là, t'es pas sûre qu'il t'entende. Donc si tu as un doute, tu peux déjà regarder là, pour, euh, trier les problèmes. (H : D'accord.) Comme ça, tu peux savoir, est-ce que c'est la connexion, est-ce que c'est toi.

Ici, la méconnaissance d'une des fonctions de la classe virtuelle pousse l'enseignante à donner en priorité une explication technique à un problème de communication, ce qui ralentit le questionnement sur sa

pratique. Une vérification de l'état de la connexion de l'élève aurait permis à l'enseignante de se recentrer sur son questionnement, recentrement que la formatrice tentera de provoquer dans un second temps.

La maîtrise de base de l'outil dans son aspect technique est donc bien un préalable à la mise en œuvre d'un cours à distance ou hybride, mais il importe également d'envisager les modifications engendrées par son usage dans la communication.

II.2.2. Envisager un changement dans les codes de communication connus

Lors d'un passage à distance, le lieu de la communication disparaît et, si l'activité est asynchrone, les acteurs se voient privés de tout référent spatio-temporels commun (Blandin, 2004). L'utilisation de la visioconférence permet cependant de retrouver un temps partagé et dans l'expérimentation menée, les espaces sont plus proches les uns des autres que lorsque les utilisateurs de la classe virtuelle se trouvent à leur domicile puisque tous se connectent depuis leur établissement scolaire, ce qui donne un contexte institutionnel commun et limite la remise en cause des codes de communication spécifiques liées aux « régions » telles que définies par Goffman (in Blandin, 2004). Dans notre contexte, la question de la modification des codes de communication se concentrera donc sur deux aspects que j'analyserai ci-dessous. Sauf indication contraire, les extraits de corpus utilisés dans cette partie sont issus de l'annexe 4.3.

II.2.2.1. Difficile perception des indices paraverbaux et non-verbaux

La question de la perception des indices verbaux et paraverbaux est cruciale en contexte de communication en face-à-face, notamment pour s'assurer de la bonne compréhension mutuelle. La limitation de leur perception à distance peut être redoublée par le cadrage de la caméra (*verbatim* : annexe 4.3. ; photographies des cadrages : annexe 3) :

H : Et, euh, et Ion, et Eldar, pardon, bah, en fonction des réponses qu'il a, parfois il me dit « Oui, c'est bon. » donc, euh, je le crois (M : oui) Mais c'est vrai que lui, par contre, je vois moins... Comme j'ai ciblé vraiment que sur sa tête...

Hilda évoque la caméra d'Eldar qui est très proche de son visage, ce qui empêche la perception de ses actions et des gestes iconiques ou déictiques qui pourraient assurer l'enseignante de sa (non ?) compréhension et faciliter l'échange. Les avantages d'un cadrage proche tels qu'une meilleure perception des expressions (Guichon et Wigham, 2016) sont par ailleurs annihilés par l'usage du masque et la mauvaise définition de l'image : le seul bénéfice de la situation serait la responsabilisation de l'élève et, de façon parallèle, l'obligation pour l'enseignante de sortir d'une posture de contrôle.

Cette perception partielle est parfois également limitée par la méconnaissance de certaines fonctionnalités de la classe virtuelle l'outil :

M : (...) Alors, je sais pas si tu les... Est-ce que tu arrives à les voir ? Avec ta caméra...
H : En fait, j'arrive pas à tout le temps, à tout le temps les voir. Je les vois que quand ils sont en train de parler. (...)
(...) M : ...en haut à droite, tu as un...truc, tu as plusieurs modes d'affichage possibles (...)
...avec tes flèches, tu peux aller naviguer pour voir volontairement les gens. Donc du coup... (H : Oui, d'accord.) ...tu peux regarder ce qu'ils sont en train de faire...

Hilda évoque sa difficulté à voir les élèves lorsqu'ils ne sont pas en train de parler : la formatrice se met ici dans une posture de médiatrice afin de fournir un outil permettant de changer l'affichage des vidéos ce qui soutiendra les efforts de l'enseignante en facilitant ses prises d'indices.

II.2.2.2. Gestion des tours de parole

L'absence d'indices paraverbaux change également les contours de la prise de parole ce qui peut, dans un premier temps, impacter la dynamique du cours. Hilda y est sensible après le second cours, qui a moins bien fonctionné en termes de communication, elle évoque en particulier un manque de rythme et une difficulté à en identifier la cause :

H : (...) je trouve que c'est un peu difficile quand même de mettre une dynamique très...
(M : hum hum, ouais) ...très, très... très dense. Parce que, il y a beaucoup de moments de pause où on sait pas trop si c'est juste de la réflexion, si c'est de la timidité, et, euh...
M : (...) C'est drôle (...) on en a reparlé parce qu'on a préparé une formation à distance avec, euh, A.D. (...) Et elle, elle aime pas du tout en plus les ordinateurs, etc, et, euh, et elle m'a dit exactement la même chose. Et en fait, il y a, je pense qu'il y a plusieurs choses. Déjà, la première, c'est que les codes, en fait, de... de communication changent un peu. Ça veut dire que, il y a une chose que j'ai remarquée, alors, euh, je sais pas s'il y a eu des études dessus ou quoi, mais, euh, en fait, j'ai remarqué que quand elle posait une question, elle voulait que les gens, que les stagiaires répondent par le tchat. (H : oui) Euh... il y avait pas de réponse donc elle continuait, en fait, comme nous on fait à l'oral, en général... (H : ouais) (...)
et je lui ai dit, « en fait, là, en ligne, plus tu parles, moins t'as de réponses, parce qu'en fait comme les gens n'ont pas les indices pour savoir si t'as fini de parler ou pas... (H : oui) (...)
...ils attendent que tu t'arrêtes. Il y aura toujours un, une seconde de silence, un truc comme ça (H : ouais) et une fois que vraiment, ils sont sûrs que t'as fini, là ils vont répondre.

La réponse apportée par la formatrice est double : d'un côté, elle cherche à expliciter un aspect du problème non perçu par l'enseignante, à savoir un changement dans les codes de communication lors du passage à distance, ce en quoi l'on peut identifier une posture de traductrice. De l'autre, la forme choisie qui utilise un exemple lié à un vécu avec une autre collègue, de surcroît connue comme très engagée dans le réseau des UPE2A du département, a aussi vocation à rassurer l'enseignante ce en quoi on peut reconnaître une posture de régulatrice.

II.2.2.3. Multimodalité

J'ai préféré utiliser ce terme à celui de multicanalité qui est aussi une des caractéristiques du geste professionnel et de la communication en présence (notamment *via* le canal visuel étudié ci-dessus). Lors d'une communication synchrone dans le cadre d'une classe virtuelle, la communication peut suivre plusieurs modalités : échange oral à l'aide des micros, question orale suivie d'une réponse par écrit dans le tchat, question écrite suivie d'une question ou une réponse orale, oral soutenu par une transcription légèrement différée dans le tchat. Elle peut aussi s'appuyer sur des outils non-verbaux spécifiques à l'outil, comme l'évoque Hilda (annexe 4.1.) en se remémorant une expérience vécue lors d'un stage :

H : C'est, c'est vrai que je, j'étais en train de penser à... une des formations où on avait, enfin, on avait une question et je pense, enfin, euh, euh, enfin, plusieurs réponses possibles, et il fallait qu'on... enfin, en cliquant ça... (M : oui) ...ça, sur la bonne réponse, on avait petit à petit plein de symboles qui se, euh, qui apparaissaient et là on voyait qui, vers quelle réponse, euh, il y avait le plus de... / (...) Parce que du coup, je peux, euh, faire une, une petite activité où, euh, où, euh, oralement, ou bien même, euh, les deux, oralement et écrit... (M : oui) ...euh, je pose une question et je mets trois réponses possibles... (M : Oui) ... à la question. Et je leur, je leur laisse, euh... /
M : Oui, ça, ça peut être pas mal. Et du coup, tu peux même leur donner un...euh, limite, leur demander de choisir une couleur par personne...

Lors de la préparation du premier cours, l'enseignante envisage donc d'utiliser un tel outil, proposition validée et prolongée par la formatrice : attribuer une couleur par personne reviendrait en effet à permettre aux élèves de « signer » leurs réponses, ce qui pourra ultérieurement faciliter l'ajustement et l'étayage si nécessaire –prolongation à nouveau modalisée par le mot « limite » afin d'atténuer sa portée prescriptive. Cette fonctionnalité permettant de donner une réponse non-verbale peut fluidifier la communication lorsque l'objectif est la compréhension mais elle ne sera cependant pas utilisée.

Ces différentes spécificités de la communication à distance, évoquées de façon non-exhaustive, impactent donc l'outil de travail principal de l'enseignant qu'est le canal vocal en modifiant les habitudes de communication. La plupart des gestes professionnels de son répertoire sera donc impacté et mon hypothèse est que la prise en compte anticipée de ces modifications est nécessaire au bon déroulement du processus d'enseignement-apprentissage à distance. La sous-partie suivante sera donc consacrée à l'étude du travail d'anticipation de cet ajustement lors des préparations de cours pour ce qui concerne des gestes de pilotage, d'atmosphère et d'étayage.

II.3. Anticiper le réajustement de ses gestes professionnels

Dans cette partie, j'aborderai ma deuxième hypothèse de travail : les gestes professionnels doivent être réinterrogés à la lumière du nouveau médium. J'utiliserai le terme de « geste professionnel » dans le cadre

défini par Bucheton et Soulé (2009), il est ainsi défini comme inscrit dans une culture, adressé, ayant une visée spécifique, multicanal, situé et ajusté au contexte et inscrit dans un système de gestes (postures). Alors que le geste professionnel a été étudié dans un contexte de cours « en présentiel », ses différentes composantes ne sont pas toutes impactées par la mise à distance de l'enseignement c'est pourquoi j'ai choisi d'entrer dans l'analyse au travers des quatre grandes « classes » qui ont été définies pour regrouper ces gestes : gestes de pilotage, d'atmosphère, d'étayage et de tissage.

II.3.1. Gestes de pilotage

Cette classe de gestes regroupe ceux qui sont liés à la gestion des différentes contraintes de la situation pour mener le cours. Le présent travail ne vise pas à l'exhaustivité : de nombreux éléments liés au pilotage ont déjà été évoqués à propos des problématiques techniques (outils divers, cadrage de la webcam...) qui pourraient être l'équivalent en ligne des questions de gestion du matériel et de la place ou des déplacements du professeur dans la classe. J'ai donc choisi de me centrer sur quelques exemples d'autres gestes de pilotage particulièrement questionnés lors de mon travail avec Hilda.

II.3.1.1. Anticiper

Si elle n'est pas un geste professionnel pendant le cours, la conception du dispositif didactique et pédagogique relève du pilotage de la leçon en amont. Lors de la mise à distance, la question de l'anticipation se pose de façon d'autant plus prégnante que le support technique est peu souple et maîtrisé de façon limitée, ce sur quoi la formatrice tente d'attirer l'attention lors du temps de préparation (annexe 4.1.) :

M : Alors, il y a plusieurs choses, parce qu'en effet, euh, même par exemple sur « épeler » et tout, je pense qu'il faudra réfléchir très concrètement, euh... là, enfin, à mon avis c'est pour ça le travail ensemble, c'est de réfléchir vraiment sur comment concrètement tu vas l'organiser ... (H : hum) ... à distance

Elle pose la question de l'anticipation « très concrètement », c'est-à-dire avec un degré de granularité le plus fin possible, qui est dans ce tour de parole présentée comme l'objectif principal de la rencontre avec un propos partant d'une activité précise (« épeler ») pour le généraliser.

Ce besoin de prévoir de façon particulière et plus précise lors du passage à distance (Pera et Peltier, 2020) pourrait être renforcé par la situation particulière du dispositif expérimental dans laquelle les élèves allophones concernés n'ont pas d'autre cours de français langue seconde que les deux heures de visioconférence. Le côté exceptionnel du cours pourrait donc conduire à vouloir le rendre plus dense de façon à répondre à une attente forte des élèves et établissements d'accueil : son côté expérimental aurait tendance à renforcer encore cette « obligation de résultat » – du moins du côté de la formatrice.

La cadre de l'anticipation ayant été posé, je vais à présent me pencher sur l'analyse de deux gestes de pilotage à réinterroger lors de la création d'une séquence à distance : la prise d'information et le passage des consignes.

II.3.1.2. Repenser la prise d'informations

J'ai évoqué plus haut la problématique de la prise d'indices lors d'un échange verbal. Cette question avait également été soulevée au sujet d'un temps de travail en autonomie par Hilda lors de la préparation du premier cours (annexe 4.1.) :

H : oui ; parce que c'est ça, quoi, la différence c'est que quand tu es en classe, bah, tu passes dans les rangs même si ils sont en train de travailler... (M : oui, exactement...) ...donc tu vois comment ils avancent et si c'est, euh, enfin, tu arrives un petit peu à, au fur et à mesure à, à apporter ton aide, justement pour que ça avance bien. Et là, le fait de pas, enfin, tu peux pas savoir, c'est une fois que tu as le résultat que tu dis... (M : oui) « ah bah, finalement...ils ont pas tout compris » (rires)

L'enseignante exprime ici la crainte de ne pouvoir observer les élèves pour mettre ultérieurement en place un étayage adapté. Elle n'envisage cependant pas de modifier le format de l'activité proposée pour l'adapter à cette difficulté, ce en quoi nous pourrions cibler une difficulté à situer et ajuster le geste à un nouveau contexte mal connu. C'est donc la formatrice qui proposera des pistes d'action (annexe 4.1.) :

M : alors, éventuellement, ça veut dire que, probablement, pour les premières activités, faut peut-être pas faire trop, de temps trop longs... (H : oui) ...en autonomie, ou alors demander des petits retours, tu vois (...). Par exemple si tu les fais préparer à l'écrit, peut-être au début, oui, faire préparer une seule question (H : hum) (...) ...hop, après tu fais un retour collectif (...) ...tu fais un tour des trois [élèves] ; si ça a bien marché, limite, tu leur en demandes deux, et puis, enfin //

H : ouais, tu vois, j'avais pas pensé, ça, de, euh, de les laisser préparer les questions avant, mais ouais, ce sera mieux.

Sa proposition porte sur plusieurs aspects permettant de s'adapter à ce nouveau contexte et provoquer une prise d'indices : tout d'abord, une modification dans la gestion du temps en prévoyant un premier temps d'autonomie très bref, ensuite, une organisation de cette prise d'indice de façon collective et sur un temps dédié pour compenser une observation au fil de l'eau impossible et enfin, une modalité de travail distincte prévoyant une entrée dans la tâche par étapes. Seul ce dernier aspect sera retenu par l'enseignante, qui semble assimiler cette proposition à un travail de brouillon préalable ce qui souligne combien une proposition non travaillée avec l'enseignante limite son efficacité.

II.3.1.3. Passer les consignes

Cette question est centrale dans le pilotage du cours puisqu'elle vise à annoncer la tâche aux élèves afin de les mettre en activité. Elle est tout d'abord une préoccupation de la formatrice : le sujet est abordé à

quatre moments différents lors de la première rencontre de préparation du cours (annexe 4.1.), toujours à son initiative, par exemple :

M : (...) et ça veut dire peut-être qu'il faut qu'on réfléchisse à faire, peut-être, un nombre limité, limité de consignes... (H : oui) ...euh... /////

M : (...) Tu vois, ce que je me dis, c'est qu'il faut, euh, voir précisément quelle question on va leur poser. Enfin, quelle sera la consigne. (H : oui) Donc qu'est-ce qu'on fait à l'oral ? et après, quand on les pose à l'écrit, est-ce que c'est directement dans le tchat, est-ce qu'ils font d'abord un brouillon, euh, sur leur cahier

Deux aspects sont pointés : la nécessité de limiter le nombre des consignes dans un premier temps, lorsque l'outil et le lexique ne sont pas maîtrisés par les élèves, et leur précision en particulier par rapport aux conditions de réalisation. En effet, ce geste de pilotage, s'il est mal anticipé en contexte de classe, est souvent « rattrapé » au fil de l'eau mais à distance, son anticipation est d'autant plus importante qu'elle implique de prévoir un plus grand nombre de paramètres (voir ci-dessous). Cette préoccupation rencontre cependant peu d'écho à ce moment chez le professeur, elle est donc à nouveau questionnée lors de la deuxième rencontre de préparation (annexe 4.2.), alors que l'enseignante a plus de recul sur le contenu du cours et l'outil :

M : hum hum. // Et au niveau, euh, concret, ça va se passer dans le... tchat, ou sur un tableau blanc, quelque chose comme ça ?

H : / Euh... Ah, oui, bonne question. Parce que pour taper, il faut le tchat et du coup, quand j'ai le partage d'écran, est-ce que je peux faire ça... Attends, je vais voir si ça marche... / Non... Là, c'est vrai, tu vois, là, tu me poses une colle !

Le questionnement de la formatrice sur la précision quant au medium à utiliser par les élèves pour répondre à la consigne se fait à partir du support et de la description de l'activité envisagée par Hilda et semble ici plus efficace : le professeur s'en saisit ce qui lui permet de remarquer que faute d'avoir anticipé la modalité d'écrit, elle a risqué de se trouver en plein cours face à une difficulté technique à résoudre puisque lors du partage d'écran, le tchat disparaît. Préciser la consigne la contraint ainsi à envisager les « détails » techniques qui permettront ou non la réalisation de la tâche par les élèves, et de modifier en amont son dispositif de cours – ici, en choisissant une autre solution que le partage d'écran, par exemple.

Le sujet est à nouveau abordé dans l'entretien qui suit le deuxième cours. La formatrice va cette fois-ci pouvoir convoquer le réel afin de faire réfléchir l'enseignante sur sa pratique (annexe 4.3.) :

M : (...) Ensuite, pas mal de fois, c'était pas la connexion, et en effet, comme tu dis, je pense que, euh, quand tu es à distance, il y a vraiment un... en fait, un travail de consignes à faire, je pense, de façon beaucoup plus précise, c'est-à-dire, essayer vraiment de faire une question à la fois, euh, simple, euh, précise. Tu vois ? Euh... (H : D'accord) Tu vois, par exemple, euh, là, la dernière. Là où tu me disais « la communication est difficile » [H avait envoyé un message dans le tchat modérateur pendant le cours], en fait, comme tu leur as dit à l'oral, euh, alors. Tu leur as dit en fait, euh, de discuter entre eux, de voir si ils connaissaient les choses, de voir quel rapport établir avec la France ou avec un pays à côté de la France. Donc en fait, ça veut dire que...

H : Ah ouais, ça faisait beaucoup.

La formatrice commence par introduire le sujet en le ramenant au problème soulevé par Hilda qu'est l'absence de réponse d'Eldar et partage son analyse, différente de celle qui a été évoquée par l'enseignante qui ciblait les problèmes de connexion, en tentant de modaliser son point de vue (« je pense », « comme tu dis »). Un exemple est ensuite convoqué, après l'avoir recontextualisé par rapport à un moment identifiable de la séance, ce qui permet à l'enseignante de s'auto-évaluer. Cette posture de régulatrice de la formatrice est renforcée peu après par la valorisation d'un point d'appui sur cette question :

M : (...) du coup, à mon avis, vraiment, pour, euh, il y a peut-être trois pistes, du coup, pour améliorer les interactions, il y a les consignes, du coup, très, j'allais dire, très précises. (H : oui) Euh, et c'est bien quand, quand tu les remets dans le tchat en même temps, ça fait un appui.

A la fin de cette rencontre, alors que cette difficulté de communication est revenue dans la conversation, c'est cette fois-ci Hilda qui reviendra sur la question :

H : Enfin, peut-être que, moi, je devrais aller plus lentement, vraiment, donner un élément et lui demander tout de suite après s'il a compris... (M : oui) ...plutôt que de donner un ensemble d'éléments et demander à la fin « As-tu compris ? » parce que si jamais il dit non, bah du coup, j'ai du mal à savoir, euh, euh, si c'est l'ensemble, ou si c'est qu'une partie, ou, et quoi. (M : ouais, ouais ouais). Donc oui. Et... ça fait partie de ce que tu me dis, de, de donner des, d'aller étape par étape, avec des consignes, euh, simples, et peut-être revenir systématiquement là-dessus, et comme ça, euh... (M : hum hum) ...ça permettra justement d'avancer plus vite. /

L'enseignante propose à ce moment-là une analyse de la difficulté engendrée par une consigne trop complexe : en plus de contribuer à brouiller le message pour un élève allophone de très petit niveau, une formulation en plusieurs étapes ne permet pas de bien évaluer le point de difficulté et donc d'apporter la réponse adaptée. On remarque dans cette formulation que les jalons posés lors des différentes rencontres ont été entendus mais semblent n'avoir pris sens qu'au moment de l'analyse incarnée, suite au travail de classe. La dernière phrase, qui évoque la gestion du temps, nous permet également de proposer une autre piste d'explication : ce travail proposé sur la consigne a peut-être fini par toucher sa cible lorsque cette préoccupation initiale de la formatrice a rencontré une préoccupation de l'enseignante, la gestion du temps.

Bien que cette question de gestion du temps relève d'un geste de pilotage, j'ai choisi de l'étudier dans la partie consacrée à la question du tissage où je justifierai mon choix.

II.3.2. Gestes d'atmosphère

L'étude de la transposition de ces gestes, qui relèvent du climat cognitif et relationnel, lors de la mise à distance ne pourra qu'être évoquée : si certains peuvent être anticipés, pour la plus grande partie d'entre

eux, les gestes d'atmosphère sont mis en œuvre en fonction du déroulement du cours or il s'agit de l'élément de corpus dont nous ne disposons pas. Cette partie du répertoire est toutefois une préoccupation de l'enseignante qui utilise à plusieurs reprises le terme de « jeu » pour caractériser des activités proposées ou leur associe l'adjectif « ludique » lors des temps de préparation. On observe dans l'exemple ci-dessous (annexe 4.2.) que la fonction ludique semble même empiéter sur le cadre didactique :

H : (...) Ensuite, je voulais faire des exercices, voilà, de systématisation, un petit peu, de, de grammaire... (M : ouais...) ...mais un peu interactifs, tu vois.

L'utilisation de la conjonction « mais » pour marquer l'opposition semble sous-entendre qu' Hilda ne se sent peut-être pas autorisée à faire de « purs » exercices de grammaire. Pendant ce temps de préparation, elle exprime également son attention aux besoins affectifs des élèves (annexe 4.2.) :

H : euh... hum... Même si c'est aussi le moment de, euh, enfin, de prendre le temps, de leur accorder ce temps-là qu'ils n'ont pas, euh, quand ils sont en classe avec tout le monde.

Cette attention prêtée au besoin de temps à accorder aux élèves souligne les qualités humaines de l'enseignante et la conscience qu'elle a de l'importance de son rôle dans leur accueil.

Concernant les gestes d'atmosphère, j'é mets l'hypothèse à vérifier que si une grande partie n'est pas spécifique à la mise à distance, leur déploiement nécessite une attention toute particulière : la théâtralisation, l'instauration d'un climat de classe favorable ou la gestion de conflits à distance, par exemple, nécessitent en effet la maîtrise de nombreux ressorts aussi bien psychologiques que techniques et une conscience aiguë des modifications de perception engendrées par ce mode de communication (voir notamment Blandin, 2004 ; Maurin, 2004 ; Macedo-Rouet 2009) – une étude spécifique à partir d'un corpus de classe virtuelle serait nécessaire pour bien en définir les contours et les ressorts.

II.3.3. Gestes d'étayage

Ce terme regroupe la classe de gestes professionnels visant à soutenir l'action et l'apprentissage de l'élève au cours de tâches qu'il ne peut pas réaliser seul. La réflexion est plutôt amenée par la formatrice dans les temps de préparation (annexe 4.1.) et par l'enseignante lors de l'entretien suivant le cours (annexe 4.3.), on peut dès lors émettre l'hypothèse que partir du réel du cours a facilité sa posture réflexive. Nous aborderons cette classe de gestes à partir de trois exemples.

II.3.3.1. Varier les modalités

Cette question est avancée à deux reprises par la formatrice lors du travail de préparation du premier cours, la première fois de façon explicite (annexe 4.1.) :

M : Ensuite, par rapport à la dynamique, c'est possible, surtout comme il y a trois élèves...
(H : hum) ...éventuellement, de changer, euh, de prévoir peut-être différentes modalités.

La formulation est atténuée de deux façons : tout d'abord, elle est reliée à une préoccupation exprimée par l'enseignante, celle du « dynamisme ». Ensuite, elle est modalisée à deux reprises (« éventuellement », « peut-être ») et le second verbe choisi est moins directif. La seconde occurrence est implicite mais plus concrète, elle se retrouve lors du travail sur les fonctionnalités de l'outil de classe virtuelle (annexe 4.1.) :

M : (...) Euh... Si un moment, tu veux les mettre en ateliers, tu vois, typiquement, si tu veux par exemple qu'ils préparent des choses de façon individuelle... (H : oui) ...mais en ayant un peu plus de retours, tu peux aussi leur demander, à chacun, tu vois, les mettre dans une petite salle, euh, entre guillemets, « privée »

Sous couvert de formation à l'outil, la formatrice suggère une variation dans la modalité d'enseignement, à savoir la mise au travail en ateliers, avec présentation d'un outil adéquat. Cette proposition d'organisation ne sera pas reprise mais Hilda l'évoque lors de l'entretien suivant le deuxième cours comme une piste d'organisation qui permettrait de mieux s'ajuster aux difficultés de prise de parole constatées lors d'un troisième cours à venir (annexe 4.3.) :

H : Ça veut dire laisser certains moments, euh, Ion avec I, euh, Igor. Euh, non, avec, euh, Eldar, ensemble. Parce que je pense que lon pourra le faire parler (M : oui) et moi, rester toute seule avec Edanur pour être sûre que... qu'elle me suive, en fait.

La constitution de groupes à distance par le biais des ateliers virtuels a une visée d'étayage, l'enseignante tentant d'utiliser la dynamique remarquée d'un élève envers son camarade à distance. Sa formulation du but de la mise en atelier (« être sûre que... qu'elle me suive ») révèle cependant qu'au cœur même du geste d'étayage, la préoccupation du pilotage de la séance reste majeure.

II.3.3.2. Accompagner la trace écrite

L'attention à la trace écrite semble partagée par Hilda et Madeleine. C'est la formatrice qui introduit le sujet lors du premier temps de travail (annexe 4.1.) :

M : donc, on peut penser aussi vraiment l'articulation entre... à quel moment ils écrivent aussi sur le cahier... (H : oui, parce que...) ... tu vois, par exemple, pour la trace écrite...
H : je trouve ça, oui, je trouve ça, enfin (rires) je mets beaucoup d'importance à l'écriture, euh, manuscrite aussi... (M : oui) ...et c'est vrai que dans, dans la partie virtuelle, c'est ce qui me... qui me préoccupait un petit peu

L'apport que fait la formatrice sur la possibilité de travailler avec un cahier semble soulager l'enseignante, qui s'exprime d'abord de façon non-verbale (par des rires) puis en révélant un élément de tension fort puisqu'elle s'est engagée dans une démarche de cours utilisant une forme d'écrit qui pourrait remettre en cause ses valeurs sur l'importance de l'écriture manuscrite. Elle semble n'avoir pas réellement envisagé auparavant la possibilité d'articuler les deux espaces, celui, virtuel, de l'ordinateur et celui, physique, du collègue avec le cahier, même si le protocole expérimental destiné aux établissements qui précisait que les

élèves devaient être munis d'un cahier lui avait été transmis. Cette composante de l'hybridation du dispositif doit cependant être anticipée, ce qui sera questionné lors de l'entretien (annexe 4.3.) :

M : Euh... il y a ça, et puis peut-être, euh, utiliser le tableau blanc pour leur faire le modèle de la trace écrite ? ça veut dire que toi, tu peux anticiper aussi, en te disant, « bah qu'est-ce que je veux qu'ils aient sur leur cahier ? » Parce que pour, euh, je sais pas si pour tous, quand tu leur dis « je vous laisse recopier », est-ce que, vraiment, ils écrivent dans leur cahier tous, et dans quel ordre... ?

H : En tous cas, pour, euh, pour... Je regardais à chaque fois parce que je vois tout le temps Ion et, euh, très souvent Ion et, euh... (M : et Edanur.) Je les vois quand je leur dis, en tous cas, je vois le geste, je sais pas après ce qui est écrit, mais bon

La formatrice attire l'attention d'Hilda sur un élément du réel du cours en citant l'une de ses consignes. Son aspect peu explicite ne permet pas d'être sûr que les élèves, même s'ils ont été bien scolarisés avant leur arrivée en France, aient pu cibler précisément les éléments à « recopier » : à distance, le repérage est complexifié par la diversité des espaces écrits (affichage du support de cours, éléments du tchat présentés de façon linéaire et non hiérarchisée) et l'impossibilité de reproduire leur mise en page. La proposition de support à la trace écrite ne semble pas retenir l'attention de l'enseignante qui s'appuie sur les indices visuels de compréhension de la consigne, même si elle modère son propos en reconnaissant que le contenu de la trace écrite lui reste inconnu.

II.3.3.3. Réajuster selon les besoins de l'élève

La réflexion sur l'adaptation de sous-geste à la distance a été préparée en évoquant la difficile prise d'indices (II.3.1.2.) ; il est également questionné par Hilda (annexe 4.3.) :

H : Mais, euh... j'ai vraiment aucune idée par rapport, surtout à Eldar, en fait... (M : oui) ...où il y a plein de fois où je lui pose des questions et en fait, j'ai aucun retour. Mais, euh, ni tchat, ni, euh... et du coup, je me dis, je peux pas l'ignorer et passer à quelqu'un d'autre... parce que sinon, bah, je ferais ça toute, bah, toute l'heure. (M : oui) Et en même temps, vu que j'ai aucun retour, bah, je reformule et je sais pas si jamais je, au contraire, je suis en train de, euh, de l'ensevelir sous un tas de questions... (M : hum hum) ...et que, oui, je sais pas du tout quel est le problème.

L'enseignante évoque ici ses différentes tentatives de faire participer Eldar plus fréquemment à l'oral : poser une question directe en attendant une réponse à l'oral, modifier le mode de réponse en proposant à l'élève de répondre à l'écrit dans le tchat, reformuler de la question. Ces tentatives de réajustement sont vaines et l'enseignante n'arrive pas à identifier la difficulté. Deux pistes seront évoquées : la formatrice proposera de tenter lors du troisième cours une intervention en amont sur la limitation et précision des consignes (voir, 6.1.3.) et l'enseignante, une organisation en ateliers (6.3.1.).

J'ai tenté de montrer dans cette partie combien les gestes professionnels de l'enseignant étaient questionnés à l'aune des nouvelles modalités de cours et que des ajustements étaient envisagés par Hilda. Je me pencherai à présent sur le cas particulier des gestes de tissage.

