



Université de Toulouse

Mémoire de MASTER 1

Spécialité

Sciences de l'Éducation



L'art de la pédagogie : entre enseignement et apprentissage

Analyse des pratiques éducatives en classe d'espagnol

THIBAUT Marine

Sous la direction de :

Philippe Veyrunes

Soutenu le 9 juillet 2014

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur de mémoire, Philippe Veyrunes. Celui-ci a été d'une aide remarquable et d'une disponibilité à toute épreuve, dans un contexte parfois tumultueux. Effectuer mon tout premier mémoire à distance ou être dans l'obligation de chercher un nouveau participant à notre recherche en un court laps de temps, ont été des éléments qu'il m'a réellement aidé à surmonter. Je n'ai pas baissé les bras et me suis sentie encouragée, guidée par de précieux conseils, c'est un état de fait dont il a été le principal acteur.

Je souhaite également remercier l'équipe du lycée Le Rebours à Paris, Madame la directrice ainsi que l'enseignante Paola Cascio qui a fait preuve d'une grande gentillesse à mon égard ainsi que d'un investissement certain lors des entretiens.

J'aimerais également remercier Sabrina Labbé, professeure à l'Université le Mirail, pour m'avoir encouragé mais également aiguillé vers de bonnes démarches de recherches et méthodes de travail.

Enfin, j'adresse un merci sincère à une grande amie qui m'a rassuré lors de mes anxiétés passagères relatives au mémoire, qui m'a aidé, de par ses conseils, son expérience à réaliser et à finir ce travail à temps.

Cela fait deux ans que je suis inscrite au sein de cette université, et au regard de mes expériences passées, j'ai réellement été agréablement surprise de constater que les professeurs sont plus que présents, compréhensifs et d'une grande sympathie.

SOMMAIRE

Remerciements.....	3
Introduction.....	7
1. Etat de la question.....	10
1.1. Les caractéristiques définissant les langues vivantes.....	10
1.1.1. Définition des langues vivantes.....	10
1.1.2. La notion de compétence dans le cadre européen commun de référence.....	12
1.2. La prééminence de la recherche didactique en langue vivante.....	14
1.2.1. Historique des recherches en didactique des langues.....	14
1.2.2. La nécessité de prise en compte de la situation réelle de l'enseignant en situation de classe dans le domaine didactique.....	18
1.3. L'analyse de l'activité in situ dans le domaine de l'enseignement aujourd'hui.....	19
1.3.1. Les visées de recherches entreprises dans le cadre des pratiques enseignantes.....	19
1.3.2. Le bilan des recherches en analyse d'activités enseignantes.....	21
2. La théorie.....	24
2.1. La théorie du cours d'action.....	24
2.1.1. Les présupposés de la théorie du cours d'action.....	24
2.1.2. L'observatoire du cours d'action.....	28
2.1.2.1. Le contrat entre chercheur et participant.....	28
2.1.2.2. Le primat de l'intrinsèque.....	29
2.2. L'analyse de l'activité enseignante en classe.....	30
2.2.1. Les modalités et les visées de la recherche dans le cadre du cours d'action.....	30
2.2.2. L'analyse sémiologique de l'activité.....	32
3. La méthodologie.....	34
3.1. La présentation de la recherche.....	34
3.1.1. Le choix d'un terrain d'étude et la prise de contact.....	34
3.1.2. Le participant.....	36
3.2. La collaboration entre chercheur et participant.....	36
3.2.1. La définition du thème d'étude.....	37
3.2.2. Le contrat de collaboration entre chercheur et participant.....	38
3.3. Le protocole de recueil de données.....	39
3.3.1. Les prises de vues.....	39
3.3.2. L'entretien en auto confrontation.....	41
3.3.3. Les conditions matérielles de recueil de données.....	42
3.4. Le traitement des données.....	42
3.4.1. Réalisation d'un protocole à deux volets.....	42
3.4.2. Identification des unités élémentaires.....	44
3.4.3. La construction d'un récit réduit.....	46

4. Les résultats.....	47
4.1. Séance numéro 1.....	47
4.1.1. Le cours d'action de l'enseignante.....	47
4.2. La séance numéro 2.....	58
4.2.1 Le cours d'action de l'enseignante.....	58
4.3.Confrontation des résultats des deux séances.....	66
Conclusion.....	71
Annexes.....	75
Bibliographie.....	84
Liste des tableaux.....	89

***« J'apprends chaque jour pour
enseigner le lendemain... »***

Emile Faguet

INTRODUCTION

« L'activité humaine » est difficile à appréhender, tant du point de vue des ergonomes, que de celui des théoriciens de l'action (Plazaola Giger et Stroumza, 2007).