II.4. La question du tissage

Je traiterai dans cette partie de ma dernière hypothèse de travail : « la question du tissage est particulièrement problématique. » Cette préoccupation de formatrice, issue du constat fait lors de la mise en place de la continuité pédagogique où j'avais observé la quasi-disparition des séquences d'enseignement au profit d'une juxtaposition d'activités, semble au départ trouver peu d'écho chez l'enseignante et cristallisera les tensions de l'accompagnement réalisé ce qui renforce l'importance d'en traiter spécifiquement.

J'ai considéré comme étant des gestes de tissages ceux qui avaient trait aux articulations internes et externes à la séance mais également ceux qui visaient le sens des apprentissages c'est pourquoi on trouvera également dans cette partie quelques éléments de didactique disciplinaire (7.2.2.).

II.4.1. Des compétences professionnelles à consolider

II.4.1.1. Expliciter

L'explicitation ne figure pas en tant que telle dans les sous-gestes du tissage tels que définis par Bucheton et Soulé (2009). Sa définition par Goigoux (2021) comme un geste précisant les buts et finalités à atteindre, les connaissances et procédures à mobiliser à différents moments de la réalisation de la tâche m'a cependant menée à la considérer comme un geste de tissage.

La communication à distance ne permet pas aux différents interlocuteurs de partager tous les référents (voir 5.2.) puisqu'ils ne partagent pas le même contexte. Après le second cours, la formatrice pointera une difficulté de compréhension rencontrée par les élèves, qui peut être renforcée par l'écart culturel avec les EANA ne disposant pas encore de tous les codes scolaires et culturels français (annexe 4.3.) :

M : (...) Et d'essayer de mettre, peut-être, plus systématiquement que les... oui, au moins pour l'instant, d'être que sur des choses qui sont en contexte. (H : hum) Euh, donc soit dans leur contexte immédiat, soit, euh, avec un support, une image, ou quelque chose comme ça parce que sinon, euh, sinon, ils ont du mal, en fait, à comprendre.

Le dispositif à distance, en limitant le recours à des ressorts tels que la gestuelle ou la désignation, viendrait ici redoubler les causes possibles d'incompréhension mutuelle, renforçant une nécessité que Maurin (2004) avance ainsi : « Privés de la vue, les acteurs du dispositif sont amenés à développer une communication basée sur le langage explicite. » Cette problématique est relevée en creux dans le tour de parole suivant d'Hilda (annexe 4.3.) :

H : Et là, enfin, à distance, c'est, c'est vrai que c'est totalement une autre manière. Je me rends compte qu'il y a, en fait, il y a plein de choses que je fais avec ma souris, avec mon écran sans pointer, sans... en pensant qu'ils me voient, alors qu'en fait, ils voient absolument

rien, et, euh, c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses, beaucoup d'éléments techniques, déjà, euh, auxquels il faut penser

L'enseignante remarque que faute d'explicitier les gestes qu'elle fait, ils ne sont pas perçus par les élèves. Elle apporte une explication au fait qu'elle n'ait pas pensé à le faire : sa maîtrise limitée de la plate-forme virtuelle ne lui a pas permis d'automatiser son utilisation qui mobilise encore une trop grande partie de ses ressources cognitives pour permettre d'envisager des opérations plus fines. Ce dernier élément sera fondamental pour comprendre la hiérarchie des gestes professionnels qu'elle envisage ou questionne lors des cours à distance (voir 7.3.).

II.4.1.2. Gérer le temps ?

Bien que la gestion du temps soit un geste de pilotage, j'ai choisi d'en traiter ici en raison de la réponse apportée par la formatrice à cette question fréquemment soulevée par l'enseignante, que ce soit au moment de la planification ou pour évoquer des choix au fil de la deuxième séance. Dans l'échange suivant (annexe 4.3.), la formatrice tente en effet de réorienter cette préoccupation vers la mise en avant de la cohérence de la séance :

H : Bah j'y... j'y ai pensé, je dois t'avouer, mais euh, j'avais peur par rapport au temps.
(...) M : Parce que, euh, en fait, la priorité, a priori, c'était, « on est dans la région Île-de-France, dans le département du Val d'Oise » et après, de situer sur le Val d'Oise. Et en fait, finalement (...) ...euh, comme la région avait pris du temps, euh, tu es passée à la suite. /
(H : oui) Mais du coup, euh, tu vois, par exemple, la question de « combien il y a de régions ? » en France, en Outre-Mer etc., finalement, ça, c'est pas l'objectif principal. Par rapport à la localisation.

Ce moyen détourné de répondre à la difficulté soulevée vise à entraîner un basculement du souci de pilotage vers une attention au tissage dans son sens de mise en cohérence globale. Ces tentatives de la formatrice de faire se rejoindre des préoccupations croisées sont plus présentes lors du dernier temps de travail, alors que les transcriptions des temps 1 et 2 étaient déjà en cours ce qui a engendré une première prise de conscience du besoin de réajustement de l'accompagnement.

II.4.1.3. Faire du lien

J'ai pu évoquer plus haut un aspect du tissage en étudiant l'exemple de l'articulation des différents espaces de travail (II.3.3.2.). A ce moment-là, seul le côté organisationnel est envisagé, tirant ce geste vers le pilotage, ce que nous retrouvons dans l'exemple ci-dessous (annexe 4.1.) :

M : ...mais c'est ça qui est compliqué, quand on passe à distance, c'est en fait de réfléchir l'articulation à tous les niveaux (...)
H : ouais, ça demande à être vraiment précis... (M : ouais) ...précis dans l'organisation, du coup...

La question de la mise en cohérence des contenus proposés reviendra donc plus loin dans cette même rencontre, de façon plus explicite, à deux reprises :

M : (...) Il y aura ça, et puis il y aura le lien, un peu, ce que je me dis (...). Mais peut-être aussi à un moment, alors, à mon avis, à voir, est-ce que en fin du premier jour ou est-ce que le deuxième jour, voir un peu peut-être au niveau du, euh, d'une thématique de support, euh, en lien avec un, quelque chose qu'ils font en classe ? (H : oui) Enfin, pour pas que ce soit, euh, que ce soit complètement décroché. Enfin, qu'ils voient qu'il y a un lien... (H : hum) euh... donc, au niveau, par exemple, de la repré... de la, description physique, euh oui, voir peut-être en fonction de choses qu'ils travaillent... (H : hum) ...en classe, je sais pas, par rapport à un ouvrage, euh, prendre un personnage du livre, ou quelque chose comme ça.
H : Oui. Enfin je pourrais, du coup, enfin, savoir un petit peu ce qu'ils font ?
M : bah, j'ai posé la question... (rires)

La formatrice vise ici à donner une place au dispositif expérimental dans le dispositif global en lien avec les établissements de façon à éviter l'effet mille-feuille que peuvent provoquer les prises en charge externalisées, on relève ainsi trois occurrences du mot « lien » et l'antonyme « décroché ». Elle n'a cependant pas d'éléments concrets à avancer au moment de l'échange en raison de l'absence de retour de la part des enseignants des collèges d'accueil ce qui conduit Hilda à rejeter cette proposition. La formatrice reviendra donc plus loin sur la question du tissage, sans impliquer cette fois-ci les contenus des classes de rattachement :

M : (...) je me dis en, éventuellement en déclencheur, voir si pour, euh, j'allais dire, pour emballer tout ça, est-ce que il y a un, euh, un support, toi, qui t'intéresse, ou tu vois, euh, partir d'un petit bout de film, ou un truc comme ça, euh, j'en sais rien, ou, tu vois, euh, d'une image, ou de, ou comme tu disais, d'une chanson... (H : Hum.) Tu vois, je me disais, pour relier un peu les... Là, si, de toutes façons, on est dans la présentation d'eux... (H : oui) ...mais qu'il y ait aussi un support qui soit, euh, extérieur, tu vois, pour, euh, pour avoir toujours le lien avec, euh, « on est à l'école, on fait quelque chose de... on se présente, etc. »

La proposition d'utiliser un support culturel ou scolaire est faite en fin de première rencontre par la formatrice et repointe la nécessité de faire des liens à deux niveaux : en interne à la séance, en témoigne le mot « relier » qui a été appuyé à l'oral (ici en italiques), et en externe, avec le reste du dispositif de prise en charge. On remarque que la formatrice semble mal à l'aise dans sa proposition : une grande partie de la réplique qui servait d'introduction a été coupée ; restent encore les nombreuses hésitations, modalisations, atténuations lexicales qui deviennent presque fautives (« emballer tout ça ») et marques à fonction interactionnelle visant à impliquer l'interlocutrice (« tu vois » etc.). Ce moment est en effet révélateur d'un dilemme qui grandit alors que la rencontre avance : la commande est une courte séquence de Français Langue Seconde (FLS) à distance or l'échange avec Hilda a pour l'instant laissé apparaître des intentions d'activités peu reliées entre elles à l'exception de l'unité thématique (les présentations). Le respect de la commande impliquerait donc que l'enseignante soit poussée à faire un tissage plus conscient et serré de façon à proposer une réelle séquence mais le respect de la personne qui, on l'a vu, a pris des

risques en acceptant l'expérimentation, ne permet pas de l'emmener trop loin des propositions qu'elle a formulées.

Cet échange, dont les deux tours de parole suivants seront analysés plus bas, sera suivi du plus long moment de silence de la rencontre, signe d'un désaccord silencieux : je suis donc amenée à me questionner sur les préoccupations de l'enseignante.

II.4.2. L'échelle des préoccupations de l'enseignante

J'ai tenté de souligner combien le pilotage était une préoccupation dominante chez Hilda même lorsque d'autres gestes étaient sollicités (exemple de l'étayage, 6.3.1.). Cet ensemble dénote une posture de contrôle prédominante, que j'interprète comme une réaction face à l'insécurité provoquée par le nouveau medium utilisé, sentiment explicitement formulée à plusieurs reprises.

II.4.2.1. Préoccupations de l'enseignante

En relisant les transcriptions, on peut être marqué par le nombre de tours de paroles faisant état d'une préoccupation (au sens d'appréhension) de l'enseignante avec de nombreuses occurrences, par exemple sur la question de l'écriture déjà mentionnée (annexe 4.1.) :

H : je trouve ça, oui, je trouve ça, enfin (rires) je mets beaucoup d'importance à l'écriture, euh, manuscrite aussi.. (M : oui) ...et c'est vrai que dans, dans la partie virtuelle, c'est ce qui me... qui me préoccupait un petit peu, parce que...

Ces craintes s'expriment particulièrement au début de la rencontre 1 et peuvent s'expliquer par une relative nouveauté de l'exercice (annexe 4.1.) :

H : (...) Même si je m'attends à ce que, la première séance, ils soient, euh... bah, c'est un peu la découverte pour tout le monde... (M : oui) ...donc, euh... et par, euh, j'ai fait, j'ai fait très peu de classes virtuelles

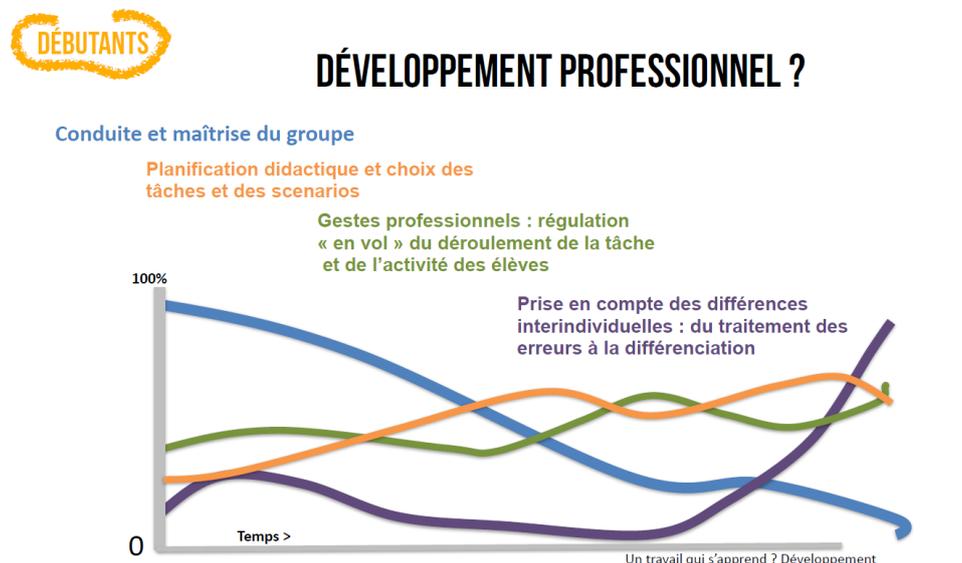
L'engagement d'Hilda dans le projet de cours à distance représente donc vraie une prise de risque qui n'est pas toujours bien prise en compte dans les retours de la formatrice. L'enseignante aura ainsi tendance, pour les cours qui nous intéressent, à se rattacher à du connu qu'elle transposerait, par exemple (annexe 4.1.) :

H : euh... donc, euh... il y a un jeu, enfin, que je fais et qui marche assez bien c'est, euh, je crois qu'il y a un nom mais je me rappelle plus du nom, c'est quand tu mélanges un peu toutes les lettres de ton prénom...

La proposition, qui semble naturelle, d'utiliser un jeu déjà connu ne permet pas d'optimiser les potentialités du cours en ligne par rapport à une conception pensée d'emblée pour la distance mais présente l'avantage de rassurer l'enseignante face à la nouveauté.

II.4.2.2. « Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage » ?

On peut dès lors faire un parallèle avec le schéma du développement professionnel des enseignants débutants tel que proposé par Patrick Picard (2021) :



Si la grille de lecture n'est pas la même que celle des gestes professionnels tels que définis par Bucheton et Soulé, on peut remarquer que la préoccupation de conduite et maîtrise du groupe est première, ce qui peut être associé au souci de pilotage, avant de laisser place à d'autres gestes professionnels. J'émet l'hypothèse que, face à un nouveau médium, un enseignant même expérimenté repasserait par ce stade, de façon bien entendue transitoire et avec une intensité inversement proportionnelle à l'expérience accumulée, tant que l'utilisation du nouvel outil n'est pas automatisée : la plus grande attention alors requise limiterait la focalisation sur les autres aspects de l'enseignement, hypothèse renforcée par l'analyse du verbatim ci-dessus (II.4.1.1., sur l'explicitation)

Cette hypothèse me porte à jeter un regard critique sur l'accompagnement que j'ai proposé : si certains gestes visant à améliorer la mise en œuvre du dispositif en ligne semblent ajustés en ce qu'ils donnent une assise technique, expliquent ou problématisent des situations pour pousser Hilda à ajuster ses gestes professionnels au nouveau contexte, ceux qui visent en revanche à prescrire des outils non analysés sont moins pertinents. Quant à ceux qui visent à mener l'enseignante vers une posture d'accompagnement, arrivent-ils au bon moment ? En d'autres termes, sont-ils utilisables ?

III. Regard critique et prolongements

Dans cette dernière partie, je tâcherai d'apporter un regard critique sur l'accompagnement réalisé en soulevant dans un premier temps des points de tension liés aux préoccupations de la formatrice avant de m'interroger sur les effets de l'accompagnement sur les deux actrices puis de proposer des prolongements.

III.1. Les préoccupations de la formatrice

Deux préoccupations de la formatrice ont été retenues en raison de leur impact sur l'accompagnement réalisé : l'efficacité de l'expérimentation et le questionnement du sens des apprentissages.

III.1.1. *Efficacité de l'expérimentation*

Je ne pourrai pas *analyser* cette préoccupation portant sur l'efficacité puisque, sous-jacente, elle n'apparaît pas dans le corpus. Il importe cependant de la mentionner car le fait que le dispositif soit expérimental, donc avec un prolongement soumis à validation après évaluation, représentait une forte préoccupation sous-jacente de la formatrice au moment où cet accompagnement a été réalisé, ce qui pourra augmenter les tensions engendrées par les dilemmes inhérents aux situations de tutorat (De Simone, 2021) et plus généralement, de formation (Picard, 2020).

On soulignera également que l'aspect très limité dans le temps du dispositif (trois séances) ne laisse que peu de latitude pour ajuster les pratiques, obligeant à une efficacité presque immédiate ce qui constitue un autre motif de stress pour la formatrice.

III.1.2. *Questionnement du sens des apprentissages*

J'entends le mot « sens » dans ses deux acceptions de « direction » et de « signification », qui sont à appliquer au savoir visé et impliquent que le professeur ait conscientisé ces deux aspects. J'étudierai deux questions didactiques en tension qui révèlent des visions différentes du savoir visé entre l'enseignante et la formatrice.

III.1.2.1. *Le sens dans l'étude de la langue*

La question de l'inscription des apprentissages dans une séquence qui doit elle-même intégrer un dispositif plus large se pose au sujet de l'étude de la langue, élément central compte-tenu des besoins des

élèves pour lesquels le dispositif est créé. Cette question du sens des apprentissages même « techniques » est soulevée par la formatrice lors de la préparation (annexe 4.1., réponse distante de plusieurs tours de parole) :

H : (...) Parce que, ah oui, ce que je voulais c'était travailler pour la séance 1, travailler sur l'alphabet, et aussi, bah, dans les présentations, beaucoup le verbe être et avoir. (M : oui)
Donc ça c'étaient un peu, bah, les points grammaticaux. (...) [plusieurs tours de parole]
M : (...) ça veut dire qu'il faut aller plutôt sur les verbes, euh, si « être – avoir », ils l'ont déjà, on va être plutôt sur les verbes « devoir », « pouvoir » etc. qui sont importants... (H : hum hum) ...aussi, pour, euh... (H : oui oui) ...pour l'école. Euh, mais en effet, ils sont pas premiers, ils sont, j'allais dire, euh, deuxièmes.

L'échange porte sur le choix des verbes à travailler en priorité avec les EANA : l'enseignante semble privilégier un apprentissage systématique de la langue, nécessaire à l'automatisation des structures, en évoquant un premier travail autour de l'alphabet et des verbes « être » et « avoir » mais ne le relie pas à un besoin scolaire. Dans sa réponse, la formatrice propose deux autres verbes qui sont liés au contexte scolaire, « devoir » et « pouvoir », en évoquant le fait que les verbes « être » et « avoir » sont peut-être des prérequis qui existent déjà. La recherche du compromis se remarque toutefois dans la dernière phrase qui relativise sa proposition en présentant l'ordre des priorités de l'enseignante comme adapté à la progression linguistique. On note également que la formatrice a le souci d'une attention à la langue non limitée à des moments d'apprentissages explicites (annexe 4.1.) :

H : Euh, « nationalité », pour voir si, d'où vient, d'où viens-tu, de quel pays tu viens...
M : Euh, du coup, si tu mets des mots, mets bien le déterminant à chaque fois, euh... (...) parce que du coup, comme ça, ils apprennent... (H : ouais) ...en même temps le genre, et puis ça les... j'allais dire, de façon implicite, ça leur permet de commencer à construire les catégories, euh, « nom »...

La volonté semble ici de problématiser la proposition d'Hilda et élargir l'échelle de la réflexion pour la déplacer de l'activité à une construction des savoirs à plus long terme, ce en quoi on reconnaît une posture de traductrice (Jorro, 2016). Ce point n'est pas spécifique à la mise à distance mais la situation d'insécurité face à l'outil dans laquelle se trouve l'enseignante peut avoir provoqué un retour vers un cadre plus rassurant et resserré.

La formatrice reviendra sur la question du travail de la langue après le deuxième cours (annexe 4.3.) :

M : (...) et peut-être, repartir, tu vois, par exemple, pour la grammaire, repartir vraiment de, de ce qu'ils disent. (...) Parce que là, de toutes façons, c'est vrai que c'est pas complètement acquis (...)
H : hum. Ouais. Reprendre tout ça.

La réponse d'Hilda peut laisser à penser qu'elle a retenu la dernière partie du message portant sur les acquis des élèves, plutôt que la première, sur la méthode. En étant prescriptive plutôt que faire réfléchir aux causes possibles de la non-acquisition des savoirs par les élèves, la formatrice a brouillé son message :

elle ne permet pas à l'enseignante de se saisir ce qui était important pour elle (travailler la langue en contexte) et conduit à penser qu'elle a une posture d'évaluatrice. Alors que l'élément d'évaluation était donné comme prétexte à travailler les verbes à partir de phrases produites par les élèves, il serait interprété comme le pointage d'un manque par l'enseignante qui répond ainsi à l'injonction qu'elle a perçu... par la formulation d'un ordre à l'infinitif.

III.1.2.2. La question du Français Langue Seconde

L'échange sur les contenus de cours analysé ci-dessus à propos du tissage (7.1.3.) se poursuit en ouvrant un autre champ de questionnement problématique (annexe 4.1.) :

M : ...et en même temps, on est dans quelque chose, euh, d'intellectuel, de scolaire. Même si les premières séances, on va moins être sur le, sur, euh, sur du scolaire, sur du FLS, qu'ils aient toujours la petite, euh, tu vois, le petit « bip bip »... (rires)

H : Oui. Qu'ils perdent pas de vue que c'est, euh...

M : Que c'est pour réussir à l'école, euh...

H : Voilà. (...)

M : Une sorte de fil rouge, euh.

Au-delà de la question du tissage dans le dernier tour de parole, la mise en question du contenu proposé vise également le processus d'acculturation, aussi nécessaire à l'inclusion des élèves allophones que l'apprentissage de la langue. La mention explicite de la didactique du FLS (Français Langue Seconde) est un rappel du cadre et peut être perçu par des connaisseurs du contexte des UPE2A comme une critique en creux d'un contenu proposé qui relèverait plutôt du Français Langue Etrangère (FLE, dont la didactique n'est pas totalement adaptée à la situation des allophones scolarisés en France). Le tour de parole de la formatrice montre qu'elle vise également la secondarisation mais le fait qu'elle ait coupé la parole à Hilda ne permet pas de savoir si l'enseignante allait évoquer cette visée ou non, même si elle semble l'approuver (« Voilà. »)

Alors que l'enseignante ne propose pas de « fil rouge », la formatrice va revenir sur le sujet en proposant un contenu ce qui ramènera un moment de tension (annexe 4.1.) :

M : Là, je reviens un tout petit peu en arrière. (...) Euh, comme ils sont pas du même, euh, collègue, ça peut être intéressant aussi que, tu vois, dans les questions, il y ait aussi le nom de leur collègue, la ville, ils sont dans des espaces géographiques complètement différents. (...)

Ça peut être un axe, peut-être, de travail, tu vois, pour avoir un support, pour qu'on soit pas que sur la, de la grammaire... (...) /////

H : Je pense que ça pourra, ouais, pour la deuxième heure... (M : hum hum) ...euh, systématiser « être » et « avoir », surtout qu'il y aura en plus, euh, le « je », le « tu »...

Compte-tenu de la spécificité de la situation, elle propose de partir des environnements et en particulier des collèges des élèves : cela semble un point de départ pertinent pour la formatrice puisqu'il pourrait à la fois faire un lien avec les établissements scolaires et être un support de travail de la langue. La proposition est largement développée ; on remarque que la formatrice ne cherche plus à faire réfléchir

sur le contenu. Le silence puis la réplique de l'enseignante montre une franche opposition silencieuse : elle reprend son propos sans même évoquer ce qui a été proposé. On peut émettre l'hypothèse qu'à ce moment, la tension est née d'une rupture du contrat tacite de la part de la formatrice puisque le choix du contenu était *a priori* dévolu à l'enseignante : dans son dilemme, la bascule a été trop forte du côté de la commande ce qui l'a conduite à tenter d'imposer un choix.

Nous retrouverons cette limitation de la liberté de l'enseignante lors du deuxième échange de préparation (annexe 4.2.) :

M : Oui. Et là, le diaporama, enfin, finalement, tu ne l'as pas complètement fini ? Il y avait des choses à la fin sur les collègues, les machins, finalement, qui, qu'apparaissent pas ? /
H : Euh, à la fin... Pardon ?
M : Tu sais, quand on avait discuté, la dernière fois, de dire éventuellement, voir, euh, soit un fil conducteur, soit une activité sur, sur leur collègue, etc. / Mais ça, tu n'es pas encore allée jusque là ?
H : Oui...
M : Tu l'as pas retenu ?
H : Non. Non, non. Non, je l'ai pas encore fait, parce que, en fait, je voulais voir avec toi, justement, au...
M : Oui, si ça marchait, oui
H : ...au niveau timing,

Alors que le premier cours approche, la formatrice sort à ce moment-là de son rôle d'accompagnatrice : elle demande au professeur de rendre des comptes sur une commande, passant d'une relation d'aide à une relation évaluative. La demande est cependant ambiguë car elle présente à la fois des traits d'une contrainte qui n'avait pas été clairement définie en amont et l'apparence du choix dans la formulation (« Tu l'as pas retenu ? »), tout en évitant de mettre la professeure devant une tâche qu'elle n'aurait pas accomplie en évoquant un travail non terminé. Le professeur répond sur la même modalité, il n'est cependant pas possible de savoir si la réponse est faite pour éviter la confrontation ou si elle traduit une réelle interrogation.

J'ai ainsi pu souligner comme les divergences de préoccupations entre l'enseignante et la formatrice ont pu être source de tension et comme la préoccupation sous-jacente liée à l'aspect expérimental et limité dans le temps a joué un rôle important dans la rigidité de la posture de la formatrice lorsqu'elle tentait de réduire l'écart entre le prescrit et le réel proposé par l'enseignante. Ces moments de tension ne remettent cependant pas en cause la totalité du travail réalisé : j'étudierai à présent les effets de l'accompagnement.

III.2. Analyse des effets de l'accompagnement

III.2.1. Mise en œuvre des cours

Faute de corpus disponible, je ne pourrai pas évaluer précisément l'effet de l'accompagnement à la mise à distance sur la réalisation des cours par l'enseignante et, par ricochet, sur les apprentissages des élèves. En mars 2022, un questionnaire a été envoyé aux établissements pour voir si les effets sur les élèves, bénéficiaires finaux du dispositif, ont été bénéfiques sur l'aspect psycho-social – en 6h de cours, il est difficile d'évaluer les effets sur une progression linguistique. Le retour a été positif en particulier pour Eldar qui menaçait de décrocher et les deux établissements ont souhaité que les cours à distance soient prolongés jusqu'à la fin de l'année scolaire.

III.2.2. Effets sur l'enseignante

III.2.2.1. La dynamique de la réflexivité

J'ai souligné ci-dessus des moments de tension ; plusieurs indices montrent cependant qu'Hilda évolue dans sa posture. On note ainsi à plusieurs reprises l'expression de sa volonté de revenir sur les éléments qu'elle avait anticipés suite aux échanges de préparation, par exemple (annexe 4.1.) :

H : Mais je me dis que c'est peut-être mieux de le faire un petit peu avec, euh, euh... de faire des moments, euh, d'oral, avec des micro-pauses, plutôt que ... (M : ouais) ... que de longues pauses sur la deuxième heure. Du coup, je suis en train de re-repenser à, à... (M : oui) ... à tout ça différemment.

L'enseignante réinterroge ici l'organisation de la séance de cours qu'elle avait proposée en deux temps : elle donne une piste de travail pour la modifier concrètement et déclare également que son cheminement n'est pas terminé. La création lexicale « re-repenser » montre combien ce processus est en cours et itératif ; les contenus proposés lors des cours seront d'ailleurs des signes d'une finale co-élaboration puisqu'ils intégreront des éléments proposés par la formatrice à la trame prévue.

Elle sait également soulever ou reconnaître des difficultés, l'entretien qui suit le deuxième cours commence ainsi à son initiative par la phrase (annexe 4.3.) :

H : Je dois t'avouer qu'aujourd'hui, j'ai, euh, beaucoup plus, euh, euh... J'ai eu beaucoup plus de mal.

Cet « aveu » peut être interprété comme une proposition d'échange et d'analyse croisée du problème qu'elle formule. Il peut aussi être vu comme un signe de confiance envers la formatrice, aussi bien comme une collègue pouvant accueillir cet « aveu » que comme une experte qui pourra aider à analyser le problème et peut-être ainsi, à trouver des pistes de résolution : c'est donc bien Hilda qui est ici actrice de

sa formation. On remarque d'ailleurs dans cet entretien (annexe 4.3) qu'elle a plus l'initiative des tours de paroles et sujets que lors des temps de préparation.

III.2.2.2. La volonté de continuer à se former

Le premier temps de travail a duré 1h17. A plusieurs reprises, la formatrice a demandé à Hilda si elle souhaitait le prolonger ou s'arrêter, l'enseignante a toujours choisi de continuer (annexe 4.1.) :

M : Du coup, je sais pas du tout jusqu'à, euh, quelle heure tu as ; est-ce que, euh tu préfères qu'on s'arrête là où qu'on continue sur le...
H : Bah je veux bien qu'on continue sur...
M : ouais, on continue sur la...
H : Enfin, au moins pour avoir une idée d'ensemble.

Cette réponse visant à avoir une « idée d'ensemble » dénote un intérêt et une curiosité, ainsi qu'une vraie volonté de s'engager dans la création de ces cours à distance. Hilda évoquera ensuite un prolongement personnel d'auto-formation à l'outil (annexe 4.1.) :

H : Ouais, bah je... je vais... l'explorer, petit à petit.

La mention du rythme progressif d'acquisition nécessaire peut être lue, avec le recul, comme une prise de distance par rapport au flot d'informations données à ce moment-là sur les différentes fonctionnalités de la classe virtuelle par la formatrice et une volonté d'avancer à son rythme. Ces maladresses de la formatrice ne lui en sont cependant pas tenues rigueur, comme on le verra lors de l'entretien (4.3.) :

M : (...) Enfin, oui, si tu as envie qu'on échange un peu avant le, avant le cours. Ensuite, si tu as pas envie et que tu me dis, « non, là c'est le troisième, je me sens rôdée », euh, il y a pas de souci, on... /
H : Oui, non, mais je pense que je t'enverrai, comme ça, parce que j'aime bien quand même avoir un retour pour, euh... Enfin, j'aime bien les retours que tu me fais pour, euh, sur les, sur les différents points...
M : D'accord. OK
H : ...donc, euh, si ça te dérange pas, moi je... ça me va !

On notera dans cette dernière réplique que la relation de travail semble s'être inversée : alors que pendant les moments de préparation (annexes 4.1. et 4.2.), la demande émanait plutôt de la formatrice, c'est cette fois-ci l'enseignante qui demande à deux reprises à la formatrice de lui faire « un retour », en évoquant le bénéfice qu'elle trouve dans cet échange. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant qu'elle accepte une nouvelle modalité de travail qui est proposée comme prolongement de façon tout à fait « gratuite » puisqu'elle ne sera pas rémunérée (annexe 4.3.) :

M : Et... et ensuite, si ça t'intéresse (...) apparemment, dans le CASNAV de Seine-Maritime, ils font aussi, euh, un cours à distance. (...) Si toi tu as envie, tu vois, qu'on regarde si on peut trouver un moment commun, euh, si on peut assister à un cours à distance qu'ils font, euh, là-bas. Tu vois, voir un peu comment ils font, quels outils ils utilisent, etc. /
H : Ah oui, ouais ouais, ça m'intéresserait vraiment.

M : (...) Et en fonction de ce qu'il [le chargé de mission CASNAV 76] dit, si il pense que la prof serait d'accord et tout, ce serait intéressant, je pense, de faire un, un échange, en fait.

H : Oui, bah oui, ça m'intéresse.

M : En plus, eux, je crois que c'est mis en place depuis, au moins le mois de septembre, tu vois. (...) Donc ils ont au moins quelques mois d'avance sur nous (rires).

H : OK, bah ce serait parfait, oui.

Alors que l'enseignante propose d'assister à une classe virtuelle organisée par un autre CASNAV, Hilda accepte avec un enthousiasme qui contraste avec les prises de parole des premières rencontres : alors que dans de nombreuses réponses des temps de préparation (annexes 4.1. et 4.2.), l'enseignante répond simplement par « oui » ou « d'accord », elle renforce ici son affirmation à trois reprises dans le premier tour de parole, où le « ouais ouais » n'est pas dans ce cas une ponctuation du discours et le verbe signalant l'intérêt est renforcé d'un adverbe intensif : « ça m'intéresserait vraiment ». Deux autres réponses développées (« bah oui, ça m'intéresse » puis « OK, bah ce serait parfait, oui ») renouvellent cette lecture.

On peut donc lire en cette fin d'entretien un véritable déplacement qui s'est effectué depuis le début du travail conjoint : si Hilda s'était portée volontaire pour l'expérimentation, ce qui est déjà preuve d'une prise de risque professionnelle, elle s'est bien emparée du dispositif d'accompagnement. Si l'on reprend les critères de réussite proposés par Picard (2021), on pourrait donc avancer que la proposition lui a été à ce stade utile et acceptable.

Nous avons vu que nous ne pouvions pas encore évaluer son utilisabilité dans la situation d'expérimentation à distance, qu'en est-il donc de ce dernier critère de façon plus large ?

III.2.2.3. Vers un transfert ?

L'échange suivant nous renseigne sur ce dernier critère d'utilisabilité (annexe 4.3.) :

M : ...une nouvelle modalité, donc c'est, c'est normal qu'il faille des ajustements un petit peu, quoi.

H : ouais / Oui, enfin... Mais, oui. Après, dans le... enfin, je, je trouve ça quand même intéressant parce que, il y a beaucoup de choses, du coup, enfin, qui me font même penser à des choses que je fais en cours, où je me dis, « oh bah là, euh... » C'est des choses que je peux voir ou faire autrement.

Hilda évoque ici le transfert qu'elle est en train d'opérer : le travail réalisé sur les gestes professionnels pour la mise à distance est ainsi en train de déclencher une attention accrue à son action en classe, réflexivité qui ne peut que contribuer à améliorer ses pratiques.

On peut donc considérer que, même si la formatrice a pu vouloir trop rapidement faire évoluer l'enseignante vers des postures d'accompagnement éloignées de ses préoccupations immédiates, elle a su proposer un dispositif qui a lancé Hilda dans une dynamique de développement professionnel.

III.2.3. Effets sur la formatrice

III.2.3.1. Perception des points faibles de mon accompagnement

Je reprendrai dans cette partie l'usage de la première personne, plus adaptée au moment de faire un bilan. L'enregistrement des entretiens était une première pour moi : si j'accompagne des enseignants depuis plus de trois ans, je n'avais pas encore eu l'occasion d'avoir de regard extérieur sur cette pratique puisqu'une tentative de regards croisés avec mon homologue des Hauts-de-Seine a été annulée en raison des protocoles sanitaires en février 2021. L'écoute et la transcription des entretiens ont représenté un premier moment de prise de conscience qui peut avoir joué dans le rôle plus important pris par Hilda dans la dernière rencontre (annexe 4.3.). Leur analyse dans le présent mémoire a également attiré mon attention sur plusieurs aspects :

- D'un côté, des points d'appui tels que la structuration de l'entretien, ma capacité à analyser des éléments du réel (apports de l'enseignante ou observés) et la prise en compte de la personne, marquée notamment par des formulations très modalisées.
- De l'autre, des points faibles tels qu'une capacité d'écoute parfois limitée (je coupe la parole à Hilda à plusieurs reprises), une propension à vouloir imposer des solutions ou idées que je considère « bonnes » et un usage de la langue parfois peu précis à force d'atténuations diplomatiques, ce qui peut finalement provoquer des malentendus. La familiarité que l'on peut remarquer dans le corpus est liée au contexte « informel » du travail mais peut également être un point à améliorer.

Dans le contexte de cet accompagnement, j'ai vu ci-dessus que certaines propositions n'étaient pas ajustées car trop éloignées des préoccupations de l'enseignante et ainsi, peu utilisables. Elles se sont trouvées notamment dans les situations analysées dans la partie III.1., alors que la tension entre le prescrit et ce qui était proposé par l'enseignant était trop grande, me mettant dans un dilemme entre l'éthique de la commande et l'éthique de la personne que j'ai eu tendance à résoudre ici en privilégiant ce que j'interprétais de la commande institutionnelle.

Ce dilemme est d'autant plus fort que le dispositif a une très courte durée pour sa phase expérimentale et que la différence de degré d'expertise entre Hilda et moi est plus importante que celle que j'avais anticipée (annexe 4.1.) :

H : ...mais je me demandais, après, une fois que toute cette partie est terminée, euh, comment on fait pour avoir une trace écrite, un peu de tout ça. Enfin, est-ce que justement, faudra le reprendre avec un autre exercice, euh, une activité posée...

Dans cet exemple, l'enseignante se pose la question de la trace écrite à distance, preuve d'un savoir-faire établi en présentiel, mais n'est pas encore allée assez loin dans sa réflexion pour formuler une proposition lors d'un cours à distance. Ainsi, alors que j'avais imaginé avoir un rôle de conseil pour améliorer techniquement ou pédagogiquement les propositions réalisées et pousser à la réflexivité, le dilemme du temps contraint pour mettre en œuvre les cours en ligne m'amènera à proposer des « solutions » lorsque l'enseignante n'en formule pas.

Cette situation est aussi au croisement d'un autre dilemme : transmettre ou faire réfléchir ? Pour la question des contenus, si le cadre de l'enseignement pour les EANA est bien le FLS, il n'y a cependant pas de programme défini pour ce public autre que les programmes des classes ordinaires et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture : au lieu d'imposer un sujet permettant de mieux réaliser le tissage, j'aurais dès lors pu demander à l'enseignante de faire son choix parmi le panel très large des programmes. Cette solution, si elle était plus coûteuse en temps ou demandait de différer la question, aurait pu laisser son entière liberté pédagogique à Hilda, ce qui favorise la construction du sens pour elle et donc pour les élèves, tout en la mettant en conformité avec la demande institutionnelle.

Cette tendance à résoudre les dilemmes au profit de la transmission et la commande peut expliquer pourquoi, parmi les postures du formateur proposées par Jorro (2016) l'on retrouve chez moi plus particulièrement celles de traducteur et de médiateur. Si cette posture est adaptée à des situations de formation à un outil ou à une nouvelle situation dans un délai assez court, elle n'est pas suffisante pour favoriser la construction de la posture de praticien réflexif chez les enseignants à plus long terme, ce qui nécessiterait un rééquilibrage vers des postures de contradicteur ou de régulateur.

III.2.3.2. Les vertus du travail à moyen et long terme

Le travail engagé avec Hilda a présenté un autre intérêt pour moi : je n'avais encore eu qu'une expérience de travail suivi avec une enseignante dans le cadre d'un bref tutorat et c'était la première fois que j'étais amenée à co-construire directement pour des élèves depuis mon changement de poste. En plus de l'intérêt que j'ai porté à voir ce projet prendre forme, j'ai apprécié de voir comme la relation pouvait se développer au fil des échanges, avec plus de confiance mutuelle au fur et à mesure que le temps passait. J'ai à présent envie de développer, dans la mesure du possible, l'accompagnement dans la durée des professeurs du réseau en proposant par exemple à un ou deux professeurs par an de travailler avec eux autour d'un projet.

III.3. Perspectives

Je terminerai ce travail en proposant des perspectives au niveau d'une éventuelle poursuite du dispositif de cours à distance et au niveau de mon développement professionnel et tâcherai de répondre à la question initialement posée.

III.3.1. *Evaluation intermédiaire du dispositif*

III.3.1.1. Des critères de réussite

Comme cela a déjà été signalé, je n'ai pas pu récupérer les enregistrements des deux premières séances réalisées. Par ailleurs puisque les cours ont été prolongés jusqu'à la fin du mois de juin 2022, leur évaluation auprès des établissements n'a pas encore été réalisée.

Si l'on reprend la proposition de Macedo-Rouet (2009), l'évaluation d'un dispositif à distance repose sur des critères de réussite (bon déroulement pratique) et d'efficacité (atteinte des objectifs pédagogiques). Si des critères d'efficacité ne sont pas encore accessibles, je peux déjà avancer quelques éléments sur les critères de réussite :

- Alors que je craignais la lourdeur organisationnelle pour les établissements, tous ont accepté de participer à l'expérimentation : un créneau horaire commun a pu être trouvé pour réaliser les cours et un lieu calme mis à disposition des élèves dans les trois collèges concernés.
- Tous les élèves ciblés ont été présents lors des deux séances, avec pour les collèges B et C une aide humaine disponible dans la même salle si nécessaire.
- Les élèves avaient été préparés et disposaient du matériel nécessaire pour suivre et réaliser les activités proposées : caméra et micro fonctionnels, clavier, cahier et crayon.
- La proposition de se connecter 15 minutes en avance pour réaliser les tests micro avec moi en attendant le professeur a été saisie, ce qui a permis au cours de commencer à l'heure et sans inquiétude.
- Aucun problème majeur de connexion n'a eu lieu, mis à part une instabilité passagère dans le collège A.
- Des échanges oraux suite au premier cours avec Hilda ainsi que les collèges A et B ont fait état d'un premier retour positif.

Une des limites à la réussite organisationnelle était déjà pointée dans ce même article (Macedo-Rouet, 2009, p. 81) : « pour l'enseignant, la charge est souvent ressentie comme plus importante que celle de la préparation des cours traditionnels », ce ressenti n'a cependant pas influé sur la décision d'Hilda de poursuivre les cours au-delà de l'expérimentation.

III.3.1.2. Pistes d'amélioration

Malgré une évaluation encore très incomplète, je peux pointer une piste d'amélioration majeure du dispositif : celle du lien avec les établissements. Si les cours à distance venaient à être reconduits en 2022-23, un mode de communication et d'échanges plus directs entre l'enseignant et les établissements voire les élèves devrait être trouvé afin de favoriser les liens et échanges d'informations. Ce lien est nécessaire pour permettre au dispositif externalisé de remplir pleinement son rôle en continuité et complémentarité des cours de la classe ordinaire, ce qui aiderait les élèves à mieux construire leur apprentissage du français comme langue seconde.

Cette problématique était déjà pointée dans un autre contexte par Higgins (1994) au sujet des *School of the Air* australiennes : si les cours par radio répondaient bien au besoin d'interaction et de sociabilisation des enfants et adolescents concernés dès l'origine, le lien entre les différents contenus pédagogiques délivrés était problématique jusqu'à ce que les cours par correspondance et ceux dispensés par radio soient regroupés dans une même institution, les *School of Distance Education*, c'est-à-dire jusqu'à ce que nous appelons aujourd'hui un dispositif hybride soit conçu et pensé comme tel. Si lors de la conception de notre expérimentation, c'est bien un dispositif hybride qui avait été envisagé (I.2.3.1.), dans les faits, les cours à distance ont fonctionné de façon externalisée : il importerait donc, si l'expérience était reconduite, de faire un travail de conception en collaboration avec les enseignants des établissements des élèves afin de définir précisément les rôles respectifs de chacun et assurer une complémentarité des actions d'étayage auprès des EANA.

La question du lien avec la classe ordinaire, si elle est un ressort de l'inclusion, est toutefois une difficulté fréquemment rencontrée par les enseignants d'UPE2A : encore une fois, la spécificité du contexte de la mise à distance met en exergue les points de tension ordinaires du système éducatif.

III.3.2. Développement professionnel : diversifier mon répertoire de postures d'accompagnement

La rédaction de ce mémoire m'a permis de prendre conscience d'un répertoire de gestes et postures d'accompagnement qu'il conviendrait de diversifier afin de mieux m'adapter à des contextes différents, notamment pour mieux accompagner les enseignants sur long terme et vers la réflexivité.

La question de la contractualisation du cadre de travail a également attiré mon attention puisqu'il conviendrait de mieux définir les objectifs du travail commun ainsi que les rapports entre enseignant et formateur dans un contexte précis.

Elle m'a également confortée dans mon goût pour le métier de formateur et mon envie de continuer à me professionnaliser. Au moment de terminer cette rédaction, j'envisage donc plusieurs pistes : continuer mes lectures afin de me donner une assise théorique plus solide, solliciter des outils tels que l'entretien d'explicitation et travailler en binôme dès que possible même dans des situations d'accompagnement. Enfin, je me suis portée volontaire pour être filmée en entretien dans le cadre d'un projet de recherche de thèse afin d'avoir un autre regard sur mon accompagnement, plus distancié encore que celui que j'ai pu porter ici, et des pistes d'amélioration afin de consolider mes pratiques en gestes de métier.

III.3.3. Une réflexion sur l'accompagnement à la mise à distance

Pour répondre à notre question initiale, « quel accompagnement spécifique le formateur doit-il réaliser dans un contexte de conception et réalisation de cours à distance ? », nous avons étudié plusieurs particularités de l'accompagnement réalisé : formation à l'outil, analyse des éléments à réajuster sur certains gestes par rapport aux nouveaux canaux de communication disponibles et par rapport au nouveau contexte afin qu'ils restent situés et ajustés. Si l'on reprend les différentes composantes des gestes professionnels, il semble cependant qu'en théorie, la mise à distance ne devrait pas apporter de spécificité : le geste reste inscrit dans une culture, adressé, avec une visée spécifique, multicanal, situé et ajusté au contexte et inscrit dans un système de gestes (postures). Pour accompagner vers un nouveau contexte, il était nécessaire que la formatrice ait une bonne connaissance des possibilités techniques des outils utilisés et des enjeux de la mise à distance afin de pouvoir anticiper des problématiques, répondre à des questions techniques et ouvrir des possibles. Ces éléments nous semblent cependant relever plus qu'un nouveau domaine, d'un nouveau contexte à appréhender et analyser comme tel.

Aussi, j'aurais tendance à considérer qu'il n'y a pas d'accompagnement plus spécifique pour aller vers un contexte de classe virtuelle que, par exemple, vers l'enseignement à un nouveau public, et donc que la *nature* de l'accompagnement ne serait pas modifiée par le contexte de mise à distance. Les caractéristiques de ce contexte nous semblent d'ailleurs avoir un effet de loupe sur les difficultés ordinaires des enseignants ce qui pourrait contribuer à en faire un outil de formation idéal : en utilisant le détour de la transposition nécessaire des gestes professionnels lors du passage à distance, on pousserait ainsi les enseignants à (ré)interroger ces gestes ce qui permettrait un retour plus aisé vers la pratique « ordinaire » - cette hypothèse serait à corroborer avec d'autres expériences similaires.

Conclusion

La commande institutionnelle de trouver un moyen de mieux prendre en charge les besoins particuliers des élèves allophones isolés m'a conduite à concevoir un dispositif très stimulant professionnellement qui m'a permis de mobiliser à la fois des compétences de conception, de mise en œuvre et d'accompagnement des équipes. Ce dispositif expérimental, prolongé à la demande des établissements, a ensuite montré sa résilience puisque plusieurs élèves ont pu s'y greffer alors que le nombre de réfugiés ukrainiens a conduit à une nouvelle augmentation du nombre d'élèves isolés. Le choix de l'étudier dans ce mémoire m'a aidée à mieux en analyser les forces et les faiblesses, ce qui me donne déjà des outils pour l'évaluation à venir de son efficacité : c'est ainsi l'ensemble des compétences de formateur qui auront été sollicitées.

L'analyse a porté plus particulièrement sur l'accompagnement au réajustement des gestes professionnels dans un contexte de cours à distance. Nous avons pu observer que des spécificités existent dans l'accompagnement aux modifications de pratiques engendrées par le contexte et par l'outil. Il semble cependant qu'elles ne remettent en cause ni la nature du geste professionnel de l'enseignant, ni celle de l'accompagnement, mais relèvent bien d'une adaptation à un nouveau contexte d'enseignement : l'aide à la mise en œuvre de classes virtuelles deviendrait ainsi un formidable outil de formation pour des enseignants non débutants en les aidant à renouveler leur réflexivité.

Bibliographie

- BESNARD-TORRES, Frédérique (2019) « Proposition d'un système tutoral pour "Plus belle la vie au collège", dispositif d'accompagnement en ligne pour les EANA scolarisés dans des établissements isolés. » Mémoire de Master 2 professionnel - Mention Didactique des langues Spécialité : DILIPEM – Didactique des Langues et Ingénierie PEdagogique nuMérique, université Grenoble Alpes {dumas-02492779}
- BLANDIN, Bernard (2004) « Relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffmann ? », *Distances et savoirs*, éd. Lavoisier, 2004/2, vol. 2
- BOURDET, Jean-François, et LEROUX, Pascal (2009) « Dispositifs de formation en ligne. De leur analyse à leur appropriation », *Distances et savoirs*, éd. Lavoisier, 2009/1, vol. 7
- BUCHETON, Dominique, et SOULE, Yves (2009) « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. », *Éducation et didactique*, 2009/3, vol. 3
- BUET, Madeleine (2020) « El Labor en los tiempos del Corona : quelles continuités pédagogiques pour les enseignants d'UPE2A ? Quelles transformations, quelles questions professionnelles ? » Mémoire de Master MEEF 4 – Pratiques et ingénierie de la formation – FFE, université de Cergy-Pontoise {dumas-03020782}
- Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 – « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés »
- CRUMP, S. et BOYLAN, C., « Interactive Distance e-Learning for Isolated Communities: Finishing the Jigsaw », *Education in Rural Australia*, 2008/2, vol. 18
- DE SIMONE, Soraya (2021), « Tensions et dilemmes inhérents aux postures de tutorat », *Les Formations professionnelles. S'engager entre différents contextes d'apprentissage*. Presses universitaires de Louvain.
- GOIGOUX, Roland (2021, mise à jour), « Les cinq focales, un outil pour analyser l'activité de l'enseignement » <https://inspe.uca.fr/formation/cinq-focales-un-mini-mooc>
- GUICHON, Nicolas, et WIGHAM, Ciara R. (2016), « A Semiotic perspective on webconferencing-supported language teaching », *ReCALL*, Janvier 2016/1, vol. 28

- GUILLEMOT, V. (2017). « Des textes officiels à la pratique singulière, quelle posture pour un formateur en situation d'accompagner ? Etude de cas. » *Phronesis*, 6(4), 33–43.
<https://doi.org/10.7202/1043979ar>
- HIGGINGS, Andrew, H (1994). « A Background to Rural Education Schooling in Australia », *Journal of Research in Rural Education*, Spring, 1994/1, vol. 10
- HILTON, Heather (2005) « Théories d'apprentissage et didactique des langues », *Les Langues Modernes*, 2005/3
- JORRO, Anne (2016) - « Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré », *eJRIEPS* [En ligne], 38 | 2016
- Mc ATEE, W. et ZANI, T.L (1975). *The Education of isolated children in Western Australia*, Western Australia Education department, Perth, 1975
- MACEDO-ROUET, Mônica (2009), « La Visioconférence dans l'enseignement. Ses usages et effets sur la distance de transaction », *Distances et Savoirs*, éd. Lavoisier, 2009/1, vol. 7
- MAURIN, Jean-Claude (2004), « Les Enjeux psychologiques de la mise à distance », *Distance et Savoirs*, éd. Lavoisier, 2004/2
- PAUL, Maëla (2009), « Autour du mot accompagnement », *Recherche et Formation* n°62
- PECH, Thierry (2019), « La fin de la paix territoriale », *Synthesis Terra Nova and Institut des hautes études d'aménagement des territoires*, vol. 31.
- PERAYA, Daniel et PELTIER, Claire (2020) « Ingénierie pédagogique : vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage... », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 29 | 2020
- PICARD, Patrick (2021), « Former/accompagner à partir du réel », compte-rendu de la rencontre avec les étudiants des DU et Masters MEEF 4 - FFE de l'académie de Versailles, 13 janvier 2021.
- TRICOT, André (2020), « Se former : quelles nouvelles complémentarités entre présence et distance ? », compte-rendu du webinar du 26 août 2020, Canopé.

Annexes

Rappel de la liste des annexes

Annexe 1 : Carte des UPE2A du Val d'Oise et localisation des établissements accueillant des EANA isolés	56
Annexe 2 : Protocole envoyé aux établissements le 3 janvier 2022	57
Annexe 3 : Photographies : cadrage des caméras (cours à distance du 14 février 2022).....	59
Annexe 4 : Transcriptions	60
<i>Annexe 4.1. Temps de travail en présentiel du 17 janvier 2022.....</i>	<i>60</i>
<i>Annexe 4.2. Temps de travail en ligne du 31 janvier 2022.....</i>	<i>83</i>
<i>Annexe 4.3. Entretien à distance du 14 février 2022.....</i>	<i>90</i>
Annexe 5 : Questionnaire en ligne sur les EANA isolés diffusé aux CASNAV	102

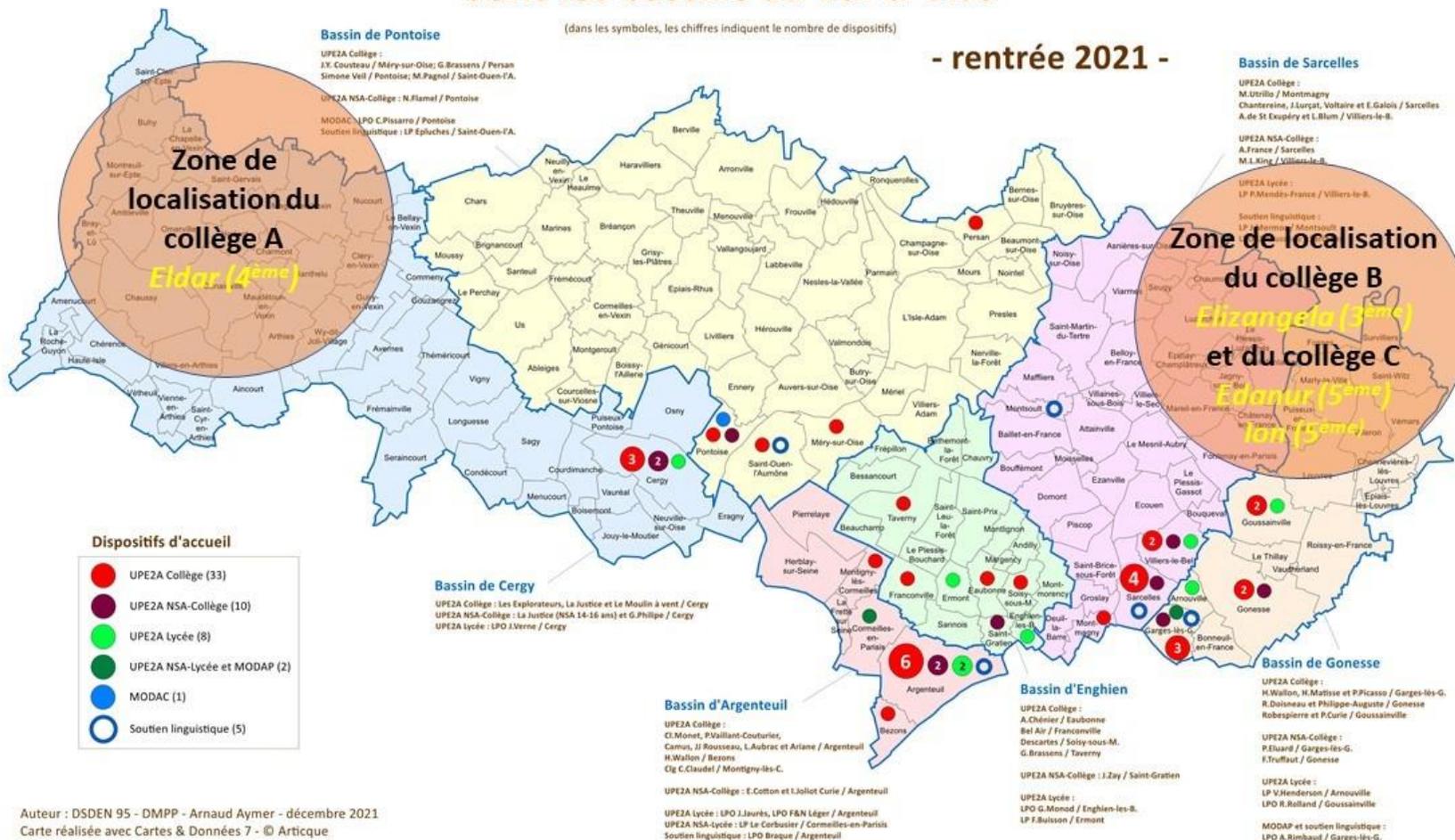
Annexe 1 : Carte des UPE2A du Val d'Oise et localisation des établissements accueillant des EANA isolés



Direction des services départementaux de l'éducation nationale du Val-d'Oise

Dispositifs d'accueil UPE2A 2nd degré dans les bassins du Val-d'Oise

- rentrée 2021 -



Annexe 2 : Protocole expérimental envoyé aux établissements le 3 janvier 2022

Proposition d'expérimentation pédagogique :
**Regroupement à distance d'élèves allophones isolés (niveau infra-A1)
pour un cours de français langue seconde (FLS)**
CASNAV du Val d'Oise

Constat :

Trois jeunes allophones ne disposant pas du français de communication sont domiciliés trop loin des UPE2A pour y être scolarisés et ont donc été affectés dans leur établissement de secteur.

Les trois collègues ont porté une attention particulière à ces EANA et aménagé un accueil spécifique : tutorat d'un adulte (une heure par semaine pour deux établissements), adaptation des évaluations, mise en place de travaux spécifiques, possibilité d'aller travailler au CDI...

Ces EANA n'ayant aucune base en français de communication ont cependant de grandes difficultés à avancer dans la maîtrise de la langue et deux d'entre eux semblent se décourager au bout d'un trimestre.

Ils auraient besoin de plusieurs heures spécifiques d'enseignement du FLS, il n'est cependant pas possible de les regrouper physiquement et l'attribution d'HSE pour des élèves isolés reste très limitée ; cette option ne permet par ailleurs pas de communication entre les élèves (=> cours particulier).

L'un d'entre eux bénéficie du passage d'un professeur de FLS du 1^{er} degré une demi-journée par semaine, il est cependant inclus dans un groupe relevant du niveau soutien ce qui ne lui permet pas de travailler intensément les bases de la langue étrangère.

Proposition :

Regrouper les élèves à distance autour d'un professeur d'UPE2A deux heures par semaine à trois reprises pour constituer un groupe d'apprentissage sur la période de janvier-février 2022. Si l'expérience est concluante, un prolongement pourrait être étudié avec toutes les parties (établissements, enseignante, CASNAV).

Le professeur créerait une séquence pédagogique incluant différentes composantes :

- Oral de communication à travers des échanges élèves-enseignant et élèves-élèves
- Ecrit de communication : réception et production (à travers le tchat, l'outil tableau blanc...)

- Français langue de scolarisation : la séquence sera construite à partir de supports liés à des thématiques travaillées en classe communiquées en amont par les équipes des établissements => oral pour apprendre puis selon le niveau des élèves : production écrite
- Etude de la langue : manipulation, explicitation des règles, travail de systématisation donné à faire de façon asynchrone (à la maison, avec le tuteur du collège...)

Organisation pratique :

- Dans les établissements : une salle calme dans laquelle le jeune puisse parler sans être écouté par d'autres élèves et entendre
- Matériel : un ordinateur relié à internet – entrée et sortie son (casque avec micro si possible) – si possible avec caméra mais ce dernier point n'est pas indispensable
- Ressources humaines : un adulte dans la salle (CDI, vie scolaire, salle dédiée...) avec porte ouverte ; qui peut aider au lancement du logiciel Via et éventuellement lors de difficultés techniques (surtout lors de la première connexion)

Si les élèves ont les conditions matérielles chez eux, en cas de fermeture de classes, ils pourront être invités à suivre le cours à distance de chez eux.