Ce caractère complexe tient sa cause principale dans le facteur environnemental ainsi que dans les diverses personnalités ancrées dans la situation de classe, qui peuvent générer des imprévus. En effet, l'action du professeur ne peut pas être calculée à l'avance, il en va de même de la réponse attendue à cette action car le professeur se prépare certes, mais n'a aucun pouvoir de prévision réel. L'anticipation des enseignants n'a pas un degré de fiabilité suffisant, c'est pour cela qu'elle doit systématiquement s'allier avec une adaptation en temps réel (Durand, 1996).

Pour comprendre la situation de classe, il semble donc déterminant de l'analyser dans toute sa réalité, afin que chacune des dimensions qu'elles recouvrent soient appréhendées.

Ce sont des travaux francophones relevant de l'ergonomie, qui ont construit une méthodologie visant à entrevoir l'activité enseignante comme un travail, notamment en établissant une distinction fondamentale entre travail prescrit et travail réel (Clot, 1999).

De plus, les différentes recherches en analyse du travail (Clot, 1999; Schwartz, 1997) ainsi que les travaux entrepris sur l'action et la cognition située (Conein et Jacopin, 1993; Lave, 1998; Suchman, 1987) ont mis en exergue les caractéristiques relatives à la situation de classe. Celles-ci résidant dans l'imprévisibilité, l'incertitude de l'action, et la surprise parfois.

Par ailleurs, la théorie du cours d'action (Theureau, 2004) met en place une observation de l'activité enseignante par l'intermédiaire de prises de vues, de verbalisations se rapportant à l'activité filmée. Accéder au vécu de l'acteur relève d'une certaine complexité pour l'observateur. Certains auteurs rappellent que « *Pour dépasser une intelligibilité de sens commun et reconstruire le flux de l'activité* », il est nécessaire de chercher à documenter, grâce à un entretien d'auto-confrontation, « *un ensemble de composantes de l'activité de l'acteur : ses actions, focalisations, préoccupations, émotions, attentes et connaissances au fil de l'action.* » (Theureau, 2006, cité par Veyrunes et Leblanc, 2011). C'est à travers la conscience dite « pré réflexive », que l'acteur accède à une partie de son activité.

Ce type d'étude permet de situer l'activité enseignante dans un cadre dynamique et contingent, cadre dans lequel elle émerge en effet dès son commencement. L'activité est alors envisagée

dans le contexte de la classe, avec le professeur comme sujet et non comme objet d'étude. Ce dernier est amené à commenter sa propre activité, afin de nous permettre d'entrer dans sa réalité en tant qu'acteur de terrain. Acteur que l'on observe intuitivement et juge souvent, mais que l'on connaît très peu finalement.

C'est l'activité d'une professeure d'espagnol qui sera appréhendée dans ce mémoire de recherche. L'espagnol est une langue vivante que l'on apprend dès la classe de quatrième, celle-ci faisant l'objet d'un choix entre diverses autres langues (notamment l'allemand et l'italien).

La langue est définie par « *un système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propres à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux* » (dictionnaire Larousse).

Dans un premier temps, cette définition peut sembler anodine, tellement connue de tous qu'aujourd'hui elle en devient presque banale. Utiliser sa langue maternelle pour communiquer avec ses semblables est en effet un phénomène relevant d'une logique, d'une normalité totale, et ce, pour chaque être humain, dans la communauté qui lui est propre. Mais la langue est une entité fondatrice, au socle des rapports humains et sociaux. Il ne faut pas perdre de vue que ces rapports ont évolué et évoluent encore aujourd'hui, dans un contexte politique, économique et culturel, qui prend sa source et tire sa légitimité au sein même de l'association d'états qu'est l'Union Européenne. Les prémices de cette volonté unificatrice se trouvent dans le commerce, de ce fait, dans la possibilité d'accroître la croissance à l'intérieur de chaque état grâce aux autres, et ce, dans une certaine réciprocité. Aujourd'hui il faut d'une part, savoir communiquer non seulement dans sa langue maternelle mais aussi dans toutes les langues pouvant conduire à une plus-value professionnelle, et d'autre part, dans l'inscription des élèves au sein d'une découverte culturelle les conduisant à une certaine prise de conscience du monde qui les entourent (Porcher et Groux, 2003).