Choix du créneau horaire :

Vote ici : <https://framaforms.org/experimentation-de-cours-de-fls-a-distance-pour-trois-eana-isoles-1641202942>

Éléments à transmettre pour mieux adapter et relier la proposition de cours au travail réalisé dans l'établissement :

Si ces éléments n'ont pas déjà été vus avec les équipes, vous pouvez me faire parvenir tout ou partie des éléments suivants :

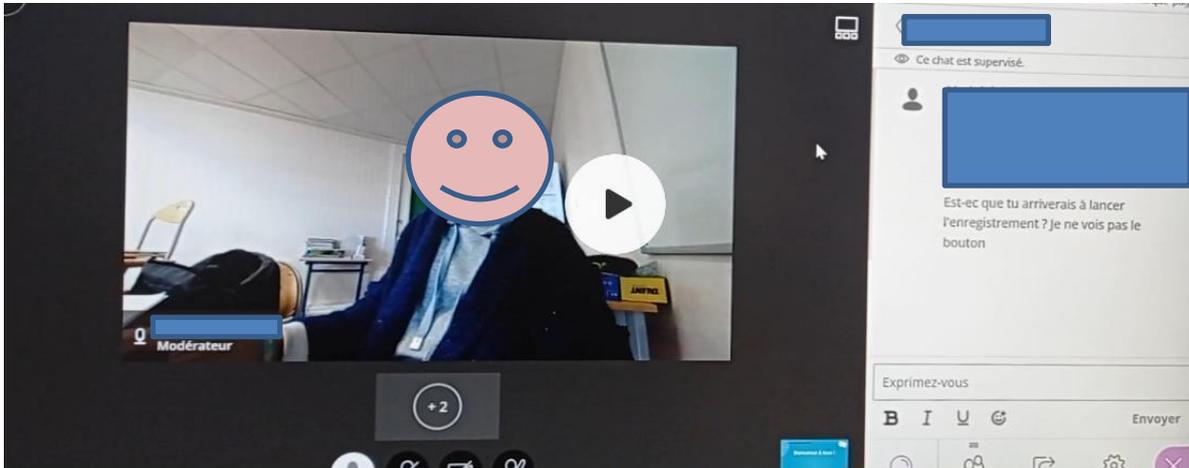
- Le bulletin scolaire du 1^{er} trimestre et/ou un résumé du professeur principal/tuteur/de français sur les points travaillés avec le jeune, ses points forts, ses besoins
- Une production écrite
- Un devoir ayant nécessité des réponses rédigées
- Une indication sur les thématiques/ouvrages abordés en cours de français en janvier-février
- Et/ou tout élément pouvant aider à l'évaluation

Osny, le 3 janvier 2022

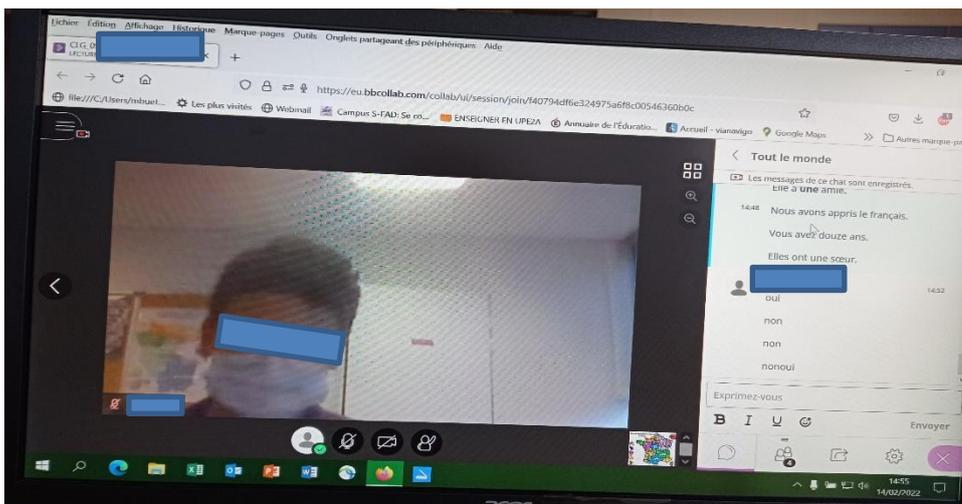
Madeleine BUET – Formatrice CASNAV
(+ signature et logo officiels)

Annexe 3 : Photographies : cadrage des caméras (cours à distance du 14 février 2022)

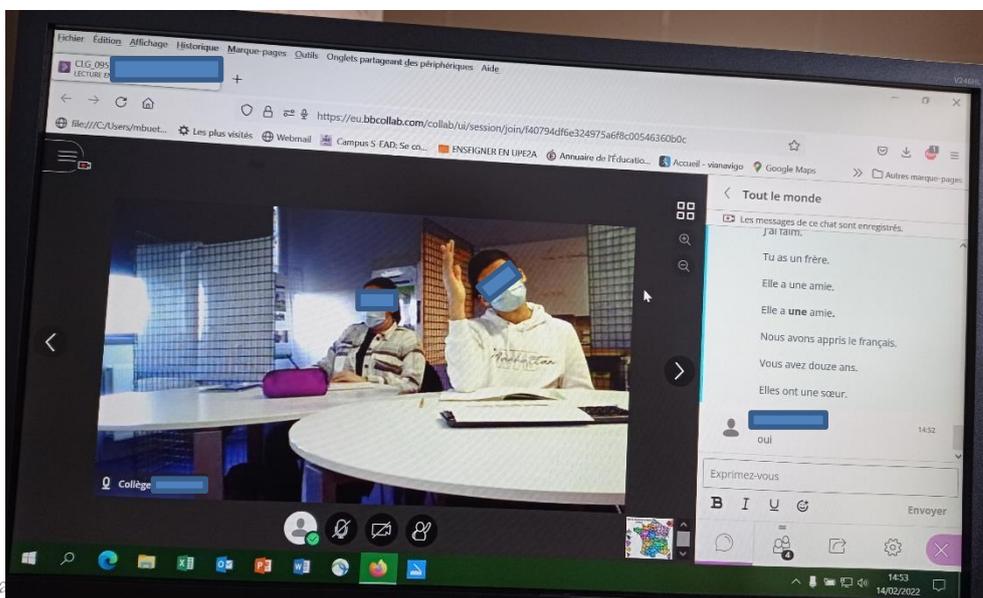
Hilda :



Eldar :



Edanur et Ion :



Annexe 4 : Transcriptions

Annexe 4.1. : Temps de travail en présentiel du 17 janvier 2022

M = Madeleine Buet, formatrice

H = Hilda, enseignante

Premier temps de préparation à la construction de cours à distance

Durée de l'enregistrement : 1h17

M : ça je pourrais te l'envoyer, ce document. Donc j'ai fait un point déjà sur tous les.. hum... tous les élèves...

H : oui

M : Euh, et j'ai, ceux que j'ai surlignés en jaune, en fait, c'est ceux qui vont, euh, qui vont participer. Donc il y a Edanur, euh, qui est une turcophone de Bulgarie

H : d'accord

M : il faudra que je vérifie, je suis en contact avec l'adjointe,

H : hum

M : euh, faut que je vérifie avec eux euh, son degré de scolarisation parce qu'il y a pas mal de, euh, de turcophones de Bulgarie qui parfois ont été peu scolarisés, euh, donc à voir, mais a priori il m'ont pas, ils m'ont pas signalé qu'il y avait un problème particulier. /// Euh, alors normalement, je devais y aller la semaine dernière pour travailler avec eux

H : oui

M : mais bon bien sûr, ça a été, euh, décalé. Donc au final j'ai pas rencontré l'équipe mais ils ont l'air hyper accueillants etc donc je devais travailler avec eux pour des choses, sur des adaptations...

H : d'accord

M : Euh, donc ils m'ont dit, voilà : bonnes compétences, euh, en langue, en mathématiques, etc. / euh, et donc eux, ils seraient intéressés pour faire le / voilà, pour l'expérimentation / Euh, elle a même pas encore le français de communication. On est vraiment sur du, sur du début début.

H : d'accord. Mais elle est arrivée, du coup... ?

M : Elle est arrivée en septembre.

H : Bon, d'accord.

M : Elle est arrivée en septembre, ils essaient de lui, mais tu vois, une heure de FLE par semaine, fin, ça suffit...

H : oui

M : ...pas, surtout en venant du turc, euh, donc voilà, du coup, euh, du coup, euh, y a besoin. Ils ont aussi des élèves en soutien linguistique mais eux, on va pas les... inclure au groupe

H : oui

M : parce qu'en fait, sinon, ça fait un grand écart

H : (inaudible)

M : et puis le soutien linguistique ils peuvent, euh... on est plus sur des adaptations. Là, vraiment, les trois élèves qui sont concernés c'est des élèves qui... qui comprennent rien...

H : ils sont vraiment...

M : ils sont vraiment dans le A1, ou... On a donc, Maria Elizangela Costa Marquez, donc du Portugal.

Euh... Elle, elle a pas beaucoup avancé non plus...

H : ouais ?

M : ...même si elle vient du Portugal

H : ouais, c'est ce que je me disais...

M : en fait, elle a, elle a pas des bonnes compétences scolaires ; elle se destine à une voie professionnelle

H : oui
M : et à mon avis elle a, bah, elle a du mal à transférer, quoi
H : d'accord. Parce qu'elle est en troisième, du coup ?
M : ouais, elle est en troisième. Euh... elle n'a pas d'emploi du temps adapté
H : hum
M : euh... La prof de français s'était mise en contact avec Lolette, euh... pour avoir quelques pistes etc. et c'est une autre, euh, c'est, moi j'étais en contact avec la prof, euh, principale
H : OK
M : mais voilà, a priori, euh, voilà, une heure de tutorat par semaine, donc c'est pareil en fait, en une heure, on peut pas...
H : hum
M : on peut pas vraiment avancer. Et là, ils me disaient, tu vois, niveau scolaire bas dans son pays d'origine.
H : ouais.
M : Hum, et le troisième, c'est Eldar. Donc lui, il est russophone. Euh... // donc lui, il était pris en charge deux heures par semaine mais en fait, la prof qui f... qui prend en charge le soutien linguistique dans ce collège, c'est une professeure du premier degré
H : hum
M : itinérante
H : d'accord
M : euh, hum... // et lui il est arrivé plus tardivement, il est arrivé en cours d'année.
H : ouais
M : et en fait, elle a du mal à gérer, les autres sont en soutien linguistique et elle, elle débute sur son poste premier degré, déjà
H : oui
M : et en plus, elle vient de maternelle
H : oui
M : donc là, ça fait un... déjà, le collège, plus les différences de niveau et tout, bon. Donc c'est pour ça que lui on a décidé de l'inclure aussi
H : oui
M : parce que comme ça, ça lui permet à elle de se centrer sur le groupe de soutien. Euh... même si elle le prend plus ou moins en charge, il a besoin aussi de temps spécifiques pour, euh, pour avancer. Donc voilà, c'est ces, ces trois-là. Et ensuite, alors... Lui, on va pas l'inclure parce qu'il est NSA, et en lus partiellement francophone à l'oral donc on est pas sur les mêmes objectifs.
H : ouais
M : Euh... et voilà.
H : OK
M : Mais ça du coup, je te, je te le renverrai.
H : oui
M : mais en, en résumé, tu as un russophone de 4ème, une lusophone de 3ème et une turcophone de 5ème
H : oui (rires)
M : Donc... euh... c'est sûr que... (inaudible). Donc ça, c'est pour les trois élèves.
///
H : et du coup, on part sur une heure à chaque fois ou deux heures ?
M : euh... alors c'est vrai qu'on s'était dit deux heures au début mais, euh, je sais pas ce que t'en pense
H : parce que j'ai vu un moment
M : toi... oui ?
H : sur un ou c'était écrit 3 fois une heure
M : ouais /// J'ai mis trois fois une heure ?
H : oui
M : ah...
H : quelque part dans le déroulé

M : ah oui... A priori on était partis sur trois fois deux heures mais moi je me suis reposée la question
H : oui
M : c'est vrai que, en ligne...
H : oui, moi c'est ce qui me faisait un peu peur
M : ouais
H : je me demandais en fait si c'est pas un peu trop... long
M : oui
H : euh, si ce sera pas un peu trop lourd pour eux d'avoir, euh, deux heures d'affilé, comme ça.
M : eh ben dans ce cas-là, on peut car en plus, en regardant d'autres choses, je me suis rendue compte, enfin, euh... que quand il y avait des élèves, euh... parfois il y a des cas, tu sais, de scolarisation à distance, par exemple en Australie etc., où ils ont un moment en ligne et du travail autonome et c'est vrai que souvent les temps en ligne, ça dépasse pas, euh, une demi-heure ou une heure
H : ouais
M : et... oui, donc bah, écoute, on peut... Moi, j'avais proposé aux, aux principaux trois fois deux heures mais ensuite ce qu'on peut très bien faire c'est peut-être la première fois, euh, deux heures parce qu'avec les problèmes de connexion...
H : oui, oui
M : ...ils sont pas habitués etc., puis faut un peu se...
H : ouais
M : se rencontrer. Et ensuite, on peut voir si on peut faire plutôt, euh, quitte à faire 4 fois une heure, enfin tu vois, au lieu de deux fois deux heures
H : oui
M : /// euh... on peut... dans ce cas-là, ce qu'on peut faire, c'est qu'on prépare la première rencontre sur, euh, sur deux heures quand même
H : huhu
M : hum... et puis ensuite, oui, on peut basculer sur un format une heure, hein.
H : parce que...
M : ...je sais pas au niveau des établissements, euh.
H : voilà, c'était pas... parce que je me demandais aussi, par rapport à, bah, aux établissements, est-ce qu'ils auront, je sais pas, un surveillant ou quelqu'un disponible pendant les deux heures avec l'élève parce que... à la rigueur après, ils peuvent continuer en autonomie...
M : oui
H : ...une heure un petit peu... plus sur des choses écrites pour un petit peu, avoir une trace, euh, de tout ça.
M : ouais /// Oui
H : qui serait moins là sur le virtuel ou l'échange directement mais plus avec des temps de pause.
M : oui
H : à la rigueur
M : Oui. Bah, de toutes façons, ce que je me disais, c'est dans les... si c'est deux heures de suite, ça veut dire qu'il faut qu'on construise les deux heures avec des temps quand même de travail autonome
H : oui
M : ça veut dire que ce sera pas deux heures de...
H : oui !
M : ...de direct, d'échanges, mais qu'il y ait bien une alternance, bah, comme en classe, en fait, une alternance avec des temps d'écrit, des temps d'oral, euh, des moments d'échange...
H : hum
M : ...des temps où ils sont en... bon, on ne peut pas les diviser en beaucoup de groupes, mais...
H : (rires)
M : /// mais en effet, euh, à mon avis, on va garder dans ce cas, première séance une heure, euh, deux heures, // puis voir si on peut faire 4 fois une heure. Bon, ça de toutes façons, il faut que je relance les... faudra que je relance les principaux, euh... je vais essayer, j'allais dire à la fin du... / fin du mois, je pense, quand les choses se seront... là ça commence à se calmer un peu

H : oui (rires). Parce que c'est vrai que, même ici, je trouvais qu'il y avait tellement de changements, tellement de choses que...

M : oui, que ça servait à rien...

H : ...oui, de rajouter ça.

M : ouais ouais. D'ac. // OK. Euh... du coup, oui, l'objectif de la première séance, c'est surtout de, en gros, de faire connaissance etc. Toi, t'avais déjà prévu des choses ou pas ?

H : alors, oui, j'avais eu quelques act.. quelques idées d'activités, du coup.

M : ouais

H : c'était surtout, enfin, j'avais mis comme objectifs « brise-glace » et « se connaître » et faire ça de manière un peu ludique

M : ouais

H : euh... donc, euh... il y a un jeu, enfin, que je fais et qui marche assez bien c'est, euh, je crois qu'il y a un nom mais je me rappelle plus du nom, c'est quand tu mélanges un peu toutes les lettres de ton prénom...

M : hum

H : ...et, euh, ils doivent le retrouver. Bon, il y a un indice, c'est que la première lettre est en majuscule.

M : oui

H : et on fait juste ça avec les prénoms et on essaie chacun de trouver, bah, le prénom de chaque personne du groupe

M : hum hum

H : et à partir de là, on part sur épeler, sur ensuite l'alphabet...

M : d'accord

H : toutes ces choses-là, et ça permet de voir un peu aussi, enfin, par rapport à l'alphabet, les différences, euh.. enfin, les lettres les plus difficiles à prononcer dans l'alphabet français, et, euh, un petit jeu autour de ça, du coup. De phonétique. Et, euh, ensuite, une fois qu'on aura fait tout ça, épeler son nom, son prénom, euh, partir un peu sur les connaissances en essayant chacun de poser une question...

M : oui

H : ...et ensuite, de répondre. Donc, euh, euh... avec l'exemple de la première question qui serait, bah, « comment tu t'appelles », ça, normalement, tout le monde, euh, comprend. Et c'est voir si quelqu'un d'autre peut ensuite poser une deuxième question, avec si jamais ça prend pas tout de suite, des petits indices avec, je sais pas, « âge » par exemple, pour aiguiller...

M : oui

H : voilà... donc, ça, ça pourrait être « âge », « sœur » pour demander « est-ce que tu as des sœurs »...

M : oui

H : ...et voilà. Et, euh, ça ça permettrait du coup d'avancer sur, euh, sur la connaissance les uns les autres

M : oui

H : /// et du coup, l'idée, c'est de le faire aussi bien à l'oral que avec le clavier, en fait... en les tapant pour avoir... pour que je voie un peu comment ils...

M : oui

H : ...ils écrivent. Et euh, reprendre, euh...la seule chose que je me demandais, justement, c'est, euh... par rapport à tout ça au fur et à mesure, parce que, enfin, je vais leur demander du coup d'écrire sur le clavier pour que je puisse voir, euh, instantanément quand on le fait à l'oral...

M : oui

H : ...mais je me demandais, après, une fois que toute cette partie est terminée, euh, comment on fait pour avoir une trace écrite, un peu de tout ça. Enfin, est-ce que justement, faudra le reprendre avec un autre exercice, euh, une activité posée...

M : oui

H : ...enfin, avec, euh, qui reprendrait un peu tout ça...

M : Alors, il y a plusieurs choses, parce qu'en effet, euh, même par exemple sur « épeler » et tout, je pense qu'il faudra réfléchir très concrètement , euh... là, enfin, à mon avis c'est pour ça le travail ensemble, c'est de réfléchir vraiment sur comment concrètement tu vas l'organiser ...

H : hum

M : ... à distance

H : oui

M : tu vois, cette activité, comment tu la fais passer, euh, le logiciel ce sera Via

H : oui

M : euh, tu le connais, euh ?

H : c'est celui qu'on utilise quand on a des formations ?

M : c'est celui qu'on utilise pour les formations, ouais. Donc ce qu'on fera à la limite... même à la limite lundi prochain si tu veux, comme on s'est calées un temps, on pourra essayer d'être à distance

H : ouais

M : pour faire des tests...

H : Oui, ce sera pas mal !

M : ...de, de différentes choses. Parce que du coup, par exemple, là pour épeler avec Via, soit tu peux projeter euh, par exemple, euh, tu peux projeter un power point, si tu veux.

H : oui

M : tu peux mettre un tableau blanc sur lequel ils peuvent écrire

H : d'accord !

M : et toi aussi, tu peux écrire. Et ça, le tableau blanc, typiquement, on peut le sauvegarder. Euh... donc du coup, ça peut permettre, au niveau graphisme, de leur faire écrire des choses, épeler, enfin tu vois... Pour déplacer les choses... tu peux écrire des choses en tiquant aussi, ils peuvent faire des espèces de votes, euh... par exemple, si ils doivent choisir des choses, ils peuvent tout à fait mettre un petit signe sur quelque chose qu'ils ont choisi

H : hum

M : bon, tu vois. Là, par exemple, pour l'alphabet, t'auras...tu pourras projeter, t'auras un... un support. Euh, et ensuite, c'est vrai que pour les questions, ils peuvent faire aussi des questions avec le micro. Ensuite, à l'écrit, ça veut dire dans le tchat // du coup. Ça apparaîtra dans le tchat

H : oui

M : donc ça, c'est tout à fait euh, ça c'est tout à fait possible... et la question, du coup, de la... de la reprise, ça veut dire que tu peux faire, euh, oui, tu peux reprendre ce qui a été vu dans le tchat et du coup réfléchir, euh... bah tu vois typiquement, tu, dans ce cas-là, ça veut dire potentiellement avoir une nouvelle page de tableau blanc

H : hum

M : pour, euh, écrire dessus. Tu peux mettre soit du texte tapé

H : oui

M : soit écrire à main levée...

H : d'accord...

M : ...écrire à main levée...

H : concrètement ?

M : c'est un peu compliqué parce que, tu sais, c'est avec la souris, tu peux faire, euh, ce que tu veux...

H : d'accord. Ouais

M : ...un peu comme ça là, mais bon, c'est pas toujours très...

H : oui, pour savoir si c'est une lettre, si tu arrives à écrire droit...

M : ouais, ouais ouais. Bah, faudra qu'on fasse des tests

H : ouais

M : mais le en tous cas, ce qui est sûr c'est que au moins pour quelques lettres, pour épeler, tout ça, c'est faisable

H : ouais

M : et sinon, tu peux normalement taper sur le tableau blanc.

H : d'accord, ok.

M : /// Du coup, pour la trace écrite, soit tu peux, pour certaines activités, tu peux sauvegarder le tableau blanc.

H : hum

M : euh... et sinon, pour d'autres, euh... tu peux tout à fait, dans ce cas-là, s'il y a quelque chose que vous avez fait... parce que si le tableau blanc, tu trouves qu'il est pas assez clair, ou quelque chose comme ça...

H : hum

M : éventuellement, ça peut être, toi tu le sauvegardes et puis, leur renvoyer par la... par la suite par, par mail...

H : d'accord

M : parce que, euh, le problème de Via c'est qu'on peut pas télécharger tous, tous les types de documents, en fait. Si ils téléchargent, en fait, ils vont avoir que diapo par diapo. Donc ça va leur faire 15000...

H : ... documents

M : ... documents à télécharger. Donc peut-être... ça, c'est vrai qu'il faudra qu'on réfléchisse à la... à ce qui est le plus pertinent /// parce que sinon...

H : ... parce que j'étais juste en train de penser que, euh, moi, du coup, va falloir que je me fasse la main sur Via

M : oui

H : mais eux, de leur côté, du coup, aussi, pour qu'ils sachent, bah euh, comment écrire sur le tableau blanc, comment...

M : ouais

H : et du coup, eux ils ont quand même, euh... 't façons, il y a un... surveillant, quelqu'un avec eux qui, euh...

M : alors y aura...

H : .. qui pourra les guider.

M : Il y aura un adulte, mais ça veut dire en effet que pour toutes les consignes, en fait, au début... C'est pour ça que je pense que la première fois...

H : ouais, la première séance...

M : ...c'est deux heures...

H : ...je crois qu'il faut faire quelque chose de très...

M : ça veut dire qu'à chaque fois, faudra prévoir peut-être un petit...tutoriel. Alors, des tutoriels, pour allumer le micro et tout, moi j'en ai déjà, c'est pas la peine de les réinventer. Ou il y a des captures d'écran de « appuie ici » etc.

H : ouais

M : ...pour prendre la parole. Bon. Euh...mais ensuite, ça veut dire en effet qu'il faudra guider, euh, au niveau, éventuellement, tu vois, une capture d'écran avec le bouton pour cliquer, ou un truc comme ça...

H : ouais

M : ...la première fois, mettre une, euh, c'est-à-dire que le travail, finalement, des consignes qu'on fait à l'écrit avec les pictogrammes et tout, ça veut dire qu'il faudra le faire...

H : ...avec les...

M : ...avec les captures d'écran, je pense.

H : Ouais. Ouais ouais

M /// hum... ///et ça veut dire peut-être qu'il faut qu'on réfléchisse à faire, peut-être, un nombre limité, limité de consignes...

H : oui

M : ...euh... ///// Mais je peux te montrer, si tu veux, des... par exemple, des exemples pour les différentes, euh consignes qu'on avait fait pour un stage à... à distance... Attends, je regarde. //

H : parce que c'est vrai que... fin, j'ai toujours utilisé Via mais de manière assez passive parce que je, fin, quand tu suis une formation mais que tu ne l'animes pas...

M : oui

H : ...fin, il y a aussi le tchat que j'utilisais, en fait.

M : oui

H : ...et euh...

M : ... alors attends, est-ce que j'ai... (inaudible) //////////////////////////////////

H : et...juste une petite question. Le tableau blanc, du coup c'est une sorte de déroulé au fur et à mesure où il se remplit, euh... on peut le faire monter et continuer à écrire en-dessous ? ou c'est, euh, page par page ?

M : non, c'est que page par page. Donc sinon, si tu veux écrire euh, dans les... si tu veux par contre écrire à plusieurs endroits, et avoir même une écriture collaborative, tu peux regarder, je sais pas si tu connais, les Framapads ?

H : oui, ça me dit quelque chose.

M : parce qu'en fait, ça, ça ça implique, euh, de sortir de Via, en fait, il faut ouvrir une autre fenêtre

H : oui

M : et c'est un... c'est un logiciel libre, en plus, et du coup, ça permet à... dès que quelqu'un écrit, en fait tout le monde peut écrire dedans, et chacun a une couleur. Donc...

H : oui

M : et du coup, ça permet à chacun d'écrire, et là pour le coup, il y a pas... il y a pas de limite

H : oui

M : donc ça, ça peut être pas mal pour une production écrite, si t'as besoin d'avoir un... quelque chose d'un peu long

H : hum

M : euh... Ensuite, là, je me dis par rapport au, au... par rapport au premier cours...

H : ...est-ce que tu peux me... ?

M : C'est « Framapad », euh, comme ça se... F R A M A P A D

/////

M : et eux, ensuite, ils peuvent aussi... il y a un certain nombre de choses qu'ils peuvent aussi... enfin, ils auront un cahier

H : hum

M : donc, on peut penser aussi vraiment l'articulation entre... à quel moment ils écrivent aussi sur le cahier...

H : oui, parce que...

M : ... tu vois, par exemple, pour la trace écrite...

H : je trouve ça, oui, je trouve ça, enfin (rires) je mets beaucoup d'importance à l'écriture, euh, manuscrite aussi..

M : oui

H : ...et c'est vrai que dans, dans la partie virtuelle, c'est ce qui me... qui me préoccupait un petit peu, parce que...

M : oui. Ça veut dire dans ce cas-là en effet que, enfin, j'allais dire de toutes façons, c'est... c'est prévu. Enfin, moi je leur avais dit qu'il fallait aussi prévoir un, un cahier, quelque chose comme ça.

H : hum

M : Mais ça veut dire que, en effet, dans les activités, peut-être réfléchir une fois qu'on se dit, bah, tu vois, si tu te dis « cette activité, je vais faire ça, il y a aura ça au tableau blanc, etc. » et à quel moment aussi ils écrivent sur leur cahier...

H : hum

M : ...et dans ce cas-là, qu'est-ce qu'ils écrivent ?

H : ouais, ouais.

M : Donc si par exemple, justement, au niveau de la trace écrite il y a par exemple deux ou trois questions que tu te dis « bah celles-ci, ils faut vraiment qu'ils les écrivent », et puis ensuite, si, au niveau du travail de la langue, tu vois, je sais pas sur quoi tu veux, euh, tu veux enchaîner, tu vois, par rapport aux questions ?... / euh, mais, éventuellement, pareil, prévoir que certaines choses, ils le fassent, euh... ils le fassent sur le cahier...

H : ouais

M : ... et puis qu'est-ce qui est au, sur le cahier, qu'est-ce qui est au brouillon ? euh... // Parce que là, il y a les, par exemple, les questions de l'âge etc., donc tu disais, à l'oral, à l'écrit...

H : hum

M : ...l'âge, la sœur, du coup, par exemple, à l'écrit, la question ce sera, euh... Tu vois, ce que je me dis, c'est qu'il faut, euh, voir précisément quelle question on va leur poser. Enfin, quelle sera la consigne.

H : oui

M : donc qu'est-ce qu'on fait à l'oral ? et après, quand on les pose à l'écrit, est-ce que c'est directement dans le tchat, est-ce qu'ils font d'abord un brouillon, euh, sur leur cahier, tu leur laisses un temps de préparation et puis après, on les pose, enfin... / Tout ça, je pense que tout ça c'est possible...

H : ouais

M : ...mais c'est ça qui est compliqué, quand on passe à distance, c'est en fait de réfléchir l'articulation à tous les niveaux en se disant, bah, « ça je le fais à l'oral, ça je le fais à l'écrit, ça ils sont, on est ensemble, ça ils sont entre guillemets « hors-ligne », en autonomie pendant 10 minutes

H : hum

M : ...ensuite...

H : ouais, ça demande à être vraiment précis...

M : ouais

H : ...précis dans l'organisation, du coup...

M : ouais ouais

H : ...parce que... /

M : oui, parce que comme on les a pas en face, euh, on peut pas, euh, on peut beaucoup moins réagir par rapport à on voit dans leurs yeux, tiens, il y en a un, on voit dans ses yeux qu'il n'a pas compris, on va lui réexpliquer...

H : ouais

M : ...ou alors on se rend compte que finalement, euh, euh... ce qu'on avait prévu là, il faut qu'on leur donne une feuille en plus donc on rajoute la feuille, ensuite, là à distance, c'est vrai que c'est... ça demande d'être beaucoup... oui, beaucoup plus précis, en fait, sur tel moment on fait ceci, je leur demande ceci ou cela, euh... (rires) ///

M : du coup, est-ce que tu veux qu'on essaie justement de rentrer, euh, de rentrer là un peu plus dans le détail, ou alors est-ce que toi tu préfères y réfléchir, euh, toute seule, en testant sur Via, et qu'on continue un peu là sur le, sur le déroulé, tu vois ? euh euh... sur les points de langue, euh, après, ou l'activité, euh...

H : On peut peut-être...

M : ... sur laquelle tu vas enchaîner.

H : ...enfin, oui, s'arrêter sur la toute première séance, pour être...

M : oui

H : ...pour bien la poser, et après, euh, euh, élargir, comme ça je pourrai continuer un petit peu à travailler, euh, de mon côté.

M : oui. Donc sur les deux activités-là, plutôt ?

H : oui ! oui oui

M : parce que, au niveau du, du timing, tu as prévu à peu près quoi ?

H : Alors, moi je me disais que, euh, je voyais ça en, euh... euh... là, je voyais ça en plutôt une heure

M : oui

H : et du coup, je me demandais pour la deuxième heure, justement comment j'allais l'organiser...

M : d'accord

H : parce que je pense que, avec trois élèves seulement, ça va quand même relativement vite.

M : oui.

H : euh... hum... Même si c'est aussi le moment de, euh, enfin, de prendre le temps, de leur accorder ce temps-là qu'ils n'ont pas, euh, quand ils sont en classe avec tout le monde. Mais ça, ça, ça devrait aller assez vite et, euh, c'est ludique, donc normalement ils sont...

M : oui

H : ...ils se prennent un peu au jeu. Même si je m'attends à ce que, la première séance, ils soient, euh... bah, c'est un peu la découverte pour tout le monde...

M : oui

H : ... donc, euh... et par, euh, j'ai fait, j'ai fait très peu de classes virtuelles

M : oui

H : mais c'est vrai que, euh, il y a... C'est parfois un peu stressant ou angoissant...

M : hum hum

H : ...les longs moments de silence...

M : oui

H : ...qui euh, parce qu'en fait, on voit pas, enfin, celles que j'ai faites, je voyais pas les personnes, on était juste en audio et du coup, il y a, il y a, bah, en fait tout simplement, des temps de réflexion

M : oui

H : mais comme on sait pas ce que font les élèves, si, euh, bah, si ils sont en train de réfléchir, si en fait, c'est que la connexion a coupé, tout simplement (rires)...

M : oui (rires)

H : ...au moment où on leur laissait un peu de temps et c'est pour ça qu'ils ne reviennent pas...

M : hum hum

H : (inaudible) ouais, il y a pas mal de, euh.. enfin, je trouve que c'est un peu difficile quand même de mettre une dynamique très...

M : hum hum, ouais

H : ...très, très... très dense. Parce que, il y a beaucoup de moments de pause où on sait pas trop si c'est juste de la réflexion, si c'est de la timidité, et, euh...

M : Alors, en fait, c'est vrai que ça demande d'organiser... C'est drôle, parce qu'on en a parlé, là, avec, euh, avec, euh... / attends, je vérifie juste un truc, parce que... ouais, c'est bon, ça marche encore. (rires)

On en a reparlé parce qu'on a préparé une formation à distance avec, euh, A.D.

H : oui

M : En fait, elle avait dit OK mais c'était censé être en présentiel

H : ouais

M : C'est passé à distance. Et elle, elle aime pas du tout en plus les ordinateurs, etc, et, euh, et elle m'a dit exactement la même chose. Et en fait, il y a, je pense qu'il y a plusieurs choses. Déjà, la première, c'est que les codes, en fait, de... de communication changent un peu. Ça veut dire que, il y a une chose que j'ai remarquée, alors, euh, je sais pas s'il y a eu des études dessus ou quoi, mais, euh, en fait, j'ai remarqué que quand elle posait une question, elle voulait que les gens, que les stagiaires répondent par le tchat.

H : oui

M : Euh... il y avait pas de réponse donc elle continuait, en fait, comme nous on fait à l'oral, en général...

H : ouais

M : ...ou du coup, tant que personne ne répond, on continue à parler, etc., et je lui ai dit, « en fait, là, en ligne, plus tu parles, moins t'as de réponses, parce qu'en fait comme les gens n'ont pas les indices pour savoir si t'as fini de parler ou pas...

H : oui

M : ...en fait...

H : ...ils continuent à t'écouter...

M : ...ils attendent que tu t'arrêtes. Il y aura toujours un, une seconde de silence, un truc comme ça

H : ouais

M : et une fois que vraiment, ils sont sûrs que t'as fini, là ils vont répondre.

H : ouais

M : Et en effet, dans la deuxième partie, elle a essayé comme ça, elle a fait une question plus courte, et ils répondaient... Et pareil, il y a des moments où on leur a fait faire des choses. En leur disant, « bah voilà, vous avez 10 minutes pour faire ceci » etc...

H : hum

M : ...pendant dix minutes, on, on... J'allais dire, nous, on peut prendre un café , enfin, on sait pas ce qu'il se passe

H : (rires) ouais

M : et en fait, elle était surprise, elle me dit « ah, mais ils ont vraiment fait ! »

H : (rires)

M : Après, elle me dit, « ouais, ils l'ont vraiment fait », et tout. Donc, je pense que, oui, ça, c'est un stress qui fait partie du truc. Ensuite, par rapport à la dynamique, c'est possible, surtout comme il y a trois élèves...

H : hum

M : ...éventuellement, de changer, euh, de prévoir peut-être différentes modalités. Déjà, tu peux vraiment les interpeler

H : ouais

M : et, euh, peut-être pas au début, au début ils oseront pas se parler entre eux, mais à un certain moment, enfin, tu vois, par exemple avec l'activité pour faire connaissance etc...

H : ouais

M : ...vraiment essayer de, hum, je sais p... je suis en train de réfléchir est-ce qu'il y a un truc qui peut, euh... Tu vois, il y a les outils, comme par exemple lever la main dans Via...

H : ouais

M : ...ou alors, top, tu vois, par exemple, pour euh, quand il y en a qui fait « est-ce que vous êtes d'accord », tu vois, ils peuvent soit répondre oui, ou alors tu peux leur montrer avec les différents ... petits trucs. Enfin, il y a plein de petites choses, je pense, sur lesquelles on peut jouer pour... avoir quand même des retours...

H : oui

M : ...euh, donc soit les histoires de mains, de mains levées, soit les histoires, tu sais, de, comme je te disais, où tu, tu vas... mettre une étoile, un cœur ou un truc...

H : oui, ok, avec les symboles...

M : ...qui permet, euh, voilà. Ensuite, les moments où ils sont vraiment en, en autonomie où ils écriront sur le cahier, en effet ça c'est compliqué parce qu'ils sont, ils sont pas là, quoi, il y aura du silence.

H : oui ; parce que c'est ça, quoi, la différence c'est que quand tu es en classe, bah, tu passes dans les rangs même si ils sont en train de travailler...

M : oui, exactement...

H : ...donc tu vois comment ils avancent et si c'est, euh, enfin, tu arrives un petit peu à , au fur et à mesure à, à apporter ton aide, justement pour que ça avance bien. Et là, le fait de pas, enfin, tu peux pas savoir, c'est une fois que tu as le résultat que tu dis...

M : oui

H : ... « ah bah, finalement...ils ont pas tout compris » (rires)

M : oui !

H : ...pas du tout, ou alors, au contraire...

M : alors, éventuellement, ça veut dire que, probablement, pour les premières activités, faut peut-être pas faire trop, de temps trop longs...

H : oui

M : ...en autonomie, ou alors demander des petits retours, tu vois, par exemple, euh, je sais pas si sur l'alphabet il y a des choses qu'ils devront faire, euh, euh... ça peut-être pas forcément, mais tu vois, pour le... euh, pour les questions. Par exemple si tu les fais préparer à l'écrit, peut-être au début, oui, faire préparer une seule question

H : hum

M : et pas, euh, quatre ou cinq. Comme ça, il y a un rythme un peu plus, hop ils préparent une...

H : oui

M : ...hop, après on a un retour collectif...

H : ouais, qui permet de...

M : ...tu fais un tour des trois ; si ça a bien marché, limite, tu leur en demandes deux, et puis, enfin //

H : ouais, tu vois, j'avais pas pensé, ça, de, euh, de les laisser préparer les questions avant, mais ouais, ce sera mieux. ///

M : Il y a aussi, je réfléchissais, dans le problème de Via, c'est qu'il est vraiment pas très, euh, il est pas très flexible, cet outil, mais on n'en a pas d'autres, euh, légaux (rires) Euh, mais j'étais en train de réfléchir, dans Via, il y a, il y a aussi dans les... dans les outils interactifs, tu sais, dans les outils qu'il y a avec le logiciel... Ensuite, vraiment, je pense qu'il faudra qu'on, qu'on teste. De mémoire, je crois qu'il y a que

le... Donc, ils peuvent écrire sur le tableau blanc, ils peuvent cocher, ils peuvent lever la main etc., et toi, tu peux aussi ajouter des, sondages. Alors, ce sera pas forcément, euh, intéressant pour le premier cours, encore que, éventuellement, avec le... euh... je suis en train de réfléchir, tu vois, pour donner des possibilités, euh... /

H : C'est, c'est vrai que je, j'étais en train de penser à... une des formations où on avait, enfin, on avait une question et je pense, enfin, euh, euh, enfin, plusieurs réponses possibles, et il fallait qu'on... enfin, en cliquant ça...

M : oui

H : ...ça, sur la bonne réponse, on avait petit à petit plein de symboles qui se, euh, qui apparaissaient et là on voyait qui, vers quelle réponse, euh, il y avait le plus de... /

M : de petits symboles ?

H : voilà, ouais. Et, euh...

M : C'étaient les V, comme ça, c'est ça ?

H : Je crois que c'était ça, il me semble.

M : Oui. Bah, ça donc ça, c'est des outils, justement ; qu'ils peuvent prendre pour cliquer sur, sur quelque chose.

H : D'accord. Et ça, du coup, c'était une sorte de sondage, là, qui était... ?

M : Non, ça c'est, j'allais dire, c'est plus simple que le sondage, c'est en fait sur une diapo...

H : oui

M : ...en fait, sur toutes les diapos, si ils veulent, enfin, si tu leur donnes le droit, mais tu, tu leur donneras...

H : oui

M : ...en fait, ils peuvent... mettre des petits symboles, euh, partout. Et toi aussi.

H : D'accord.

M : C'est...

H : Parce que du coup, je peux, euh, faire une, une petite activité où, euh, où, euh, oralement, ou bien même, euh, les deux, oralement et écrit...

M : oui.

H : ...euh, je pose une question et je mets trois réponses possibles...

M : Oui

H : ... à la question. Et je leur, je leur laisse, euh... /

M : Oui, ça, ça peut être pas mal. Et du coup, tu peux même leur donner un...euh, limite, leur demander de choisir une couleur par personne...

H : oui

M : ...et du coup, comme ça, toi, tu sais, euh, surtout qu'ils sont que trois donc ...

H : oui, oui

M : ...et du coup, tu leur ...

H : Oui, qu'ils gardent la même...

M : ...tu leur demandes qu'ils gardent la même couleur à chaque fois...

H : hum. / D'accord, ouais.

H : et donc c'est, c'est à partir d'une diapo, euh... Power point, par exemple ?

M : euh, oui, en fait, tu vois, si tu as ton... du coup, ça veut dire que ton cours en effet, il devra se... être, euh, sous, Power point. Tu peux le transformer en pdf aussi...

H : ouais

M : ...hum, mais du coup, en fait, il va être projeté, ça va faire comme une image...

H : ouais

M : ...et eux, c'est comme si ils écrivaient sur l'image.

H : D'accord. Ok, bon.

M : Ils peuvent pas interagir, même quand il y a des liens, euh, c'est pas pratique ; ils peuvent pas, ils peuvent pas cliquer dessus...

H : hum

M : ...donc si t'as un lien externe, tu vois, si tu veux qu'ils regardent une vidéo, ou alors qu'ils fassent une activité, euh, autocorrective, euh, je sais pas si tu travailles sur de la conjugaison ? ou je sais pas quoi, tu veux faire...

H : hum

M : ...en fait, tous les liens externes, il faut les copier-coller dans le tchat.

H : D'accord.

M : Sinon, ils arrivent pas à... à cliquer dessus.

H : OK

M : C'est parfois...

H : Faudra y penser, ouais, sinon... /// Euh... /////

M : Ce... ce que j'étais en train de me dire par rapport au, à la première activité, euh, éventuellement, pré... euh... non, ça peut être pas mal parce que ça va te faire un... aussi un petit... j'allais dire, ça va te faire une première évaluation, entre guillemets...

H : hum

M : ...ces activités-là, de leur niveau réel. Euh, parce que c'est vrai que moi, j'avais demandé qu'on m'envoie aussi des productions etc. mais vu la... période...

H : Oui ! (rires)

M : ...euh, t'imagines bien que j'ai... j'ai rien reçu. Mais apparemment, ils ont vraiment... fin, moi, moi y en a un au moins que j'ai vu et en effet, même quand on lui dit « sors ton cahier » il a...

H : ouais

M : ...enfin, il a... c'était il y a un mois donc il a pu évoluer depuis...

H : hum

M : ...mais vraiment, des choses très basiques, euh, il avait du mal...

H : ouais

M : ...euh, mais l'avantage, j'allais dire, du fait qu'ils soient que trois, c'est qu'éventuellement, dans les questions, si y en a qui sont un peu plus avancés, ou qui, depuis, ont plus avancé, ils peuvent poser des... des questions un peu plus, plus complexes, euh...

H : oui ///

M : OK /////

M : Euh... ce que je me dis au niveau du... lexique, euh, donc si on leur donne les mots, par exemple, bon, mon âge, mon frère, ma sœur etc...

H : hum

M : ...peut-être réfléchir à... éventuellement, parce que, comme on n'a pas forcément leur niveau, éventuellement voir, euh, pour leur, euh... pour leur mettre avec une image...

H : oui, je pensais à ça, ouais. /////

M : Hum... Du coup, par rapport à cette, euh, à cette première heure... c'est... Tu veux qu'on continue sur la deuxième heure ou est-ce que, on... comme ça t'as le temps de réfléchir un peu à ce que tu veux faire avec ça, ou...

H : Oui, on peut avancer sur euh... Parce qu'en fait, après, je pense qu'il faut vraiment que... que j'explore, euh, Via pour avoir une idée...

M : ...ouais, aller dessus, aussi...

H : Voilà. ... précise, de...

M : Alors, normalement, toi, tu l'as. Attends, tu sais ce qu'on va faire ? Déjà, je vais voir si je peux partager la... la connexion. Euh, juste pour te... Tu sais comment te créer une session, euh... Via, ou pas ? Parce qu'en fait, tu peux te faire quelque chose qu'on appelle une activité permanente...

H : oui

M : ...comme ça, ça te permet d'aller tout le temps dessus, de déposer des documents pour les préparer, etc., euh... et euh, ils ont toujours le même lien, tu es pas obligée de leur renvoyer...

H : ...à chaque fois...

M : ...à chaque fois le lien, tu vois. Attends, je vais essayer de faire un... un partage de connexion. Euh... pour te montrer. /// Alors attends... /// Ah, mais vous avez la Wifi, ici ?!

H : Euh...

M : « Collège XXXX Wifi »

H : Oui ! Euh... je connais pas les codes, mais...

M : Non, non, mais tant pis. Euh, alors... « pas d'internet »... /// Je vais essayer de le faire redémarrer...
/// Ouais, parce qu'en fait, quand tu vas, du coup, dessus, toi tu peux vraiment faire, euh, du brouillon,
puis même déposer tes documents, euh... à l'avance, etc.

H : oui, ouais.

M : Parce que c'est vrai qu'il est pas... il est pas flexible, tu peux pas faire de partage d'écran, ça c'est...
c'est hyper, euh... sauf sur certains ordinateurs.

H : ouais ?

M : Donc si tu as de la chance... Moi, j'ai pas essayé, là, j'ai changé d'ordinateur, mais avec l'ancien, je
pouvais pas. Donc en fait, euh... dès que tu veux montrer quelque chose que t'avais pas prévu, enfin, il
y a pas vraiment de souplesse...

H : Ouais, faut toujours...

M : ...dans ce cas-là, il faut que tu le recharges...

H : ...avoir... Oui...

M : ...le, le document, donc c'est pas ultra pratique. /// Bon. Est-ce qu'il va bien vouloir se connecter
? /////

H : Et du coup, on a leur... autorisation, tout ça, pour pouvoir, euh, les voir ?

M : Alors, ça, du coup, je vais les faire signer aux collègues, euh...

H : Oui

M : ...au même moment. Euh, la question, l'autre question, ce sera est-ce que , euh... parce que j'allais
dire, euh, sinon, ça se fait, euh... sans vidéo. Enfin, pour les voir, normalement, il y a pas de soucis.
Euh... la question, ce sera aussi par rapport à la trace : est-ce que du coup, on enregistre le cours ou pas
?

H : Hum

M : Tu vois, et dans ce cas-là, oui, là, c'est clair qu'il faudra des autorisations, oui. Mais ça, je vais leur
demander, euh... Je vais leur demander déjà quand on aura fixé le jour, l'heure etc. H : Parce que je pense
que ce sera plus sympa pour eux qu'ils se voient aussi, que...

M : Ah, oui... ouais ouais...

H : ...pour...

M : Ensuite, le problème, c'est que si la connexion est pas bonne, euh, faudra peut-être voir qu'ils allument
les caméras un par un...

H : Ouais ?

M : ...juste pour se présenter au début etc., parce que...

H : ...et après ils referment...

M : ... oui, parfois ça sature... Donc, euh... Ecoute, je sais pas pourquoi aujourd'hui il ne... veut pas,
euh... se connecter sur... mon... truc ///// Pourquoi ? Pourquoi tant de haine ? (rires)

H : (rires)

M : Euh... ouais...

H : Sinon, on peut essayer sur l'ordinateur, là

M : Ouais, on va essayer sur l'autre, parce que, bah, j'allais dire, si tu veux voir le... /// (déménagement
de H et M vers l'autre ordinateur)

H : Vas-y, je t'ai mis la...

M : Merci ! Hop, là... Merci. // Ah oui, il est déjà connecté ! Donc là, c'est bon.

H : ouais

M : Ça devrait marcher. Alors... ///// Hum... Oui, c'est ça. Donc, normalement, tu vas dans « accéder
»...

H : ouais

M : Euh...

H : « académie... » euh, non

M : ...là, c'est ça. Ensuite, jusqu'ici, c'est bon... Bah, est-ce que tu veux essayer de le faire toi-même,
d'ailleurs ? J'allais dire, euh...

H : Euh, oui.

M : C'est peut-être mieux, en fait, que ce soit toi qui crées ta classe sur ton compte. Mets-toi, euh... ///

H : OK...

M : Alors, du coup, tu vois, ici tu vas dans... « créer une activité »

H : « créer une activité »

M : ouais. /// Voilà. Euh... Et en fait, tu peux cocher ici « permanente »

H : d'accord

M : Du coup, ça veut dire que, euh... alors là, tu inviterais les gens quand ils seront invités, mais tu peux le faire après. Donc tu descends, euh, voilà, tu mets « enregistrer »... Là. Attends, mets peut-être un titre ! On peut mettre un titre, pardon.

H : Euh...qu'est-ce qu'on peut mettre, euh... /// « Cours à distance », hein...

M : ouais, « cours à distance »...

H : On le changera ... // « Cours à distance », ok.

M : ouais. Et donc, là tu l'enregistres. Donc il y a que toi pour l'instant qui... Tu es l'hôte, donc tu as tous les droits dessus.

H : OK. Et après, pour ajouter des participants, il faudra... ?

M : Alors, tu pourras les ajouter, euh... Bah...

H : Là, dans... ?

M : ...je vais te montrer. Hum, je te montrerai, en bas, ouais... / Donc, là, si c'est des adresses ac-versailles, donc, là, tu les mets là. Donc là, par exemple, si ils se connectent avec, euh, le mail du CDI, ou quelque chose comme ça.

H : oui

M : Sinon, si c'est de mails type, euh, gmail ou je sais pas quoi, ce sera ici.

H : D'accord, ok. Ça marche. /// « Expiration, trois mois... » // OK

M : Et du coup, là, si tu vas dans « accéder » ... En fait, chaque fois, tu pourras, tu vois, « ajouter/retirer des personnes », « envoyer des invitations », euh, mettre des sondages etc. Tu peux le modifier si tu veux changer le titre.

H : Hum

M : Et là, si tu vas dans « accéder », tu seras déjà dans la classe. /// Euh, ouais, pour l'instant, je sais pas si tu l'as déjà ? Si non, tu peux mettre « application à usage unique », et après, en effet, ça peut être intéressant de le...

H : Je pense que j'ai dû le télécharger parce que j'ai déjà fait des formations

M : Sur cet ordi-là ?

H : oui

M : Ah oui. /// Toujours aussi beau... (rires) / Et là, normalement, il va changer, il va charger tout seul. Voilà.

H : oui

M : Et du coup, bah, là, en fait, tu peux rajouter euh, en cliquant là, tu peux télécharger les... euh, tu peux télécharger des, des documents.

H : oui

M : Euh... Là, tu peux faire des sondages... Si tu cliques là, par exemple, tu rajoutes un tableau blanc.

H : OK

M : Donc, euh... Et il y a juste, là, par exemple, si tu mets « créer », euh... Ah non, on n'a pas mis « créer », reclique... Ou là, même, « nouveau tableau » / Euh, faut mettre « créer »... et du coup... voilà, là, si tu cliques dessus, en fait, à droite, tu as toutes les choses qui s'affichent et du coup, quand tu cliques, ça apparaît. Et c'est ça, les bidules, tu vois, sur lesquels, là, n'importe qui peut faire, euh, « insérer une image », du crayon, euh, une zone de texte... Et c'est ça les ...

H : Ah oui, c'était ça.

M : ...les trucs où tu... où du coup, tu peux faire dessus.

H : OK

M : L'étampe. Voilà, j'avais oublié le... le... le nom du truc.

H : Parfait, OK. // Et ça, c'est pour ajouter...

M : Ça, c'est pour ajouter un lien... Mais c'est vrai que j'ai jamais... Tu vois, il y a certaines options, là, il faudra... faudra tester parce que, ça se trouve, quand on clique là-dessus, ça permet qu'ils cliquent directement...

H : Oui

M : ...sans le copier-coller dans le tchat. Euh...

H : Et quand tu rajoutes des, euh... euh... des power points, c'est, euh... ?

M : Du coup, ils sont là, aussi.

H : OK

M : C'est toujours ce dossier-là, et tout va se mettre les uns en-dessous des autres. Donc, tu vois, même toutes les images que tu veux montrer, si c'est pas dans ton power point.

H : oui

M : Ou alors, tu préfères, justement, avoir , euh, par exemple, un document « activité 1 », un document « activité 2 » etc.

H : Oui

M : Du coup, tout va être là.

H : OK

M : Euh, donc ce qui est important, c'est de bien nommer les, les fichiers...

H : Oui, forcément.

M : ...comme ça tu sais tout de suite où tu cliques. Euh... Si un moment, tu veux les mettre en ateliers, tu vois, typiquement, si tu veux par exemple qu'ils préparent des choses de façon individuelle...

H : oui

M : ...mais en ayant un peu plus de retours, tu peux aussi leur demander, à chacun, tu vois, les mettre dans une petite salle, euh, entre guillemets, « privée »

H : Ouais, comme on avait les salles d'attentes, enfin, les salles...

M : Oui. Et, euh, passer dans chaque salle, euh...

H : D'accord. Ouais.

M : Et ça, dans ce cas-là, tu , euh... Tu cliques dans « ateliers », ici...

H : Hum

M : Euh... Quand tu mets « + », ça en rajoute

H : OK

M : Et après, tu mets... quand tu mets « sauvegarder », ça veut dire qu'ils sont prêts, ils sont préparés.

H : Oui

M : Et si tu mets « sauvegarder et activer », ça veut dire que, là, les ateliers vont s'ouvrir en haut

H : D'accord. Et ça je pourrais, une fois que j'aurais, euh, rentré mes participants...

M : oui

H : ...je pourrais les préparer à l'avance ? Mais euh...

M : En fait, tu peux même préparer des groupes. Bon, là, comme ils sont trois, c'est, euh, voilà.

H : Oui.

M : Mais, en fait, si tu as, par exemple, 10 participants, tu peux soit faire une répartition aléatoire, soit leur permettre de circuler, tu vois, se déplacer. Par exemple, si tu sais pas exactement dans ta liste qui est premier degré, qui est second degré...

H : ouais

M : ...tu dis, bah, « le premier degré vous allez là, le second degré vous allez là »

H : Oui. Comme ça, ils vont eux-mêmes, eux...

M : Oui. Et sinon, tu peux aussi toi, tu vois, tu cliques là-dessus. Hop, tu le bascules dans un groupe. Donc tu peux aussi préparer toi-même, euh, les groupes, les salles dans lesquelles ils sont, euh, si tu as envie, ouais.

H : OK. D'accord. /// Ouais, bah je... je vais... l'explorer, petit à petit.

M : Ouais.

H : (inaudible)

M : Et ça, c'est si j... « présentation », en fait, c'est si jamais, t'es... Par exemple, si ça, ça avait disparu...

H : oui

M : ...tu vois ? / Quand tu recliques là, tu as à nouveau toutes tes diapos pour pouvoir re cliquer dessus, pour les mettre.

H : Ah, ok.

M : En gros, bah, c'est les fonctions, euh, principales, quoi.

H : OK. // Et du coup, tu me disais que toi, tu avais déjà un tutoriel pour tout ce qui est, euh...

M : Euh, alors, il faut que je retrouve, mais euh, normalement, j'ai ça, euh, j'ai ça quelque part, ouais, de, euh... « allumer le micro », euh, etc.

H : Peut-être que du coup j'en préparerai un que pour, euh, l'utilisation du tableau blanc ? Avec, euh, ce qu'ils peuvent utiliser en dessous, ou pas ?

M : Ouais. Peut-être que... Ou alors, sinon, ce que je me dis, peut-être en... avec les consignes, euh...

H : Au moment des consignes, on peut travailler...

M : Au moment des consignes, euh, chacune. Mais c'est vrai, oui, sur le tableau... Peut-être, au moment, en fait où tu vas faire le...

H : hum

M : ...l'exercice, commencer par afficher : « pour cet exercice, vous aurez besoin de... »

H : Oui. Et d'y aller, chaque fois...

M : « ...ces outils, euh »... ouais, ouais ouais

H : plutôt que de faire tout d'un coup, oui...

M : hum hum

H : ...et qu'à la prochaine séance, ils aient... oublié (rires).

M : Voilà. // Mais ça, c'est vrai que par rapport au... à la trace, ça veut dire que, de toutes façons... oui, ça peut être pas mal de le mettre sur une diapo spéciale...

H : hum

M : ...comme ça, le cours d'après, tu peux ressortir la même diapo...

H : oui

M : Euh... // Hum hum //// Ouais. / D'acc d'acc. / Mais du coup, ouais, à la limite, le... ce qu'on peut faire, euh, lundi prochain, c'est se, oui, se donner RDV sur Via.

H : hum

M : Et comme ça, on regarde déjà, même, certains, certaines consignes, certaines images, tu peux tester sur moi, euh, des, des choses, des affichages, etc...

H : Oui. Comme ça, oui, tu me diras comment toi tu les...

M : Bah comment moi je les vois, euh...

H : Ouais, comme ça j'aurais une idée un peu...

M : Ouais. / D'ac d'ac. Bon.
(retour à la table de travail)

M : Du coup, je sais pas du tout jusqu'à, euh, quelle heure tu as ; est-ce que, euh tu préfères qu'on s'arrête là où qu'on continue sur le...

H : Bah je veux bien qu'on continue sur...

M : ouais, on continue sur la...

H : enfin, au moins pour avoir une idée d'ensemble. Après, euh, pas forcément dans le détail comme, euh, tout à l'heure.

M : oui oui . Euh... Du coup, pour la, bah, la deuxième heure du premier jour, peut-être ?

H : Oui. Ouais, ce serait bien. /// Euh... pour la deuxième heure.... Parce que c'est vrai que je me posais un peu la question par rapport, euh...

M : oui

H : ...à, à un temps un peu plus... euh, une heure un peu plus dédiée à la trace écrite.

M : oui

H : Mais je me dis que c'est peut-être mieux de le faire un petit peu avec, euh, euh... de faire des moments, euh, d'oral, avec des micro-pauses, plutôt que ...

M : ouais

H : ...que de longues pauses sur la deuxième heure. Du coup, je suis en train de re-repenser à, à...

M : oui

H : ...à tout ça différemment. / Euh... //

M : Peut-être au niveau, euh, je sais pas quels axes tu avais prévu de, de prendre après. Euh...

H : Euh, je voulais continuer sur les présentations, mais, euh, physiques. Parce que, ah oui, ce que je voulais c'était travailler pour la séance 1, travailler sur l'alphabet, et aussi, bah, dans les présentations, beaucoup le verbe être et avoir.

M : oui

H : Donc ça c'étaient un peu, bah, les points grammaticaux.

M : oui

H : Et du coup, ça permettait à la deuxième séance de revenir sur être et avoir, mais cette fois-ci, pour la description physique...

M : ouais

H : ...donc, euh, je suis grand, je suis petit, euh...

M : d'accord

H : ...avoir, j'ai les cheveux longs, j'ai les cheveux courts...

M : hum hum

H : ...je suis blond, enfin...

M : ouais, ça veut dire que, là, être et avoir, euh, bah c'est là-dessus, en fait, parce que si on l'introduit, euh, éventuellement, réfléchir dans la deuxième heure comment le... un peu le systématiser.

H : oui, ouais ouais.

M : euh...

H : Pour que ce soit plus... qu'on, qu'on travaille beaucoup plus après, l'heure suivante, sur le lexique.

M : oui

H : vu que être et avoir auront été, euh, déjà posés.

M : Oui. Euh... ensuite, ce qu'il faudra... euh... Là, donc on peut réfléchir à des activités. Peut-être que pour certains, ce sera une, euh... j'allais dire, ce sera, ce sera pas acquis.

H : hum

M : Euh, pour d'autres en revanche, je me dis, les deux qui ont depuis le début de l'année une heure par semaine, je me dis que ça, ils auront peut-être vu. Euh... donc faudra peut-être qu'on réfléchisse à des activités qui sont, euh, éventuellement différenciées, enfin, tu vois, en se disant : « ça, si ils savent déjà, euh, comment on prolonge ? »

H : oui

M : ...euh, pour qu'ils puissent, euh, pour qu'ils puissent éventuellement, euh, enfin...

H : ...continuer d'avancer...

M : ...voilà, continuer à apprendre des choses, qu'ils puissent continuer à avancer. / Il y aura ça, et puis il y aura le lien, un peu, ce que je me dis ; alors, là, c'est pareil, j'ai pas eu les, les retours. Mais peut-être aussi à un moment, alors, à mon avis, à voir, est-ce que en fin du premier jour ou est-ce que le deuxième jour, voir un peu peut-être au niveau du, euh, d'une thématique de support, euh, en lien avec un, quelque chose qu'ils font en classe ?

H : oui

M : Enfin, pour pas que ce soit, euh, que ce soit complètement décroché. Enfin, qu'ils voient qu'il y a un lien...

H : hum

M : euh... donc, au niveau, par exemple, de la repré... de la, description physique, euh oui, voir peut-être en fonction de choses qu'ils travaillent...

H : hum

M : ...en classe, je sais pas, par rapport à un ouvrage, euh, prendre un personnage du livre, ou quelque chose comme ça.

H : Oui. Enfin je pourrais, du coup, enfin, savoir un petit peu ce qu'ils font ?

M : bah, j'ai posé la question... (rires)

H : (rires) C'est vrai que, du coup, comme ils sont chacun dans un niveau, euh...

M : Oui, et dans des collègues différents. C'est pour ça que je disais, à mon avis, peut-être pour les deuxième et troisième, euh, euh, cours.

H : ouais, plutôt, oui

M : C'est plus facile ? Et puis, en plus, tu les auras vus, donc ça permet de... euh, ça permet, voilà, de, de partir aussi sur des, sur des choses un peu plus concrètes en termes de niveau. Parce que ... parce que même si quelqu'un nous dit « il a tel niveau », c'est pas la même chose que de l'avoir, euh...

H : hum

M : ...en face de soi.

H : C'est vrai.

M : Oui. Euh, bon, du coup, verbes être et avoir... euh... /

H : Après, c'est vrai que, euh... je sais pas si j'en avais une où il y avait beaucoup le verbe être et avoir, mais j'aime bien dans les, euh, premières séances, euh, euh, parfois, euh, terminer ou travailler autour d'une chanson...

M : oui

H : ...parce que je pense que ça, ça garde mieux en tête. Enfin, on a un souvenir un peu plus, euh, un peu plus, euh, euh, fort...

M : oui

H : ...de la séance avec une chanson. Donc faudra juste que je regarde un peu ce que je ...

M : oui

H : ...ce que j'ai.

M : d'accord

H : et éventuellement, euh, une chanson simple, facile, pour euh...

M : hum

H : Soit sur le thème des présentations, soit, ou, euh... / et voir un peu comment... Enfin, je réfléchirai à comment l'exploiter.

M : oui, ouais ouais. Oui, bah, de toutes façons, c'est vrai que c'est, ça peut être toujours avec, euh... // // // // Euh, je me disais une chose, aussi, c'est que dans les... présentations, là, je reviens un tout petit peu en arrière...

H : hum

M : euh, comme ils sont pas du même, euh, collègue, ça peut être intéressant aussi que, tu vois, dans les questions, il y ait aussi le nom de leur collègue, la ville, ils sont dans des espaces géographiques complètement différents. Euh, c'est vrai qu'on y a pas, euh, on y a pas pensé parce que c'est, c'est pas ordinaire pour nous, mais en fait, ils ont vraiment des espaces, euh... et je me dis qu'éventuellement dans être et avoir, euh, ça peut être un axe, peut-être, de travail, tu vois, pour avoir un support, pour qu'on soit pas que sur la, de la grammaire...

H : hum

M : En fait, avoir ce support-là de, bah, où est-ce que je suis, et, euh, là, en fait, moi, dans ma ville, il y a, enfin, il peut y avoir tout à fait le verbe avoir. Il y en a un qui est dans la campagne, mais vraiment. Euh, il est dans le Vexin, à [zone du collègue A].

H : D'accord, oui.

M : C'est vrai que je t'ai parlé de [zone du collègue C] mais pas des, pas des autres.

H : oui. Parce que [zone du collègue C], je vois, vu que j'étais à Goussainville...

M : ...voilà, oui. Donc il y en a un qui est à [zone du collègue C]. L'autre qui est à [zone du collègue B] ...

H : [zone du collègue B], oui, je vois où c'est.

M : Euh, donc, c'est pareil, ça reste, voilà. Et, euh, le troisième, à [zone du collègue A], donc là, il est vraiment, euh, [éléments précisant la localisation du collègue A].

H : D'accord, oui (rises)

M : Et en plus, lui, il est pas à [zone du collègue A], il est dans un village, enfin, on est vraiment, là, en zone rurale, euh, complète

H : ouais

M : ...et ça, ça peut éventuellement être une chose, je me dis, au niveau des, des présentations, alors...

H : ...décrire un peu...

M : ...difficile au premier cours, par exemple, de leur demander d'apporter une photo, mais déjà, en effet, partir de leur environnement qui est pas du tout les mêmes, le même, ça peut être un... // Même,

éventuellement, pour le, oui, euh, leur demander, soit en fonction de comment ça se passe pour le premier ou pour le deuxième cours, enfin, pour, euh, un cours, on peut tout à fait leur demander d'apporter, euh, euh, d'avoir pris en photo, tu vois, t'envoyer une photo de, euh, de quelque chose de leur environnement...

H : hum

M : ...enfin, qui montre, euh, qui montre l'endroit où ils sont. Ou alors... / ou alors en regardant même avec, euh, j'allais dire, avec, euh, Google street view, enfin, ou ce genre de choses...

H : oui, ça (inaudible) aussi. ///

M : Parce que, ça peut même, euh, être un support, je réfléchissais, une, tu vois, une activité, par exemple, sur la négation, avec « il y a », « il n'y a pas » etc.

H : hum

M : Euh, tu vois, par exemple, des images de choses qui sont un peu plus urbaines, un peu plus rurales, enfin. C'est pas forcément pour ce cours-là, là je, je viens juste de... c'est dans le fil des idées, tu vois...

H : oui

M : Est-ce que à côté de chez moi il y a des champs, des vaches, euh, des... (rires) Enfin, il y a pas beaucoup de vaches dans le Vexin, mais bon euh... /////

H : Je pense que ça pourra, ouais, pour la deuxième heure...

M : hum hum

H : ...euh, systématiser « être » et « avoir », surtout qu'il y aura en plus, euh, le « je », le « tu »...

M : oui

H : euh... « il » et « elle », parce qu'il y a garçons et fille

M : oui /

H : euh... ce sera pas mal de voir, euh, oui, des activités autour de ça puis ensuite, euh, la chanson...

M : hum

H : ...et, euh exploiter tout ça. Je pense que ça pourra faire, euh...

M : Oui oui, là, il y a de la matière. (rires) D'ac. /

H : Et du coup, après, pour les séances suivantes, bah, euh, j'avais pensé, alors, à la séance 2, de travailler autour, donc, euh, j'avais dit, de la présentation plutôt physique

M : oui

H : Euh, du coup, c'est surtout sur le lexique. Avec, euh...

M : ouais

H : ...il y a les parties du corps, il y a un peu les couleurs.

M : oui

H : ...euh, pour les yeux, les cheveux, euh, c'est pas exactement les mêmes termes. Euh, hum, et... ça reprend essentiellement « être » et « avoir » et peut-être déjà, enfin, introduire, euh, « porter », euh pour tout ce qui est accessoires...

M : ouais

H : ...je porte des lunettes, euh /

M : ouais. Ensuite, de toutes façons, ce que je me dis, c'est vraiment, le détail, euh, du 2, faudra le faire une fois qu'on aura le...

H : oui, c'est ce que je me dis aussi. J'ai pas envie de trop...

M : oui, ça sert à rien de trop avancer...

H : ...avancer, parce que sinon...

M : ...non, non, mais tu as raison, parce que c'est du travail per... enfin, j'allais dire, après, si ça correspond pas, c'est du travail perdu, donc, euh...

H : ouais, ouais ouais.

M : ouais. // Parce qu'en fonction, euh, oui en fonction de si c'est avant, et puis même, en fonction de, en fonction de ce qu'ils nous disent qu'ils ont fait en cours, enfin, qu'on nous dit qu'ils ont fait en cours...

H : oui

M : euh, ça veut dire que potentiellement, faudra peut-être plutôt, euh, réorienter sur, euh, un lexique, euh... enfin, on sait pas en fait... (rires)

H : D'accord. Oui, c'est vrai.

M : Hum hum. / Parce que si « être – avoir », ils l'ont déjà au présent, euh, mais pas d'autres verbes, enfin, est-ce que dans ce cas-là ça veut dire qu'il faut aller plutôt sur les verbes, euh, si « être – avoir », ils l'ont déjà, on va être plutôt sur les verbes « devoir », « pouvoir » etc. qui sont importants...

H : hum hum

M : ...aussi, pour, euh...

H : oui oui

M : ...pour l'école. Euh, mais en effet, ils sont pas premiers, ils sont, j'allais dire, euh, deuxièmes. Donc est-ce que du coup il faut qu'on parte là-dessus s'ils ont les premiers ou pas, enfin, ça on peut pas...

H : oui

M : ...savoir si...

H : ...si ils maîtrisent déjà...

M : ...oui, le savoir pour l'instant. Ouais. / D'ac d'ac. Donc, a priori, euh, présentations physiques etc. ///

H : Ouais. Bah, voilà. Parce qu'après, je voyais ça un peu comme ça. Et puis je pensais à une troisième séance... J'avais pensé, globalement, sur la semaine.

M : oui

H : Et, euh, en regardant, trois séances. Et je pensais du coup à la troisième. / Euh, continuer à parler de soi, mais cette fois-ci, un peu plus des loisirs, des goûts...

M : d'accord, oui

H : ...avec, euh « aimer » et, euh, « faire », comme, euh...

M : oui

H : ...comme verbes. Donc l'idée, c'était vraiment de rester vraiment sur, euh, sur eux-mêmes, sur, euh...

M : ...oui, qu'ils arrivent à parler ...

H : ...présentation qui soit...

M : ...d'eux, euh.

H : ...de plus en plus élargie au niveau du, euh, vocabulaire, et puis des thématiques.

M : oui. D'accord, ouais. // Oui, et en effet, avec cette histoire de... euh, ce que je me dis, c'est, euh, en effet, voir un peu ce qu'on fait, justement, de leur, euh / euh, oui, euh, sur le 1, je pense, en effet cette histoire d'environnement, euh, des environnements qui se, euh, qui sont pas les mêmes. / Et en fonction, ouais, de... // Et puis, éventuellement, ce que je me dis, en, en... en déclencheur, ou, enfin, voir soit par rapport à ... soit s'il y a une des choses que l'un fait en cours c'est intéressant, soit par rapport à des trucs, j'y pense parce que j'ai vu les... les choses, là, qu'ont l'air hyper belles, là, sur Le Kid, euh, je me dis en, éventuellement en déclencheur, voir si pour, euh, j'allais dire, pour emballer tout ça, est-ce que il y a un, euh, un support, toi, qui t'intéresse, ou tu vois, euh, partir d'un petit bout de film, ou un truc comme ça, euh, j'en sais rien, ou, tu vois, euh, d'une image, ou de, ou comme tu disais, d'une chanson...

H : Hum.

M : Tu vois, je me disais, pour relier un peu les... Là, si, de toutes façons, on est dans la présentation d'eux...

H : oui

M : ...mais qu'il y ait aussi un support qui soit, euh, extérieur, tu vois, pour, euh, pour avoir toujours le lien avec, euh, « on est à l'école, on fait quelque chose de... on se présente, etc. »

H : hum

M : ...et en même temps, on est dans quelque chose, euh, d'intellectuel, de scolaire. Même si les premières séances, on va moins être sur le, sur, euh, sur du scolaire sur du FLS, qu'ils aient toujours la petite, euh, tu vois, le petit « bip bip »...

H : oui

M : (rires)

H : Qu'ils perdent pas de vue que c'est, euh...

M : Que c'est pour réussir à l'école, euh...

H : Voilà.

M : ...etc.

H : Oui. Ouais. Euh... /

M : Une sorte de fil rouge, euh. Mais ...

H : Hum hum. //////////////

M : Et éventuellement par rapport au... je sais pas si tu as des... des idées, déjà, de, de type de fil, euh, de fil rouge... euh... // Mais si jamais il y a pas de retour de leurs, euh, de leurs profs sur les contenus, éventuellement, ça peut être, euh... enfin, ça dépend aussi si toi ça t'intéresse ou pas, hein, parce que ... Mais ça peut être éventuellement, j'allais dire de partir de leurs collègues, en fait. Enfin, de...

H : oui

M : ...de leurs environnements, euh, différents, tu vois. Limite, avec les photos des trois collègues, ou je sais pas quoi...

H : hum

M : Je sais pas si c'est intéressant. Bon. Je sais pas. Bah tu, tu regarderas s'il y a des... parce qu'il faut aussi que ça, voilà, que ce soit un truc qui t'intéresse toi, euh... /// Oui, en fonction aussi de la, peut-être, de la chanson que tu peux trouver etc. , euh... ouais... d'ac d'ac. / C'est bon, il y a de, il y a de quoi faire, là ! (rires)

H : Oui, pour la première séance c'est, c'est bien (rires)

M : hum... ouais ouais

H : Et tu coups, tu as, tu as une idée, un peu, de... ce serait du coup début février ou...

M : Alors, à mon avis, là, on va partir plutôt sur mars parce que, euh, moi j'aurais bien aimé qu'il y ait la première séance, euh, avant les vacances...

H : oui

M : ... donc je vais essayer, quand même, euh, parce que les vacances sont pas si tôt que ça, je crois que c'est le 18 février...

H : C'est la dernière semaine de février, ouais.

M : Voilà. Non, bah du coup, l'idéal, ce serait quand même, euh, mi-février. Enfin, qu'il y ait au moins le lancement avant les vacances.

H : ouais

M : Euh... mais, là, pour le coup, on dépend vraiment des... des établissements.

H : ouais

M : Donc moi, j'ai eu un retour, là, de la professeure justement de [zone du collègue A], euh, euh, donc pour elle, y aurait pas de soucis à commencer tôt parce qu'en fait, elle pourrait, euh... Comme les heures que tu as données, ça tombe aussi sur le moment où elle les prend en charge...

H : D'accord

M : En fait, elle pourrait... Il y a une petite salle à côté, juste à côté, où en fait il pourrait être juste avec la porte ouverte, comme ça il peut à la fois parler tranquillement mais à la fois, il est pas loin...

H : hum

M : ...enfin

H : oui

M : Donc là c'est l'endroit où c'est le plus facile

H : oui (rires)

M : Ensuite, pour les autres, euh... [zone du collègue C], du coup, la... Normalement, je dois y aller, euh, on a reporté à début février...

H : ouais

M : ...si les formations et les réunions sont pas à nouveau annulées, euh, etc.

H : oui

M : ...et dans ce cas-là, euh, bah moi, mon idée, c'est comme on avait rendez-vous au début il y a, euh, je sais plus, une semaine ou dix jours, enfin, c'était vraiment la semaine de la reprise...

H : hum

M : ...je me disais, bah, en y allant, on va mettre en place de façon concrète, euh ce sera plus facile, que par téléphone, euh, j'aurai toute l'équipe et tout, bon, donc là, si on arrive à le faire, normalement, je crois que c'est le 8 février...

H : D'accord

M : ...quelque chose comme ça, du coup, je vais essayer de les relancer là...

H : hum

M : ...et puis l'avantage, si après, si j'en ai deux, c'est facile de, de motiver le troisième...

H : ouais, ouais

M : ...et sinon, je les rappellerai, parce que j'avais eu des bons contacts au téléphone...

H : ouais ?

M : ...avec les, à chaque fois, c'était avec les principaux ou les adjoints...

H : hum

M : ...et... sinon, je les rappellerai, en fait, mais là, je voulais vraiment pas... En ce moment, ils sont tellement débordés que je voulais pas les...

H : Oui, bah, je m'en rends compte...

M : ...je voulais pas les harceler en fait en, en relançant, parce que, voilà, ils sont... ça, c'est à chaque fois un élève dans leur collègue...

H : Oui, voilà

M : ...donc ils peuvent pas non plus passer trois jours à s'occuper, euh...

H : ouais

M : ...à s'occuper de, de lui. Ensuite, c'est des endroits où je pense que c'est amené à... à se pérenniser, enfin, il y en a de plus en plus. A [zone du collège A], en fait, ça fait deux ans qu'il y en a tous les ans, au moins un, deux, trois allophones...

H : ouais

M : / et... et du coup, je me dis que si ça... fonctionne, en fait, ça peut aussi nous donner des billes pour, euh, pour les aider à, à plus long terme. Donc là, les... Mais, à [zone du collège C], elle l'a bien... c'est l'adjointe que j'ai eue au téléphone, et c'est vrai qu'elle, elle a bien... en tête qu'on est sur du moyen terme ou du long terme. Enfin, c'est aussi pour ça que je vais là-bas, euh, travailler avec l'équipe...

H : hum

M : ...parce qu'on m'a dit « oui, euh, j'ai l'impression qu'on en a de plus en plus souvent... » (rires)

H : (rires)

M : Je dis : « Oui, je suis d'accord avec vous, Madame ! » (rires)

H : ouais

M : Donc, euh, bon. Ouais ouais. Non, j'aimerais bien février. Mais ce, ce qu'on peut se dire, c'est de toutes façons, on... on fait la, lundi prochain...

H : oui

M : ...les tests en ligne, euh, etc.

H : Ouais

M : et ensuite, euh, j'allais dire, on... met en pause, entre guillemets, jusqu'à ce qu'on ait la date vraiment fixe.

H : oui

M : Euh, parce que derrière, euh... Oui, j'allais dire, euh, faut pas non plus qu'on... qu'on fasse un truc, euh, au millimètre et puis qu'après...

H : Voilà, et qu'on...

M : ...on arrive au mois de mai, et en mai les élèves, ils en seront pas du tout au même, euh...

H : ...niveau que là

M : ...niveau non plus. Enfin, j'espère pour eux (rires)

H : oui !

M : Mais euh... Ensuite, il y en a un, euh, enfin, un des objectifs, c'est pour ça que c'est bien au début d'être vraiment sur eux, parce qu'en fait, il y en a deux, là en ce moment, qui sont en train de, de rentrer quasiment en dépression...

H : Oui, tu m'avais dit, tu m'avais dit ça, oui...

M : ...enfin, qui sont complètement découragés. Et du coup, là, le, ouais, là, l'idée, c'est aussi si ils peuvent aussi parler un petit peu d'eux, de... voilà, je suis dans tel collègue, je viens de tel pays...

H : (rires) (inaudible)

M : Ouais. Eventuellement, même, euh, tu vois, dans les... je viens d'y penser, dans les choses, là, je sais pas si à un moment, tu as prévu de parler de leur langue ?

H : Je pensais un peu dans, dans les questions...

M : Dans les questions, ouais...

H : ...quelle langue, enfin...

M : oui

H : ...mettre, euh, bah, peut-être le mot « langue », justement...

M : ouais

H : ...pour voir s'ils vont poser la question « quelle langue, euh, parles-tu ? »

M : ouais

H : Euh, « nationalité », pour voir si, d'où vient, d'où viens-tu, de quel pays tu viens...

M : Euh, du coup, si tu mets des mots, mets bien le déterminant à chaque fois, euh... ça, ils le font pas dans le DELF et je trouve que c'est un problème. Euh, mets bien à chaque fois le déterminant parce que du coup, comme ça, ils apprennent...

H : ouais

M : ...en même temps le genre, et puis ça les... j'allais dire, de façon implicite, ça leur permet de commencer à construire les catégories, euh, « nom »...

H : hum

M : ...tu vois, ils s'habituent à ce que le nom ait toujours le déterminant devant et du coup, après, quand on parle de nom, d'adjectif et tout, c'est...

H : ouais

M : ...c'est plus, c'est plus simple. Mais ça, ils le font pas dans le, dans l'exercice du DELF. /// D'ac d'ac. Bon. ///// Oui, quitte à faire, même, euh, dans « langue » un moment, euh, si ils disent dans... Ils sont pas toujours, euh, ils sont pas toujours à l'aise pour, euh, dire des choses dans leur, euh, dans leur langue. Mais peut-être dans une des... pas forcément la première séance, mais dans deux ou trois, peut-être que ça peut, euh... Faudra voir en fonction de... de la façon dont ils réagissent etc., mais peut-être que y en a...

H : hum

M : ...que y en a qui seront... Oui, il y en a parfois qui peuvent être contents, parfois, de mettre des... de dire un truc dans leur langue, ou de montrer...

H : oui

M : Bon, là, il y en a qu'un qui est sur alphabet, euh, différent, qui sera sur, qui est sur alphabet cyrillique.

H : ouais

M : Mais il a, il a fait de l'anglais donc il a pas de problèmes avec l'alphabet latin, il le connaît déjà. ///

H : Du coup, pour la semaine prochaine, on se dit à la même heure ?

M : Euh, oui, moi ça me va, hein.

H : ouais

M : Attends, je vais noter. Et du coup, il faudra que tu m'envoies, euh, l'invitation Via. Premier test ! (rires)

H : D'accord, oui (rires)

M : Euh... J'avais noté 13h-15h, mais je me suis peut-être trompée. C'était plutôt 15h, euh... C'est à 15h que tu finis, hein, c'est ça ?

H : Euh, oui !

M : Oui, donc je sais pas pourquoi j'ai pas...

H : Enfin, c'est pas, euh...

M : Oui, enfin, c'est à 15h que ça t'arrange, quoi !

H : oui !

M : oui oui.

H : ça me va, 15h, c'est parfait.

M : Euh, donc je mets, euh... « à distance – Via » / Super.

H : Alors, je voulais en profiter, euh...

M : Attends, je vais éteindre ça.

Annexe 4.2. : Temps de travail en ligne du 31 janvier 2022

M = Madeleine Buet, formatrice

H = Hilda, enseignante

Durée de l'enregistrement : 26 minutes

Rencontre en ligne sur la plate-forme Collaborate. L'enregistrement de la rencontre n'a pas pu être récupéré mais un enregistrement audio de secours avait été également été lancé ce qui nous permet de transcrire les échanges oraux.

H : ...je vais donc, dans mes...documents. Ils mettent « déposer vos fichiers image – power point - pdf à télécharger » etc. , sauf que quand je vais dans « mon dossier », euh sur mon bureau

M : ouais

H : les seuls qui apparaissent, ce sont les pdf. Pas les, pas de power point.

M : ça veut dire qu'il faut que tu transformes, euh, ton pdf en power point. / Sinon...

H : Non non, c'est un power point.

M : Euh, pardon. Il faut que tu transformes ton power point en PDF, du coup.

H : Ouais... Mais ça me dérange un peu parce que j'avais une animation et que du coup, en PDF, ça va pas sortir. Mais bon, c'est pas grave...

M : Ouais, c'est vrai que c'est dommage ... Euh... Bah en effet, on peut essayer le, le partage d'écran. / Et là du coup, c'est la...

H : Bah oui, je vais voir par rapport au partage d'écran.

M : Ouais, ouais ouais.

H : Je réessaie. Je vais essayer le partage d'écran et tu me diras si tu vois. Euh... ça marchait comment, déjà... partage d'écran... partager l'application ou l'écran... autoriser... mettre un écran... euh... alors là, j'ai plusieurs possibilités : « sélectionner une fenêtre ou un écran », bah je crois que c'est celui, euh, je clique sur « collègue 95-XXX@versailles... »

M : Je pense

H : Il me propose... euh... des documents, ouais.

M : ouais, là comme j'ai pas la même chose que toi, euh...

H : autoriser... alors, je vais voir si ça marche...

M : ouais, c'est bon ! J'ai plein de... Alors, par contre, ça marche de façon un peu étrange, j'ai une m...

H : d'accord

M : ...une mise en abîme, là.

H : ah ouais... Bah c'est pas trop ça que je suis en train d'essayer de partager. J'essaie de partager mon document Word, mais quand je l'ouvre...

M : ouais...

H : ...euh...

M : c'est très joli, hein, d'ailleurs, l'effet... Je sais pas si tu as déjà vu...

H : (rires) oui !

M : (rires) Ah, tu le vois aussi...

H : Ouais. Je vois, mais c'est pas du tout ça que je voulais partager. Donc, je vais essayer... tac tac...

Non, c'est pas une application ? Partager l'application...

M : C'est quoi, les choix que tu avais ? Euh, redis-moi ?

H : Alors euh... Je regarde. « Workspace », euh, le lien, là, de bbcollaborate...

M : ouais...

H : ...hum... ensuite, j'ai « téléchargements »...

M : ouais

H : ...et un des documents que j'ai dans mon... « écran en entier », sinon...

M : Oui, essaie « écran en entier. » Ouvre le document. //

H : Hum... Je vais voir si il marche. Parce que quand j'ouvre le document, je... j'ai plus la page de... de la classe virtuelle.

M : Oui, ensuite, euh... ouais. /

H : « Partagez tout votre écran »

M : Oui, là, c'est bon ! Là, j'ai ton Power point. Ça veut dire que tu peux ...

H : ...ah, ok

M : ...essayer de le mettre en, essaie de le mettre en diaporama, du coup ?

H : Et là, ça marche ?

M : ouais, c'est bon.

H : Là il est en diaporama ?

M : Oui, il est en diaporama. Par contre, ce qui est bizarre, c'est que j'ai aussi à gauche la, le truc du TNI. Tu sais, la barre de tâches du TNI... C'est pas très gênant, mais...

H : Ah oui. Ouais ? Bah, c'est sur mon écran...

M : Ecoute, c'est très bien, hein. Vas-y, si tu veux tester ton animation, en plus...

H : Parfait ! Alors du coup, je pensais commencer... Je sais pas si tu as pu le regarder ?

M : Oui, bah, rapidement, ouais.

H : Je pensais commencer par, euh, voilà. Par une aide technique pour les mots qui vont revenir quand je vais parler de clavier, souris, cliquer...

M : ouais

H : ...pour être sûre que tout le monde comprenne ça. Donc, l'idée, c'était de commencer par... un petit jeu de vocabulaire ; normalement, je pense qu'ils doivent connaître. Et donc, je leur demanderai, bah, euh, dans, sur l'image, euh, comment s'appelle le numéro 1 qu'ils voient...

M : oui

H : ...et euh, ils me donnent la réponse oralement...

M : ouais

H : ...et du coup, bah, ensuite, j'aurai, bah voilà, donc, euh... la première partie, voilà, ça va être, euh, qu'ils connaissent bien, euh, le vocabulaire, euh, vraiment technique, euh de, de l'ordinateur...

M : hum hum

H : ...pour qu'on puisse communiquer. Euh, enfin, bien se faire comprendre. Et donc euh, la première chose, c'est par numéros. J'ai numéroté et, euh, je vais leur demander, bah, quel est le numéro un, on a quel (inaudible), donc voilà, c'est l'écran, pour voir et lire...

M : hum hum

H : ...ce qui apparaît. Euh, le numéro 2, c'est ce sont les enceintes pour écouter le son. Le numéro 3, une caméra pour voir les autres et être vu. Euh, du coup, une souris pour se déplacer sur l'écran...

M : hum hum

H : ...et cliquer. Donc, euh, je vais m'assurer qu'ils savent bien ce que veut dire, euh, « cliquer ».

M : hum hum

H : ça c'est, pour si jamais on fait un type d'activité où on leur demande de cliquer sur quelque chose.

M : Oui.

H : Euh... le clavier, pour écrire.

M : hum hum

H : Pour quand je demanderai de taper sur le clavier. Et enfin, le casque. Avec, euh, je suppose qu'ils auront un casque avec écouteurs...

M : hum hum

H : ...euh, micro, pardon...

M : oui

H : ...pour pouvoir parler. Et, voilà. Donc m'assurer que ces ... six mots sont bien, euh, connus. Et ensuite, on pourra commencer l'activité.

M : Ouais. / Je me dis par rapport à, par rapport à ça, pour qu'ils les gardent. Euh, éventuellement, alors, je... faudrait qu'on réfléchisse à une chose technique pour qu'éventuellement, tu vois, ils puissent, euh, retourner, si besoin, sur cette, euh... tu vois, que cette image, ils l'aient éventuellement à part. Euh, ou que ça, je sais pas...

H : ouais

M : ...ou alors, euh, voir un truc sur le... est-ce que du coup, tu leur laisses le temps qu'ils écrivent les six mots... tu vois, peut-être de reprendre une diapo après... Euh... avec juste, un écran égal, euh... qu'ils aient le temps d'écrire... ou, je sais pas, un moyen pour qu'ils, pour qu'ils puissent retourner là-dessus, euh, pour plus tard, euh, quand tu diras « la souris », ah oui, qu'est-ce que c'était déjà ? //

H : Oui, bah je pourrais... Oui, tu as raison, je pourrais faire ça, en leur demandant de... de... de bien apprendre ces mots pour, euh, la prochaine fois s'ils les connaissent pas...

M : ouais

H : ...et qu'on... on vérifiera qu'ils les connaissent. Et je leur donnerai, du coup, le... le... je leur enverrai avant le PDF, euh, seul...

M : hum hum

H : ...à recompléter, quoi, où ils devront juste donner...

M : ouais

H : ...juste le vocabulaire de chacun des mots.

M : D'accord, ouais.

H : Eventuellement, oui. Il faut qu'ils gardent... Je le note en même temps. //

M : J'ai un truc très bizarre au niveau de l'affichage, je vais essayer de couper ma caméra, parce que... euh, non, ça change rien. En fait, c'est complètement, euh... c'est complètement, euh, brouillé.

H : On me voit pas bien ?!

M : (rires) Là, si, c'est bon, c'est revenu. Mais je pense que c'est, c'est ma connexion qui était saturée, je pense.

H : OK, d'accord. Donc, oui, je penserai à ça, du coup. Euh, qu'ils gardent une trace de ça. Et donc après, donc, on commencera réellement l'activité, où je leur expliquerai que, qu'ils doivent essayer de découvrir, euh, mon prénom.

M : Oui.

H : Et euh, pour ça, le faire sous forme de jeu où j'ai mélangé les lettres et... ils doivent retrouver.

M : hum hum

H : Donc, je leur donne, euh, deux exemples. Donc, euh, l'exemple avec, euh, « Marie ». En expliquant, r – M majuscule – e – i – a, qui donne « Marie ». Et, euh, essayer de leur faire découvrir le deuxième. Donc, euh, s – a – s – J majuscule – i – e – c, et, euh, voir s'ils trouvent, euh, « Jessica », et normalement, bah, ils auront compris.

M : hum hum

H : Ils pourront essayer de trouver le dernier qui sera un peu plus difficile. C'est pas un prénom, euh, très... habituel. Et, euh...

M : Ensuite, euh...

H : ...ils auront déjà le guide de la lettre majuscule.

M : Oui. Et en plus, ils sont pas forcément encore habitués de toutes façons aux prénoms français. Donc en fait, euh, ils auront pas forcément plus de diff...

H : Oui, c'est vrai

M : ...de mal à trouver « H », même, pour certains, ce sera plus facile que, que si tu t'étais appelée « Brigitte » ou, euh... (rires)

H : Oui. D'accord. Et du coup, voilà, enfin, l'idée, c'est qu'ils tapent sur le clavier, qu'ils essaient plusieurs choses. Euh, euh... [plusieurs pseudo prénoms sont proposés, retirés pour éviter d'identifier le professeur]

M : oui

H : Et une fois qu'ils ont fait ça, bah, voilà, bravo, vous avez trouvé, je m'appelle H et donc je suis votre professeur, euh, pour les classes virtuelles.

M : hum hum

H : Et là, je leur demanderai, donc, de faire la même chose, eux. Donc d'écrire sur une feuille leur prénom en mélangeant les lettres, et ensuite, chacun son tour tapera, euh, les lettres mélangées et on devra, euh, chacun, essayer de trouver le prénom de, de chaque élève...

M : oui

H : ...et je mettrai quand même un petit chrono, si jamais au bout de deux minutes on n'a pas trouvé...

M : oui

H : ...euh, on donnera notre langue au chat.

M : Oui. Et du coup, ça au niveau, euh...

H : Parce que c'est vrai qu'il y a des prénoms...

M : hum hum. // Et au niveau, euh, concret, ça va se passer dans le... tchat, ou sur un tableau blanc, quelque chose comme ça ?

H : / Euh... Ah, oui, bonne question. Parce que pour taper, il faut le tchat et du coup, quand j'ai le partage d'écran, est-ce que je peux faire ça... Attends, je vais voir si ça marche... / Non... Là, c'est vrai, tu vois, là, tu me poses une colle !

M : ouais... parce que, le tchat, on peut l'avoir...

H : ...si jamais ... / Mais moi, de mon côté, en fait...

M : oui

H : ...je l'ai pas du tout, là...

M : Ah, d'accord. Et est-ce que tu peux le dérouler ?

H : ...pendant que j'ai ma diapo.

M : Est-ce qu'en bas à droite, tu as, tu sais, le petit truc violet, là ?

H : euh...

M : ...parce que... à, à droite, il y a une espèce de petit onglet violet avec des flèches. /

H : Non, j'ai vraiment rien. J'ai vraiment que « vous partagez tout votre écran »...

M : D'accord.

H : Et... // (inaudible)

M : Oui, donc ça veut dire, éventuellement, si tu fais une activité, qu'il faut arrêter le... le partage d'écran.

H : Ouais. Là je devrai l'arrêter, revenir sur le tchat... Oui, faut l'avoir en tête, du coup.

M : Euh, alors, attends. Du coup, ça veut dire que toi, tu reviens là. Ouais, mais ça leur fait un truc bizarre, individuellement. Ou alors, là, dans ce cas-là, ça veut dire que toi, tu reviendrais à ta vidéo, et... Est-ce qu'ici, on peut mettre un... hum... un partage d'écran ? Parce qu'en fait, j'ai, j'ai pas l'impression qu'on puisse mettre un truc, genre, tableau blanc.

H : Euh... Je vois qu'il y a un tableau blanc... Enfin, il y a cette, euh possibilité. C'est dans « partager », pas mes paramètres euh, « partager un tableau vide », je crois.

M : Ah oui.

H : / Je sais pas si tu le vois.

M : Ouais, c'est bon. Attends, je vais essayer d'écrire dessus. /// Tu vois, là, ou pas ?

H : Je sais pas si tu vois ...

M : Bah moi, j'ai... ouais, ok... et alors, attends, on peut mettre un texte. Ce serait peut-être... //

H : Parce que là, du coup, toi tu vois plus que l'écran blanc ?

M : Moi, je vois l'écran blanc, mais j'ai quand même encore le... le tchat à côté. / Tu, tu as vu les deux choses que j'ai écrites ou pas ?

H : // « Bonjour Madame », oui.

M : Ouais.

H : Oui, je vois.

M : Parce que ça, c'est peut-être plus... j'allais dire, ergonomique, que si on fait... Le problème du tchat...

H : Et du coup...

M : Ouais ?

H : Mais du coup, là, je vois le tchat aussi, de mon côté.

M : Oui

H : Du coup, il y a les deux possibilités. Mais juste une question, euh... Pour faire ça, tu as cliqué sur, dessin ? Sur le... crayon, là, tout en haut ?

M : Oui, en haut à droite. Mais du coup, ce que je me dis, c'est ... en fait, le crayon, il est pas très pratique, en fait. A mon avis, c'est mieux d'utiliser le texte.

H : oui

M : Mais pour ça, ça veut dire qu'il faut anticiper vraiment la consigne, c'est-à-dire, juste avant l'activité, prévoir une diapo avec, euh, hum, une capture d'écran de, de l'image, tu vois. Avec une flèche.

H : Oui.

M : En mettant, « activité suivante », euh...

H : D'accord.

M : Ouais. Parce que sinon, c'est vrai que si à l'écran ils ont le... le... le truc bizarre avec tous les écrans les uns dans les autres, là, je sais pas si c'est... //

H : Oui. Je suis en train d'essayer d'écrire [à main levée, avec l'outil crayon], c'est vrai que c'est pas très pratique...

M : ouais...

H : Ce que je n'arrive pas à faire, c'est écrire avec le... texte. J'ai bien... quand je clique sur le texte.

M : Oui.

H : J'ai bien... il y a un petit onglet en-dessous, là, qui apparaît...

M : oui

H : ...mais rien ne... /

M : En fait, il faut que tu cliques après dans le tableau pour faire une zone. En fait ça marche un peu...

H : ...ah oui d'accord...

M : ...c'est comme « insérer une zone de texte » dans un document, euh...

H : OK. / Oui, je vois. Parfait.

M : Et du coup, ça veut dire qu'on peut même, euh, relier. Des trucs.

H : On peut relier.

M : Là...

H : Ah oui, c'est vrai.

M : Par contre, est-ce qu'on peut faire ça sur, euh...

H : Par contre, comme... là, on est toutes les deux sur la même couleur, sur du noir. Du coup on peut pas trop savoir...

M : Ah, tu as du noir, toi ?

H : ...qui a écrit quoi.

M : Ah mais on peut changer, attends, regarde. Attends, oui, on peut changer la couleur. On peut surligner, euh... Alors attends, ça c'était le surlignage. Oui, en fait, quand tu cliques dessus, sur le T, là...

H : Oui

M : Tu as une, euh... Après, tu peux re... Euh par contre, ce qui est compliqué, c'est que toutes ces manip', en fait, il faudrait limite faire un tutoriel, euh, manipulation par manipulation, quoi.

H : Oui, c'est ce que je me dis. Parce que là, c'est vraiment très technique.

M : Ouais. // Euh, en plus, j'arrive plus à enlever le surlignage... Euh, si, c'est bon. / Ouais. Oui, ça, ça veut dire que c'est un bon outil mais faut faire un, faut prévoir un tuto, quoi.

H : Oui.

M : Euh... est-ce que tu... est-ce que ça, tu veux que je m'en charge, du tuto pour, euh, les outils, ou pas ?

H : Euh...

M : Tu auras le temps de le faire ? Parce que...

H : Je veux bien.

M : Ouais ?

H : En fait, j'ai jamais fait de tuto...

M : D'accord.

H : Du coup... Je sais pas si toi, tu en as déjà fait et que c'est un peu plus simple...

M : Oui.

H : Comme ça, ça me laissera peut-être un peu plus de temps pour préparer d'autres, euh, pour un peu plus tard.

M : Ouais... Oui, puis ce que je me dis, c'est que ça, le tuto, comme j'en ai déjà fait, je peux le faire. Et puis je trouve que c'est plus intéressant que toi, tu te concentres sur la préparation du cours en lui-même, euh, plutôt que passer du temps à...

H : Ouais, c'est ce que j'aimerais plutôt., voilà, pour la... Parce qu'il y a encore des choses que j'aimerais affiner...

M : Oui, et puis en plus...

H : ...et, euh, comme ça c'est sûr, ce sera prêt.

M : Oui. Et là, le diaporama, enfin, finalement, tu ne l'as pas complètement fini ? Il y avait des choses à la fin sur les collèges, les machins, finalement, qui, qu'apparaissent pas ? /

H : Euh, à la fin... Pardon ?

M : Tu sais, quand on avait discuté, la dernière fois, de dire éventuellement, voir, euh, soit un fil conducteur, soit une activité sur, sur leur collègue, etc. / Mais ça, tu n'es pas encore allée jusque là ?

H : Oui...

M : Tu l'as pas retenu ?

H : Non. Non, non. Non, je l'ai pas encore fait, parce que, en fait, je voulais voir avec toi, justement, au...

M : Oui, si ça marchait, oui

H : ...au niveau timing, en prenant en compte tous les soucis qu'on va avoir...

M : ouais

H : ...euh, forcément, techniquement...

M : oui

H : ...euh, je sais pas si je tiendrai sur les deux heures, tu vois, pour tout faire. Et du coup, je sais pas si je le fais en introduction de la séance suivante ...

M : oui

H : ...tu vois, le, plutôt, se situer etc.

M : D'accord, ouais. Ouais ouais. Bon, on voit au fur et à mesure... Je regarderai aussi, parce que j'ai pas, j'allais dire, je l'ai regardé en 5 minutes avant donc, euh, j'ai pas eu le temps de me, de me pencher trop sur la... sur la question non plus...

H : Parce que, si tu veux, pour la 2ème heure, tu vois, je t'ai envoyé aussi un PDF, euh, non, un document Word...

M : oui

H : Libre Office, pardon. Avec un peu, euh, le déroulé de ma séance.

M : ouais

H : Et, euh, pour la deuxième heure, du coup, c'est, euh, le jeu de questions, là...

M : Oui, c'est ce que j'ai vu.

H : ...pour se connaître. Ensuite, je voulais faire des exercices, voilà, de systématisation, un petit peu, de, de grammaire...

M : ouais...

H : ...mais un peu interactifs, tu vois, à chaque fois on en fait un et on vérifie ensemble. Et la troisième partie, qui était une chanson, je trouve que je peux la, la virer, et mettre à la place ...

M : ouais...

H : ...euh, ce point sur, euh, le collègue.

M : Ouais. Ensuite, éventuellement, il y a soit ça, soit, euh, ça dépendra si tu as trouvé une chanson qui est bien, euh, mais... Ce que je me dis c'est peut-être, la question sur les lettres, euh, ça, ça peut être plus rapide. En fait, ça dépend un peu, tu vois, de où ils en sont. Mais ça, ça va peut-être être, euh, rapide.

H : Oui.

M : Ça va peut-être durer moins longtemps, euh, que, tu vois, les prénoms, les lettres de l'alphabet et tout, s'il y a pas de problème technique, euh, à mon avis, ça dure plutôt une demi-heure, parce qu'ils sont que quatre.../

H : D'accord, ok. //

M : Mais bon, ensuite on n'est pas à l'abri, en effet, avec les... Ils vont découvrir, aussi, la plate-forme, il y a des choses qui vont prendre du temps. Là par exemple, je vois qu'il est 15h (rires), quand ça sonne, tu me dis ! Mais c'est vrai que le temps de se connecter et tout...

H : Oui...

M : Bon, en tous cas, je fais le tuto.

H : Oui, je vais, je vais devoir filer, mais, euh... D'accord. Après, je sais pas, je te reprends contact pour, euh, voir dans la semaine, je sais pas, le... je sais que j'ai des petits créneaux, euh, libres, euh, de 8h30 à 9h30 le mercredi et le jeudi.

M : Alors, euh, mercredi, j'ai déjà un rendez-vous mais jeudi, c'est possible pour moi, pour qu'on teste avec la... caméra.

H : Oui, voilà. Donc, euh, là, je serai disponible de 8h30 à 9h30, avant mon premier cours.

[échanges coupés sur les agendas]

M : Ecoute, tu sais ce qu'on fait, c'est qu'on se dit jeudi à 8h et demie et s'il y a besoin, on rajoute vendredi...

H : oui

M : ...comme ça, on est, on est tranquilles. Et...

H : D'accord, on fait comme ça.

M : ...la question, la question que je voulais te poser...

H : Et de mon côté, je vais, euh... Oui, pardon ?

M : Oui, et je voulais te demander, pour le, pour le lundi, euh... Est-ce que, toi, tu voudras faire ça comment ? Est-ce que ça t'intéresse, euh, est-ce que tu veux que je sois, entre guillemets, « présente en ligne », euh, sans rien dire, mais au cas où ; est-ce que tu préfères que je vienne, euh, au collège, euh, si, si jamais il y a besoin, mais sauf que, j'allais dire, l'inconvénient c'est que du coup, tu vas te sentir observée donc c'est pas forcément confortable, euh, est-ce que tu préfères qu'on fasse un retour plutôt après et que... moi, de toutes façons, j'ai bloqué le moment pour être dispo si tu as besoin de m'appeler, s'il y a un soucis, enfin, tu vois. / Mais, euh...

H : oui

M : En tous cas, réfléchis-y...

H : On peut...

M : Tu me diras jeudi, hein, si tu veux.

H : Oui, ça marche, ok. Nickel. Ça marche. Bon, je vais devoir filer. Je suis désolée de...

M : Non non, mais tu m'avais prévenue, il y a pas de soucis.

H : Euh, (inaudible)

M : On a déjà réglé quelques petits trucs. /

H : Oui, c'est déjà ça ! ok. Et on se revoit, du coup, jeudi, 8h30.

M : Ouais. A bientôt, H. Au revoir.

H : Au revoir. Ciao !

M : Ciao !

Annexe 4.3. : Entretien à distance du 14 février 2022

M = Madeleine Buet, formatrice

H = Hilda, enseignante

Entretien réalisé directement à la suite du deuxième cours.

Durée de l'enregistrement : 38 minutes

H (inaudible)

M : Ça va, et toi ?

H : Je regardais juste si ils étaient tous partis. C'est bon.

M : Oui. Ouais, ouais.

H : Euh, oui ! (rires) Je dois t'avouer qu'aujourd'hui, j'ai, euh, beaucoup plus, euh, euh... J'ai eu beaucoup plus de mal, là, parce que je...

M : ouais

H : ...j'avais l'impression de ne pas avoir Eldar...

M : oui

H : ...enfin, le fait qu'il réponde pas, ni, euh, sur le tchat, ni, euh, ni, euh... hum... oralement

M : oui

H : Euh... et c'est vrai que c'est embêtant, quand t'as que trois élèves, d'en perdre un sur les trois, c'est, euh, enfin, c'est juste énorme.

M : ouais

H : don, euh... /

M : Et...

H : C'était la grosse partie où j'ai eu du mal.

M : Ouais. Est-ce que tu as identifié un peu, euh, à ton avis, parce que Edanur, c'est pareil... Alors, je sais pas si tu les... Est-ce que tu arrives à les voir ? Avec ta caméra...

H : En fait, j'arrive pas à tout le temps, à tout le temps les voir. Je les vois que quand ils sont en train de parler.

M : Parce qu'en fait si tu veux regarder, tu sais, tu cliques, euh, en bas, dans l'affichage. Euh, normalement, tu as un mode d'affichage...

H : ouais

M : Attends, pourquoi moi je l'ai plus ? Au moment où je voulais te le dire, voilà... Normalement, dans les modes d'affichage // tu as, euh... tu peux choisir... Attends, c'est peut-être à cause du zoom. / Euh... En fait, tu peux choisir « affichage... », euh... ça m'énerve parce que juste maintenant, je ne l'ai plus. Euh, tu peux choisir, euh, un truc, bah du coup, j'ai plus le nom. En fait, en haut à droite, normalement, tu as des, des modes d'affichage qui sont... attends, je vais essayer en coupant ma caméra, hein. // Euh... voilà, bon, ça marche plus. Ah, mais c'est peut-être parce qu'on est que deux ! Parce qu'en fait, normalement...

H : Ah, oui, d'accord.

M : ...en haut à droite, tu as un...truc, tu as plusieurs modes d'affichage possibles, et donc tu cliques sur celui qui a quatre ...

H : oui

M : ...quatre petits, quatre petits carrés ...

H : oui

M : ...mais là, on l'a pas forcément, et du coup, là...

H : ouais

M : ...avec tes flèches, tu peux aller naviguer pour voir volontairement les gens. Donc du coup...

H : Oui, d'accord.

M : ...tu peux regarder ce qu'ils sont en train de faire...

H : J'essaierai...

M : Voilà. Et notamment, ça permet de voir que quand... tu poses une question à Edanur, en fait, Ion lui souffle la réponse.

H : Oui, il y a toujours Ion qui lui explique, qui lui dit.

M : ouais

H : Elle répond jamais spontanément, ça passe par Ion d'abord...

M : Mais parce que je pense qu'il y a beaucoup de choses...

H : ...et du coup... // ... je pense qu'elle doit avoir plus de mal. Enfin, Ion, euh, comprend beaucoup plus facilement

M : oui

H : C'est sûr. Et, euh, du coup, il prend un peu plus la place que les autres.

M : ouais

H : On sent que, qu'il est beaucoup plus à l'aise...

M : hum hum

H : ...et que, qu'il a envie que ce soit un peu plus fluide.

M : oui

H : Parce que, il prend le, plusieurs fois, il a pris le relais en posant lui-même les questions...

M : Oui

H : ...euh, justement, pour accélérer. Il aide sa, sa, sa voisine. Mais plus que l'aider, il lui donne, je pense, une réponse

M : hum hum

H : Donc, euh, c'est pas terrible.

M : ouais

H : Mais, mais sur le moment, je dois t'avouer que je savais pas trop comment, euh...

M : ouais

H : ...enfin, comment faire pour que... enfin, à part m'adresser directement à Edanur, mais elle répond pas forcément

M : oui

H : Donc, euh, il y a Ion qui intervient.

M : oui

H : Et, euh... Je me demande, du coup... Je pense que ce que j'essaierai de faire, ça va peut-être du coup le contraire [de ce qui avait été initialement prévu] vu que Inès est partie

M : oui

H : Ca veut dire laisser certains moments, euh, Ion avec I, euh, Igor. Euh, non, avec, euh, Eldar, ensemble. Parce que je pense que Ion pourra le faire parler

M : oui

H : et moi, rester toute seule avec Edanur pour être sûre que... qu'elle me suive, en fait.

M : Oui. Ouais, ouais. Euh, oui, ça, ça peut être bien. A un certain moment...

H : ...pour changer.

M : Ensuite, par rapport au... justement, par rapport au fait que tu aies plus de mal, est-ce que tu as identifié un... euh, à ton avis, pourquoi, ou pas trop ?

H : Euh... Pourquoi, euh... enfin, ça, ça dépend vraiment des, des moments.

M : ouais

H : Mais, euh... j'ai vraiment aucune idée par rapport, surtout à Eldar, en fait...

M : oui

H : ...où il y a plein de fois où je lui pose des questions et en fait, j'ai aucun retour. Mais, euh, ni tchat, ni, euh... et du coup, je me dis, je peux pas l'ignorer et passer à quelqu'un d'autre... parce que sinon, bah, je ferais ça toute, bah, toute l'heure.

M : oui

H : Et en même temps, vu que j'ai aucun retour, bah, je reformule et je sais pas si jamais je, au contraire, je suis en train de, euh, de l'ensevelir sous un tas de questions...

M : hum hum

H : ...et que , oui, je sais pas du tout quel est le problème. Je sais pas si c'est un problème de connexion, si c'est qu'il m'entend pas, parce que, vu que j'ai aucun retour, je sais pas du tout.

M : ouais ouais

H : Il y a, il y a juste un moment où j'ai vu effectivement qu'il y avait un problème de connexion vu que, je sais pas, il voyait pas les images...

M : oui

H : ...euh, et un moment, il a été déconnecté, et, euh, reconnecté...

M : Ça, tu peux le...

H : ...et là du coup, ça allait mieux.

M : Ça, tu peux le voir, tu sais, à côté du tchat, tu as un onglet avec les personnes présentes, et si un moment tu as un doute...

H : oui

M : ...tu sais, quand tu cliques sur les personnes, à droite, là, on voit l'espèce de petit chargeur.

H : ouais

M : Et en fait, quand c'est rouge, ça veut dire que la personne a une mauvaise connexion donc là, t'es pas sûre qu'il t'entende. Donc si tu as un doute, tu peux déjà regarder là, pour, euh, trier les problèmes.

H : D'accord.

M : Comme ça, tu peux savoir est-ce que c'est la connexion, est-ce que c'est toi. Ensuite, pas mal de fois, c'était pas la connexion, et en effet, comme tu dis, je pense que, euh, quand tu es à distance, il y a vraiment un... en fait, un travail de consignes à faire, je pense, de façon beaucoup plus précise, c'est-à-dire, essayer vraiment de faire une question à la fois, euh, simple, euh, précise. Tu vois ? Euh...

H : D'accord

M : Tu vois, par exemple, euh, là, la dernière. Là où tu me disais « la communication est difficile » [H avait envoyé un message dans le tchat modérateur pendant le cours], en fait, comme tu leur as dit à l'oral, euh, alors. Tu leur as dit en fait, euh, de discuter entre eux, de voir si ils connaissaient les choses, de voir quel rapport établir avec la France ou avec un pays à côté de la France. Donc en fait, ça veut dire que...

H : Ah ouais, ça faisait beaucoup.

M : Là, là comme ils... surtout qu'il y en a deux qui ne comprennent vraiment... très très très peu. Edanur et Eldar, ils sont dans du, euh, vraiment, A1.1.1.1. Euh...

H : (rires) oui

M : ...et du coup, à mon avis, vraiment, scinder les questions ; faire à chaque fois une question simple en leur demandant une réponse simple et en étant peut-être plus systématique là-dessus pour qu'ils puissent être vraiment, euh, à chaque fois enrôlés, tu vois. Pareil, au début, il y a un truc qui fonctionnait assez bien, tu sais, avec « Je suis + la nationalité » ? /

H : oui

M : Eh bien en fait, ça, tu vois, de le faire tourner, pour, euh, tout le monde. Parce que du coup, Ion – en plus, c'était Ion, il a dit « Je suis Moldave. » Bon, c'était au début, donc, euh, voilà. Et puis après, Edanur, « tu es », mais elle avait du mal. Donc, tu vois, peut-être...

H : oui

M : ...parce qu'en fait, c'est pareil. Pour imaginer la fin d'une phrase, il faut déjà un, un minimum, j'allais dire, de bagage linguistique. Mais comme tu avais fait les présentations...

H : hum

M : ...peut-être, tu vois, voir d'abord les présentations avec tout le monde, avec, tu vois, « Je suis moldave », puis après, « Je suis turque. », « Je suis russe. » Et après, euh...

H : Bah, justement, en fait, c'est vrai que là, je pensais que ça allait aller un peu plus vite, parce que, justement, ils avaient, euh, commencé avec toi et plus ou moins terminé avec moi

M : ouais

H : C'est une question qu'on avait déjà vue la semaine dernière

M : oui

H : Et comme je parlais du principe, enfin, je pensais que, euh, à la maison, ils avaient déjà travaillé sur « être » et « avoir » et qu'ils...

M : oui

H : ...enfin, à la maison, ou aidés par quelqu'un

M : oui

H : je pensais que ça, enfin, que tout ça, enfin, que de manière générale, tout allait aller un peu plus vite

M : oui. Ouais, ouais.

H : ...mais c'est vrai que...

M : Bah en fait, là, je pense que le souci...

H : ...euh...

M : ...c'était pas tant « être » et « avoir », parce que, finalement, ils ont bien répondu, euh, même Eldar, pour les choses, mais à mon avis, ce qui posait problème...

H : oui

M : ...c'était de trouver la fin de la phrase. /

H : D'accord, oui.

M : Parce que du coup, pour ça, on a besoin de lexique, etc., et à m... à mon avis, de façon, euh, j'allais dire, plus globalement, je pense que c'est... c'est plus, toi, oui, simplifier vraiment les consignes, en fait, essayer d'épurer tout, c'est-à-dire que même pour, euh, pour tes exercices, de bien rester sur tes objectifs. Ça veut dire que si ton objectif, c'est « être et avoir », euh, « frileux », « malade » etc. [référence à des mots de l'exercice expliqués à l'oral], c'est pas la priorité. Parce qu'en fait, sinon, tu...

H : hum

M : ...tu passes trop de temps à expliquer des mots, mais tu es pas sûre qu'ils l'aient compris, parce que, en plus, on est à distance etc. Donc du coup, si tu te dis « mon objectif, c'est être et avoir », euh, et qu'ils le pratiquent, euh, une fois que tu as corrigé, bah, par exemple, de revoir, remettre des mots, euh, qui sont liés au collège, ou à eux, etc., et du coup, ils repartent sur « être » et « avoir », euh, « Nous sommes des élèves. », euh, « Vous êtes, euh, le professeur. » Enfin, tu vois.

H : hum

M : En restant vraiment sur du lexique qu'ils, qu'ils connaissent. Parce que je pense que là, pour certains, c'était ça qui leur manquait, ils avaient du mal à imaginer une phrase qui se basait sur, euh, sur rien. Ou alors, en se basant sur, euh... bon, là, en se basant sur une image pour conjuguer un verbe, c'est difficile, mais, euh... hum... En tous cas, oui, en leur redonnant les... les mots, et puis qu'ils refassent tous la même, euh... tu vois, avec « Je suis », que tout le monde fasse « je suis », « je suis », « je suis » et après, « tu es », « tu es », « tu es »...

H : Bah j'y... j'y ai pensé, je dois t'avouer, mais euh, j'avais peur par rapport au temps. Parce que ...

M : ouais

H : ...je me suis dit, enfin, j'ai aussi peur que, au bout d'un moment, les activités, comme, euh, ça s'éternise un petit peu

M : oui

H : le temps que tout le monde, euh, de s'assurer que tout le monde ait compris

M : oui

H : je me suis dit, si jamais je passe pour chacun à chaque, euh, phrase

M : hum hum

H : euh, ça risque de prendre un temps infini. C'est pour ça que je voulais faire un roulement avec, euh...

M : ouais

H : ... « je, tu, il », vu que la première partie, il fallait juste donner les pronoms

M : oui

H : Ils avaient, euh l'air d'avoir compris assez rapidement.

M : ouais

H : Et, euh... enfin, voilà, je... je pensais ça, juste.

M : Mais en fait, je pense que, enfin, tu as bien fait, parce qu'il fallait en effet faire le roulement, et ça, ça s'est bien passé, le roulement. Mais à mon avis, c'était, ce qui était difficile, oui, c'était de compléter la phrase.

H : hum

M : Et, et, et en fait, ne t'interdis pas, même, euh, à certains moments, tu vois, de... quand tu vois qu'ils ne comprennent pas parce que, pareil, il y a eu un moment où il y avait, euh, hum, euh... par exemple, avec les régions. / Là, c'est pareil, il y a eu tout un moment...

H : oui, là...

M : ...où ils n'arrivaient pas à comprendre.

H : ...c'était mon gros bug, oui

M : Bon. Et bien, typiquement, ne t'interdis pas à, à passer à autre chose, et à te redire, vraiment, en fait, de te recentrer sur ta priorité. Parce que, euh, en fait, la priorité, a priori, c'était, « on est dans la région Île-de-France, dans le département du Val d'Oise » et après, de situer sur le Val d'Oise. Et en fait, finalement...

H : hum

M : ...euh, comme la région avait pris du temps, euh, tu es passée à la suite. /

H : oui

M : Mais du coup, euh, tu vois, par exemple, la question de « combien il y a de régions ? » en France, en Outre-Mer etc., finalement, ça, c'est pas l'objectif principal. Par rapport à la localisation.

H : Oui, ouais.

M : Et, et du coup, c'est pour ça que typiquement, si tu vois que ça bugue, euh, par exemple, là, au détour d'une phrase, tu leur dis, « bah au fait, combien il y a de régions en France ? », euh, si ça bugue, parce que comme c'est plus difficile de, voilà, de dire, et, là, dans ce cas-là, hop, direct on se recentre sur l'objectif, bon, bah, localisation : « On est dans quelle région ? » « Vous savez, oui », et si ils savent pas, hop, on entoure et on passe à la suite.

H : hum

M : Parce qu'ensuite, tu as, ce que tu as fait, « Nous sommes dans la région », et ça, c'est important pour le coup, qu'ils l'aient en trace écrite, tu l'avais mis dans le tchat, « Nous sommes dans la région Île-de-France, na na na, na na na », donc, soit ça, soit, éventuellement, la, la prochaine fois, pour reprendre en ... en, j'allais dire, en allant plus, plus loin, tu peux revoir en partant de l'échelle inverse. Limite, euh, « J'habite dans la ville de... »

H : Oui

M : « Je suis dans le département de... », et du coup, tu peux remettre le, la carte du département, du coup, que tu as pas utilisée, où là, du coup, ils mettent des croix...

H : Oui, c'est pour ça que je l'ai gardée de côté, je me suis dit que ce sera pour la reprise...

M : ouais

H : ...en partant de là.

M : Voilà. Mais t'interdis pas de, oui, de couper un peu, si tu vois que ça, que ça marche pas, parce que, parce que, en effet, on est dans des conditions qui sont particulières, donc, là tu, hop ! ils comprennent pas donc, euh, on entoure, « Nous sommes dans la région Île-de-France », tu avances, et comme ça, ça leur fait plus de, plus de temps, ouais. / ouais // Euh... ouais, ensuite, il faut qu'on essaie de régler, moi je vais essayer de rappeler la prof, euh, parce que, euh, t'avais bien envoyé, euh ? Parce que moi, la prof principale de Edanur [erreur : Eldar] m'avait bien dit qu'elle était, euh, intéressée pour suivre, mais apparemment les devoirs n'ont pas été donnés. Donc je vais essayer de rappeler la prof, parce que ça, c'est un vrai souci, en fait, si il peut pas préparer les choses. /

H : hum

M : Parce que, euh... Parce qu'en plus, il a des connaissances. En fait, tous les deux, aussi bien Ion que Eldar, on voit qu'ils ont des connaissances et je pense que ça, c'est un bon appui. Ils ont des connaissances un peu culturelles, etc., pour les deux.

H : hum

M : Tu vois, quand là, « Il est... ? – Il est psychologue. » [référence à un exemple de phrase donné par Eldar]

H : Oui !

M : Oui, d'accord... bon. Je pense qu'ils ont, euh.. pareil, euh, « Le musée... ? – Le musée du Louvre est un musée d'art. » (rises) Oui, d'accord. Je pense que ça, il y a un vrai, euh, un vrai appui, euh, sur ces, sur

ces connaissances. Euh, donc je repense... du coup, à mon avis, vraiment, pour, euh, il y a peut-être trois pistes, du coup, pour améliorer les interactions, il y a les consignes, du coup, très, j'allais dire, très précises.

H : oui

M : Euh, et c'est bien quand, quand tu les remets dans le tchat en même temps, ça fait un appui. Euh, le fait de se centrer vraiment sur, euh, un seul objectif. Et d'essayer de mettre, peut-être, plus systématiquement que les... oui, au moins pour l'instant, d'être que sur des choses qui sont en contexte.

H : hum

M : Euh, donc soit dans leur contexte immédiat, soit, euh, avec un support, une image, ou quelque chose comme ça parce que sinon, euh, sinon, ils ont du mal, en fait, à comprendre.

H : Hum, ouais.

M : Euh... Et, et du coup, ça veut dire aussi, pour euh... donc, ça c'était une autre chose. Et la troisième piste, oui, à laquelle je pensais, c'était de, éventuellement, tu sais, de prévoir, euh, un peu plus de leur part, de manipulations et, et d'actions sur les... Tu sais, comme il y a les histoires de tableau blanc, de choses comme ça...

H : oui, oui oui

M : Donc, euh, soit des choses qu'ils aient à relier, qu'ils aient à écrire. Euh... donc, euh / Par exemple, oui, la, pour la... la trace...

H : Parce qu'en fait, j'avais ... par rapport à ton tuto que je voulais mettre, j'ai, j'ai re-regardé

M : oui

H : Parce que moi, ce que je voulais faire, c'est qu'ils fassent directement, euh, le relié

M : oui

H : Mais c'est, c'est une partie qui n'est pas sur le tuto. Parce qu'il y a le tableau blanc, et c'est pour ça que j'ai pas, euh, j'ai pas fait, parce que je me suis dit, si je parle de « onglet », de « cliquer sur, euh, le crayon », enfin...

M : ouais, ouais ouais

H : Je me suis dit que j'allais prendre du temps pour, euh...

M : Oui. Ensuite, c'est assez visuel...

H : ...le faire en leur demandant de lire la phrase et moi, je le faisais pour eux.

M : Ouais ouais. Ensuite, c'est vrai que ce serait, à mon avis, c'est bien qu'ils apprennent à le faire la prochaine fois pour que tu aies un peu plus de... un peu plus de possibilités. Parce que là, pour l'instant, ils ont que le tchat et l'oral

H : oui

M : Et toi, ça t'ouvrirait un peu des... des choses. Euh, notamment pour la, bah, là, pour la localisation par exemple. En plus, ça te permet de voir si ils ont compris, tu vois.

H : oui ///

M : Euh... il y a ça, et puis peut-être, euh, utiliser le tableau blanc pour leur faire le modèle de la trace écrite ? ça veut dire que toi, tu peux anticiper aussi, en te disant, « bah qu'est-ce que je veux qu'ils aient sur leur cahier ? » Parce que pour, euh, je sais pas si pour tous, quand tu leur dis « je vous laisse recopier », est-ce que, vraiment, ils écrivent dans leur cahier tous, et dans quel ordre... ?

H : En tous cas, pour, euh, pour... Je regardais à chaque fois parce que je vois tout le temps Ion et, euh, très souvent Ion et, euh...

M : ...et Edanur.

H : Je les vois quand je leur dis, en tous cas, je vois le geste, je sais pas après ce qui est écrit, mais bon

M : oui

H : Et, euh, et Ion, et Eldar, pardon, bah, en fonction des réponses qu'il a, parfois il me dit « Oui, c'est bon. » donc, euh, je le crois

M : oui

H : Mais c'est vrai que lui, par contre, je vois moins... Comme j'ai ciblé vraiment que sur sa tête...

M : Bah oui, ça, c'est dommage, oui, on voit pas...

H : ...donc, euh, je, je vois pas s'il est vraiment en train d'écrire ou pas...

M : oui, ouais ouais. Mais...

H : ...euh, sur con cahier.

M : Parce que c'est vrai que si on met un, un écran blanc, tu vois, que tu remplis au fur et à mesure avec ce qu'ils sont censés avoir sur le cahier, là, tu es sûre de, tu es sûre de ce qu'ils gardent, en fait. /

H : hum

M : Mais, euh... ouais ouais.

H : Mais je trouve... euh, ouais. Enfin, je l'ai pas fait aujourd'hui parce que je, j'aurais pas eu le temps de le faire, mais, euh, c'est quand même // par rapport au, le tuto, pour utiliser le, le dessin

M : oui

H : Je sais que, par exemple, j'avais un peu de souci pour, la première fois, le trait était très très large

M : oui

H : du coup, pour changer, faire une ligne plus fine, enfin, il y a quand même pas mal de...

M : ouais

H : ... de paramètres, tu vois, pour le mettre, euh, pour la couleur, pour, euh...

M : Oui. Ça, limite, faudrait qu'on leur demande qu'ils essaient de le faire, euh, de s'entraîner... ou alors, euh... ouais mais attends, parce que moi, la prochaine fois... Alors, il y a un collègue qui m'a répondu plutôt le 14... mars. Euh attends, je regarde...

H : oui

M : Moi, normalement, je suis en espace accueil, euh, ce jour-là. Donc a priori, je pourrai pas forcément faire les... ou alors, j'essaie en tout début d'espace accueil de... En fait, faudra qu'on voie ça le moment même, ça dépendra combien il y a de jeunes qui sont inscrits...

H : ouais

M : ...parce que s'il y a genre, euh, 10 jeunes de plus de 16 ans, euh, euh, faudra absolument que je reçoive les familles tout de suite. Si je vois que, euh, c'est pas trop chargé, je pourrai, euh, du CIO, euh, leur faire, euh, comme d'habitude, la connexion et éventuellement, voir avec eux pour qu'ils, pour qu'ils s'entraînent à faire ça. /

H : Oui, parce que... j'ai vrai... j'ai vraiment peur que ce soit beaucoup plus compliqué même avec un tuto

M : ouais

H : Et je me dis, d'avoir une personne à côté qui leur explique, qui leur montre...

M : oui. Et...

H : ...vu que normalement, ils ont un... ce serait peut-être pas mal de leur passer à eux [les tuteurs] qu'ils voient et qu'ils leur réexpliquent, euh...

M : Eh bah ça, on peut peut-être leur demander, dans ce cas-là, avant le ... / ah ouais, tiens, moi je peux plus rien partager !

H : le 14, oui peut-être...

M : En fait, leur donner et leur demander qu'ils testent juste avant, tu sais, quand ils se connectent, parce que, pour le coup, pour la connexion, même Eldar a quelqu'un. Et du coup, leur demander, leur afficher... En fait, tu vois, si toi, tu lances la classe avant

H : hum

M : euh, même si t'es pas là...

H : oui

M : ...euh, tu leur mets. En prévenant, en leur demandant d'essayer d'écrire dessus, de faire des tests. En fait, tu laisses la diapo du tuto affichée

H : oui

M : et tu demandes de, si ils peuvent faire des tests. /

H : D'accord, oui. Ouais, je peux essayer ça comme ça.

M : ouais

H : Ouais, je pense vraiment que ce serait pas mal de, d'avoir la personne à côté, parce que si jamais, euh, on le fait comme ça et que, bah, ils disent que non, ils n'ont pas compris, je saurai pas comment leur réexpliquer d'une autre manière.

M : oui

H : Donc ouais, je préfère qu'ils testent avec une personne à côté et, euh...

M : ouais

H : ...être sûre que, euh, que c'est acquis.

M : ouais ouais. Mais euh... Oui, je repensais à... euh... pareil, il y a une chose, euh, une chose aussi qu'ils peuvent préparer. Alors, pas forcément, j'allais dire, sinon, ça leur fera beaucoup de choses pour la prochaine fois, mais, euh, le type de choses que tu as fait pour la France, là, euh [référence à une diapositive], ils peuvent essayer de le faire aussi pour le pays, une sorte de présentation. //

H : Oui. / Bah, l'idéal... Normalement, j'avais pensé faire ça en leur demandant après « et dans votre pays, quels sont les monuments ? » mais comme je voyais l'heure tourner...

M : ouais, ouais ouais

H : ...euh, j'ai pas fait.

M : Oui, et puis c'est vrai que si c'est pas préparé, euh, c'est quelque chose qui peut un peu les prendre de court, surtout s'ils n'ont pas forcément, euh... alors a priori, ils ont compris ce que c'était « monument » etc. mais le temps qu'ils cherchent une idée, qu'ils le traduisent éventuellement en français si c'est un animal euh, dont ils connaissent pas le nom

H : hum

M : Donc, euh, oui, c'est vrai que...

H : Oui, c'est vrai.

M : Mais euh... Non, à mon avis, du coup, oui, pour la communication, des, peut-être des petites choses plus courtes et plus systématiques dans un premier temps pour qu'ils prennent, euh, oui, pour qu'ils prennent confiance, euh... Hum hum. /

H : hum hum

M : Et, et peut-être... hum / et peut-être, repartir, tu vois, par exemple, pour la grammaire, repartir vraiment de, de ce qu'ils disent. Par exemple, euh, si ils refont une, euh, une présentation, ou si vous repartez... Parce que là, de toutes façons, c'est vrai que c'est pas complètement acquis, donc, euh si vous repartez de, par exemple, euh, j'ai... je sais pas, moi, si par exemple il y en a qui disent qu'ils ont des frères et sœurs, bah, « Quel âge a ta sœur ? » et du coup, on a « J'ai 14 ans. Ma sœur a 8 ans. » et là, du coup, on repart sur le verbe, euh, sur le verbe avoir. Enfin, ça fait une révision, euh...

H : hum. Ouais. Reprendre tout ça. / J'étais juste en train de penser, j'a... je, j'avais proposé un atelier avec, euh, Ion et Eldar mais c'est pas possible parce qu'ils sont sur le même poste, en fait, euh, Edanur et, euh, Ion.

M : oui

H : Du coup, je peux pas avoir tout seul ...

M : ...c'est vrai que c'est embêtant, ça. Ouais. Oui, donc tu es obligée d'être toute seule avec, euh, Eldar.

H : ouais. Enfin, là, je suis presque sûre, enfin, à 100%, que si jamais je laisse Ion et Edanur, enfin, c'est Ion qui va mener la danse, quoi.

M : Oui, oui oui. Bah oui, c'est ça qui est...

H : Du coup je peux faire que des ateliers, pour l'instant, avec, euh, avec, euh, enfin, en aparté, tout seul, avec, euh, Eldar.

M : Oui. Oui oui. Oui, parce que moi, j'avais posé la question et en effet, au niveau technique ils ont pas de, d'autre chose. Ensuite, ce qui peut, ce qu'on peut demander, c'est peut-être la prochaine fois, que ce soit Edanur qui ait le clavier, par exemple. /

H : oui //

M : Pour lui redonner un peu de... un peu de maîtrise on va dire.

H : Oui. Peut-être que moi, enfin, vu qu'ils se passent le clavier, que je demande à chaque fois, euh, « passe le clavier à Edanur », et que je lui pose la question, comme ça elle sera obligée, elle, de répondre.

M : oui, ouais

H : Quoique, tu me diras, la réponse peut être donnée, euh, oralement par Ion...

M : ouais ouais // hum hum. D'accord. /

H : Mais oui, je vais revoir, là, pendant les vacances, pour faire des choses en... enfin, revoir tout ça à partir d'images, euh, pour qu'ils reformulent les questions, qu'on, qu'ils refassent des phrases avec, euh, « être » et « avoir »

M : ouais

H : Euh, reprendre aussi, euh, euh, les activités sur la chanson, mais euh, pareil, en repartant que sur des, euh, oui, en repartant principalement à partir d'images et de, des discussions autour de ça.

M : hum

H : et... Ouais. / Je vais, ouais, je vais essayer vraiment de partir sur des éléments plus simples, et, euh, ouais, m'obliger à simplifier au maximum les questions, et...

M : Oui, tu l'as, tu l'as bien fait à la fin avec les déterminants, euh, parce que les premiers, les premiers tchats, quand tu avais mis « caméra » et tout, tu avais pas remis le déterminant, à la fin, tu l'as bien remis. Euh, ça c'est hyper important surtout pour, euh, en fait, Edanur, elle vient d'une langue, le turc, il y a pas de déterminants...

H : d'accord, ouais

M : ...et le roumain, pour euh, Ion, il y a parfois un déterminant, si j'ai bien compris, parce que le roumain, je connais un peu moins bien, mais, euh, de ce que j'ai lu...

H : ...oui, je crois qu'il se met à la fin.

M : ...le déterminant il se met après. Voilà. Mais c'est surtout... pareil, de temps en temps, dès que tu peux faire reformuler à Edanur avec des phrases, euh, pour qu'elle mette, par exemple, le « C'est ». Je me souviens plus, oui, par exemple, je crois que c'était « caméra », ou un truc comme ça, elle a dit « caméra » et fait, essayer de lui tirer, euh, « C'est une caméra. » à chaque fois, enfin, tu vois, à chaque fois, qu'elle fasse des phrases. /

H : Des phrases complètes, oui.

M : Oui. Parce que ça, surtout pour le, pour le turc, en fait comme les phrases sont à l'envers, par rapport au français, euh, c'est...

H : hum

M : ...c'est hyper important qu'elle s'entraîne. Limite, euh, limite, ça vaudra le coup de... / bon, remarque, je sais pas si tu auras, euh, vraiment le temps, mais de, tu vois, de faire une comparaison entre une phrase en turc, une phrase en français, en lui montrant, tu sais, avec des flèches, euh / par exemple, si c'est « J'habite à / machin », euh, « J'habite à [VILLE] », voilà, et en fait, si tu le mets en turc, euh, regarde, je te le mets [dans le chat], ça donnera un truc du genre « [VILLE]de yashiyorum. » Ce serait un truc du, du genre. Du genre ça, tu vois, plus ou moins. Euh, en fait, ce serait « [VILLE] – à – J'habite », en gros, donc c'est tout à l'envers. Et du coup, ça peut être intéressant de lui montrer un moment, tu sais, avec un... tableau blanc, de lui montrer avec des flèches que c'est, que c'est, euh, inversé. Pour qu'elle en prenne conscience, tu vois.

H : D'accord

M : Tu vois, que le, le verbe en turc, il est à la fin, et en français, en général, il est plutôt au début. /

H : D'accord. //

M : Donc je sais pas quelle phrase, tu vois, une phrase où tu vérifies, euh, avec, euh... euh... / le, le verbe, je suis pas exactement sûre que ce soit celui-là mais tu vois, limite, quand vous demandez « J'habite à », voilà, et puis tu peux, euh vérifier sur, sur Google Trad (rires). Et puis, euh... ouais. // Voilà. Ouais, mais à mon avis, du coup, tu n'as pas du tout besoin de... en fait, tu as pas besoin de nouvelle matière, parce qu'il y a largement, là, avec tout ce que tu as apporté.

H : oui

M : Et c'est plus, en fait, de retravailler à partir de ça, en ciblant, euh, en ciblant certaines choses, pour les systématiser, pour, euh, pour tout ça, quoi. /

H : Oui. Ouais, je pense que je... j'étais allée trop vite, dans tout ce que je proposais.

M : Trop... en fait, trop... vite... Ou pas forcément, je pense que, euh, en fait, le timing prévisionnel que tu avais il était pas mal, euh, mais je pense que tu te laisses trop, euh, prendre, enfin, je me trompe peut-être, hein, mais j'ai l'impression parfois que tu te laisses prendre par euh, ta volonté un peu, euh, j'allais dire, d'exhaustivité. /

H : Oui, c'est possible. C'est possible.

M : De vouloir, de te dire, bah, ce qui est un peu normal, de te dire, « ah bah tiens, ah, bah vous connaissez pas ça ? Alors attendez... » Et en fait, du coup, euh, comme ils sont loin, je pense que c'est plus dur, euh... Enfin, je sais pas, je me dis, c'est peut-être une des, une des possibilités. Peut-être, euh, peut-être trop vite, ou peut-être, euh... Ouais, je sais pas. Bon. De toutes façons, j'allais dire, c'est...

H : ouais

M : ...une nouvelle modalité, donc c'est, c'est normal qu'il faille des ajustements un petit peu, quoi.

H : ouais / Oui, enfin... Mais, oui. Après, dans le... enfin, je, je trouve ça quand même intéressant parce que, il y a beaucoup de choses, du coup, enfin, qui me font même penser à des choses que je fais en cours, où je me dis, « oh bah là, euh... » C'est des choses que je peux voir ou faire autrement.

M : oui

H : Et là, enfin, à distance, c'est, c'est vrai que c'est totalement une autre manière. Je me rends compte qu'il y a, en fait, il y a plein de choses que je fais avec ma souris, avec mon écran sans pointer, sans... en pensant qu'ils me voient, alors qu'en fait, ils voient absolument rien, et, euh, c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses, beaucoup d'éléments techniques, déjà, euh, auxquels il faut penser

M : oui /

H : Euh... et, euh... et c'est vrai que, oui, au niveau des, des retours, penser, euh, comment, pour chaque élève individuellement, avoir un retour, euh, un maximum de retours.

M : hum

H : Donc là, Ion, je pense que c'est un peu lui qui a pris la place d'Inès aujourd'hui

M : hum hum

H : et on voyait qu'il était très à l'aise, et, euh, et ça fait plutôt plaisir. Et, euh, mine de rien, Eldar, en retirant tous les problèmes de connexion, je trouve que ... il y a des choses qu'il ne comprend pas, enfin, ce qui est tout à fait normal, mais des choses où quand il comprend, je trouve qu'il a une bonne diction

M : oui

H : Qu'il s'exprime bien et qu'il a, qu'il, qu'il a de bonnes propositions...

M : ...oui, puis il a l'air assez réfléchi...

H : ...c'est plus Edanur qui... Oui, oui oui. J'ai pas...

M : ...donc c'est vrai que...

H : ...je suis pas sûre qu'il soit... Enfin, j'ai l'impression qu'il est largué beaucoup plus, euh, sur la partie, aussi, technique

M : hum

H : Euh, pour, euh, utiliser les outils, que vraiment sur, euh, sur ce qu'il faut comprendre. Parce que je pense qu'il y a eu beaucoup de problèmes de connexion et donc, euh, qu'il a eu du mal, mais je pense qu'après, au bout d'un moment, ça va être, plus fluide, ouais.

M : Ouais. Je pense, un peu les deux, parce que j'ai l'impression, en fait, que c'est quelqu'un qui est à la fois très honnête, comme ne le sont pas forcément, euh, tous les élèves, c'est-à-dire que lui, ça fait partie des rares élèves que j'aie entendu dire assez souvent, euh, « Je ne comprends pas. » /

H : Oui. Mais, mais, euh, je suis pas sûre... En fait, je sais pas si il arrive, enfin, je pense qu'il dit « Je ne comprends pas » de manière générale, mais je sais pas si, euh, s'il arrive à cibler, en fait. Parce que je pense pas que ce soit tout. Enfin, qu'il ait rien, absolument rien compris.

M : Oui oui.

H : Je me dis qu'il doit y avoir des choses, mais peut-être qu'il y a un mot qu'il n'a pas compris ou un élément qu'il a pas compris et ça donne un « J'ai pas compris » mais...

M : oui

H : Enfin, peut-être que, moi, je devrais aller plus lentement, vraiment, donner un élément et lui demander tout de suite après s'il a compris...

M : oui

H : ...plutôt que de donner un ensemble d'éléments et demander à la fin « As-tu compris ? » parce que si jamais il dit non, bah du coup, j'ai du mal à savoir, euh, euh, si c'est l'ensemble, ou si c'est qu'une partie, ou, et quoi.

M : ouais, ouais ouais

H : Donc oui. Et... ça fait partie de ce que tu me dis, de, de donner des, d'aller étape par étape, avec des consignes, euh, simples, et peut-être revenir systématiquement là-dessus, et comme ça, euh...

M : hum hum

H : ...ça permettra justement d'avancer plus vite. /

M : Ouais. Ouais ouais. Bon. Euh, il y a un collègue qui m'a dit, donc a priori le 14 mars, les autres n'ont pas encore répondu ; ça je te redis au fur et à mesure.

H : oui

M : Et... et ensuite, si ça t'intéresse, alors, là j'ai pas encore discuté avec lui et tout, mais je... parce que je suis en train de faire une enquête, un petit peu, sur les, les élèves isolés. Et apparemment, dans le CASNAV de Seine-Maritime, ils font aussi, euh, un cours à distance. Et du coup, je vais échanger avec le formateur CASNAV de là-bas en mars et, euh, je reviendrai vers toi, tu vois, mais, euh, mais moi, j'aimerais bien leur demander si je peux, euh, et si toi tu as envie, tu vois, qu'on regarde si on peut trouver un moment commun, euh, si on peut assister à un cours à distance qu'ils font, euh, là-bas. Tu vois, voir un peu comment ils font, quels outils ils utilisent, etc. /

H : Ah oui, ouais ouais, ça m'intéresserait vraiment.

M : Voilà, donc, euh, normalement, on va échanger après les vacances. Et en fonction de ce qu'il dit, si il pense que la prof serait d'accord et tout, ce serait intéressant, je pense, de faire un, un échange, en fait.

H : Oui, bah oui, ça m'intéresse.

M : En plus, euh, je crois que c'est mis en place depuis, au moins le mois de septembre, tu vois. Enfin, en tous cas, c'est depuis cette année, je crois. Donc ils ont au moins quelques mois d'avance sur nous (rires).

H : OK, bah ce serait parfait, oui.

M : Voilà voilà. Bon, bah, je sais pas si tu voulais, euh... Est-ce que tu voudras qu'on... qu'on refasse, euh, un petit point sur la... moi en fait... Ah oui, il y a... Moi en fait, les, les lundis prochains, entre les prochaines vacances, j'en aurai quasiment pas de libres.

H : oui

M : Mais on peut quand même faire, si tu veux, un point. Déjà, on essaiera de caler cette histoire de connexion et tout, voir comment on fait, et si tu veux, on peut quand même faire un point la semaine de la rentrée sur le cours que tu as préparé. /

H : Oui, oui oui.

M : Tu vois, pour revoir, euh... Enfin, oui, si tu as envie qu'on échange un peu avant le, avant le cours. Ensuite, si tu as pas envie et que tu me dis, « non, là c'est le troisième, je me sens rôdée », euh, il y a pas de souci, on... /

H : Oui, non, mais je pense que je t'enverrai, comme ça, parce que j'aime bien quand même avoir un retour pour, euh... Enfin, j'aime bien les retours que tu me fais pour, euh, sur les, sur les différents points...

M : D'accord. OK

H : ...donc, euh, si ça te dérange pas, moi je... ça me va !

M : OK. Non non, parce que je voulais pas, euh, que tu ressenties ça aussi comme, euh, tu vois, une pression, d'avoir toujours un, un truc à envoyer, d'être, entre guillemets, sous surveillance, mais si tu aimes bien, moi, au contraire, tu me l'envoies, il y a pas de souci. /

H : Ouais, ok, ça marche.

M : Bon, bah super. // Bon, bah écoute, merci encore ! Et bon, il y avait quand même des choses qui se sont bien passées, hein. J'allais dire, oui, la communication était plus difficile mais, mais bon, il y avait des choses, quand même ! (rires)

H : Oui, heureusement ! (rires) (inaudible) ça marche.

M : Bon, bah du coup, je te dis bonne soirée, bonnes vacances aussi si on échange pas d'ici là.

H : OK, pareil, je te souhaite de très bonnes vacances.

M : Merci, et puis oui, je veux bien juste si tu arrives à retrouver les codes, comme ça je rappelle, euh, l'informaticien...

H : Oui, j'essaie !

M : ...voir si il peut me venir en aide.

H : OK, ça marche.

M : Parce que j'ai demandé à une prof de la fac, euh, pareil, qui utilise le même logiciel, et elle a pas pu m'aider non plus, donc bon... (rires)

H : (rires) Ça marche, d'accord. Ça marche.

M : Bon, bah à bientôt, H, bonne soirée !

H : Merci, bonne soirée à toi aussi.

Annexe 5 : questionnaire en ligne sur les EANA isolés diffusé aux CASNAV

J'ai réalisé des captures d'écran afin de mieux rendre compte du rendu pour les destinataires.

Les EANA isolés : prise en charge et rôle des CASNAV (enquête en vue d'un travail de recherche)

Cette enquête vise à récolter des données quantitatives et qualitatives sur la prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) qualifiés d'« isolés », entendus comme les EANA scolarisés dans leur établissement de secteur sans prise en charge en UPE2A (désormais « EANA isolés »), et l'action des CASNAV pour la favoriser. Nous limitons cette étude aux EANA isolés relevant du second degré (collège et lycée).

Seules les questions portant une astérisques sont obligatoires, par ailleurs les questions nécessitant un développement sont facultatives aussi le remplissage de ce questionnaire peut être rapide (une dizaine de minutes si l'on se contente des questions obligatoires).

Les données récoltées seront utilisées à une unique fin de recherche, dans le cadre d'un mémoire MEEF-FFE que je réalise à l'INSPE de l'université de Cergy sous la direction de Lucile Cadet.

Les organisations étant très différentes sur le territoire, vous pouvez répondre à l'échelle académique ou départementale, l'important étant de conserver une même échelle pour l'ensemble du questionnaire – l'échelle déterminée dans la première question sera ensuite celle que vous considérerez dans la mention « zone géographique ».

Vous pourrez mentionner en fin de questionnaire si pour certains aspects ou la totalité du questionnaire vous ne souhaitez pas que la mention géographique permettant d'identifier votre CASNAV apparaisse dans le mémoire. S'il est préférable pour moi de connaître votre CASNAV d'origine afin de me faciliter des recherches périphériques (circulaires de rentrée, sites internet...), vous êtes également libres de remplir l'enquête de façon anonyme en ne répondant pas aux questions 2 et 3.

Pour toute question supplémentaire, n'hésitez pas à me contacter :

Madeleine BUET, formatrice CASNAV dans le Val d'Oise – madeleine.buet@ac-versailles.fr /
01 79 81 21 41 – 06 18 74 42 14

Merci d'avance de vos retours.

NB : la nouvelle présentation de Framaforms replace cette description en en-tête de chaque page : lorsque vous avancerez dans le questionnaire, la page semblera inchangée mais le nouveau contenu sera bien en-dessous.

Généralités : 1 / 7

Définition de la zone géographique

Je répons en tant que CASNAV : *

- Sélectionner -



Si je répons en tant que CASNAV académique, mon académie :

Si je répons en tant que CASNAV départemental, mon département :

Dans ma zone géographique, le terme "EANA isolée" est utilisé : *

- oui, dans le même sens que celui défini pour cette enquête
- oui, mais le sens est un peu différent
- oui, mais avec d'autres termes équivalents ("EANA dispersés", ...)
- non, nous utilisons d'autres termes pour décrire cette réalité
- non, nous ne sommes pas concernés par cette réalité
- autre

Précisions sur la définition ou désignation des "EANA isolés"

On peut préciser ici notamment : - si ce terme n'est pas utilisé dans votre zone géographique, quel terme lui est préféré pour désigner les élèves définis dans la description de l'enquête et éventuellement, quelle est son acception - s'il y a un nombre maximal d'élèves "isolés" possibles dans un établissement pour que vous les considériez comme tels

Éléments quantitatifs

Nombre d'EANA isolés dans ma zone géographique *

(éventuellement, ordre de grandeur)

Pourcentage d'EANA isolés par rapport au total des EANA scolarisés dans ma zone géographique *

(éventuellement, ordre de grandeur)

Ces EANA isolés relèvent en majorité : *

Proportion d'élèves en collège et en lycée

collège : XX% / lycée : XX% (précis - approximatif)

Le recensement de ces élèves dans l'enquête nationale EANA rend bien compte de cette réalité dans ma zone géographique : *

- Très bien
- Assez bien
- Pas très bien
- Pas bien du tout
- Je ne sais pas

Remarques ou compléments éventuels sur cette section



Procédures d'affectation des EANA isolés : 2 / 7

Lien CASNAV (DSDEN) - établissements

Selon les organisations locales, la procédure peut être le fait du CASNAV ou avoir été définie avec le service des affectations de votre DSDEN

Lorsqu'un EANA est scolarisé sans UPE2A, y a-t-il une procédure particulière d'information aux établissements ? *

- Sélectionner -



A partir de cette question : "UPE2A" = UPE2A ou autre dispositif CASNAV permettant l'apprentissage intensif du FLS/ FLSc

Si oui, laquelle ?

Existe-t-il un cahier des charges (ou document diversement nommé) à destination des chefs d'établissement afin de leur préciser les modalités de prise en charge des EANA isolés ? *

- Sélectionner -



Pourquoi ces EANA sont-ils affectés dans un établissement sans UPE2A ?

En raison de : *

	critère principal	critère secondaire	critère non appliqué dans ma zone géographique
L'éloignement géographique des dispositifs existants *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La saturation des structures existantes *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Malgré la présence d'une UPE2A accessible, du refus des parents de scolariser leur enfant en dehors de leur secteur *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La maîtrise d'une langue romane couplée d'une bonne scolarisation antérieure *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre(s) raison(s) :

Remarques ou compléments éventuels sur cette section

Accompagnement des établissements par les CASNAV dans l'accueil des EANA isolés : 3 / 7

Evaluation de la situation

Qui est en charge du positionnement initial des EANA isolés ? *

- un formateur CASNAV
- un chargé de mission CASNAV
- un enseignant-coordonateur d'UPE2A
- un autre professeur spécialisé / titulaire de la CCFLS
- un psy-EN
- autre

(plusieurs réponses possibles)

"Autre" : précision

Cette évaluation est-elle communiquée aux équipes du collège ? *

- oui, au moment de l'arrivée de l'élève
- oui, mais avec un délai
- parfois
- rarement
- pas de visibilité

Accompagnement des équipes

Qui est en charge de l'accompagnement des équipes de l'établissement d'accueil ? *

- un formateur CASNAV
- un chargé de mission CASNAV
- un enseignant-coordonateur d'UPE2A
- un autre professeur spécialisé / titulaire de la CCFLS
- autre

(plusieurs réponses possibles)

"Autre" : précision

Selon vous, quelles sont les principales difficultés rencontrées par les équipes qui scolarisent un EANA isolé ?

Selon vous, quelles sont les principales difficultés rencontrées par les élèves et leurs familles ?

Selon vous, quels sont les points d'appui ?

Remarques ou compléments éventuels sur cette section

Éléments pédagogiques mis en oeuvre pour accompagner la scolarisation des EANA isolés : 4 / 7

Organisation spécifique mise en place *

	à l'initiative du CASNAV	à l'initiative des établissements	Modalité non existante/non mise en place dans ma zone géographique
travail en réseau d'établissements AVEC un établissement UPE2A pilote *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
travail en réseau d'établissements SANS établissement UPE2A pilote *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
passage d'un professeur itinérant 2nd degré *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
passage d'un professeur mutualisé 1er - 2nd degré *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(suite page suivante)

attribution d'heures (HSE, HSA ou HP) à l'établissement d'accueil pour la mise en place de cours de FLE ou FLS en interne *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
attribution d'heures pour la mise en place d'un tutorat en interne (aide à l'élève allophone, hors cours de FLE/FLS) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
utilisation des dispositifs tels que l'AP et l'aide au devoirs (créneaux dédiés) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dispositif en ligne avec professeur mutualisé à distance *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Précisions : autre élément organisationnel mis en place

Éléments pédagogiques mis à disposition des EANA isolés par votre CASNAV *

	souvent	parfois	Modalité non existante/non mise en place dans ma zone géographique
livret contenant des leçons et exercices de FLE et FLS à réaliser en autonomie *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sélection de liens et applications existants pour travailler le FLE et le FLS en ligne *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
parcours spécifiquement créé pour travailler le FLE et le FLS en ligne *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
documents pédagogiques pour les disciplines dites non linguistiques / pour faciliter le travail en classe d'inclusion *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre élément pédagogique mis en place par votre CASNAV

Modalités de travail avec les équipes impulsées par votre CASNAV *

	souvent	parfois	Modalité non existante/non mise en place dans ma zone géographique
mise en place de formations spécifiques pour l'accueil en milieu ordinaire (Plan Académique ou Départemental de Formation) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formations à Initiatives Locales réalisées dans les établissements d'accueil *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
formations spécifiques à destination des "tuteurs" adultes (par ex., enseignant assurant des heures de FLE ou FLS) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
outils pédagogiques mis à disposition des enseignants, type « kit pour les équipes de classe ordinaire » *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rencontres régulières avec les enseignants (réunions de travail, visites-conseil...) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mise en place d'applications/de logiciels à leur destination (autoformation, dont les parcours M@gistère) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre modalité de travail avec les équipes mise en place par votre CASNAV

Si vous en avez connaissance : modalités de travail avec les équipes mises en oeuvre par les établissements

Remarques ou compléments éventuels sur cette section

Pour terminer... : 5 / 7

Selon vous, la problématique est-elle la même pour les EANA isolés d'âge collège et ceux d'âge lycée ? *

Si oui, vous pouvez préciser pourquoi :

Focus optionnel sur certains de vos dispositifs ou organisations

Pouvez-vous évoquer un dispositif / outil que vous avez mis en place et qui vous semble particulièrement satisfaisant pour améliorer la prise en charge des EANA isolés ?

Si certaines des ressources sont en ligne, vous pouvez vous contenter de mettre le lien.

Pouvez-vous évoquer une action qui n'aurait pas fonctionné / des pistes d'action à développer ?

Si certaines des ressources sont en ligne, vous pouvez vous contenter de mettre le lien.

Remarques complémentaires sur le rôle du CASNAV dans l'accompagnement des élèves isolés

[< PAGE PRÉCÉDENTE](#)

[PAGE SUIVANTE >](#)

Autorisations : 6 / 7

Cochez uniquement si vous ne souhaitez PAS que les références géographiques liées à votre CASNAV apparaissent dans le mémoire pour les grandes parties du questionnaire suivantes :

- Généralités (section comprenant les éléments quantitatifs)
- Procédures d'affectation
- Accompagnement des établissements (évaluation, premier accueil)
- Eléments pédagogiques mis en oeuvre
- Section "pour terminer" (focus sur des actions/dispositifs particuliers, remarques)

J'accepterais d'être contacté(e) pour un échange complémentaire : si oui, renseignez ici vos nom et numéro de téléphone ou mail selon le médium que vous souhaitez utiliser de préférence pour cet échange.

Un grand merci d'avoir pris le temps de renseigner cette enquête !

Madeleine Buet - formatrice CASNAV dans le Val d'Oise et étudiante en master MEEF-FFE à l'INSPE de Cergy.

< PAGE PRÉCÉDENTE

SOUMETTRE