Il existe de nombreuses recherches en didactique des langues (Blanchet et Chardenet, 2011), mettant notamment en évidence différentes formes d'enseignement de la langue allant des méthodes traditionnelles "indirectes" aux méthodes modernes "communicatives". Nous expliciterons ces notions.

Cependant, il demeure une certaine carence en analyse pure de l'activité des enseignants de cette branche. C'est en cela qu'il semble intéressant d'ouvrir la brèche pour découvrir et expliciter l'activité en classe de langue vivante. Ceci en y mêlant les connaissances didactiques, afin d'établir certaines corrélations, voire même d'en rejeter quant à l'application des différents principes qui en découlent.

Il s'agira de déterminer quels sont les moyens mis en œuvre par la professeure pour cultiver une dynamique de classe favorisant la prise de parole des élèves, et ce dans un cadre méthodologique précis.

Nous mettrons en place l'analyse de l'activité et des pratiques enseignantes à travers des données vidéographiques, confrontées à des éléments découlant d'entretiens en auto confrontation avec la professeure en question. Celle-ci sera mise face à son activité de façon quasi immédiate afin qu'elle demeure en contexte pour reconstituer le cours d'action. Cela nous permettra d'entrevoir la signification que donne l'acteur à la situation qu'il vit en fonction de son couplage avec cette dernière, c'est-à-dire de son histoire, de sa culture, de ses diverses préoccupations.

Plusieurs hypothèses pourront être formulées puis vérifiées quant aux actions de la professeure pour engendrer l'oral, notamment par la détermination des divers moyens utilisés tel que photographies et vidéos diffusées en classe, ceci en vue de se rapprocher du monde des élèves avec des outils technologiques. Nous nous demanderons si ces outils fonctionnent et pour quelles raisons. De plus, nous étudierons les thèmes étudiés en classe afin de déterminer s'ils ont un impact sur la prise de parole des élèves. Peut-on dire que certaines thématiques sont plus intéressantes que d'autres dans la conception propre des élèves du point de vue de l'enseignante ? L'apprentissage fonctionne-t-il mieux en présence d'éléments ancrés dans la culture de leur âge selon elle ? C'est à ces questions que notre étude et plus particulièrement les entretiens en auto confrontation ont vocation à répondre.

Dans une première partie, il conviendra de fournir un historique quant à l'apprentissage et à l'enseignement des langues, puis de mettre en exergue les différents travaux afférant à l'analyse de l'activité *in situ*, ainsi que les différentes visées vers lesquelles la recherche tend, ceci constituera l'état de la question. Ensuite, une partie théorique nous permettra d'explicitier la méthodologie engagée dans cette recherche, le protocole de recueil de données utilisé. Puis nous entrerons dans la phase expérimentale de celle-ci, en mettant en évidence le terrain choisi et la façon dont il a été appréhendé. Nous établirons par la suite les résultats de notre analyse de terrain recoupés en deux analyses correspondants à deux séances de cours filmés, ainsi qu'à deux entretiens en auto confrontation. Pour finir, nous conclurons en retraçant succinctement les résultats de notre recherche, de ce fait les travaux qu'elle aura confirmé, infirmé ainsi que des découvertes possibles qui en découlent.

1. Etat de la question

Dans cette partie, nous établirons la définition et les modalités relevant de l'enseignement des langues vivantes, notamment en fonction du cadre européen commun de références, allant en direction d'un plurilinguisme enseigné et appris (**cf. Partie 1.1**). Puis nous déterminerons les raisons pour lesquelles les recherches en didactiques des langues doivent être complétées par des recherches visant l'analyse de l'activité réelle d'une professeure d'espagnol au sein de sa classe, et ce en vue de mettre en évidence l'importance de l'agir professoral duquel découle une certaine identité professionnelle sans cesse en évolution (**cf. Partie 1.2**). Nous nous attacherons par la suite à mettre en exergue les différentes visées de ces recherches, ainsi que l'établissement d'un état de l'art concernant les recherches entreprises en situation réelle de classe, avec l'enseignant considéré comme un sujet d'étude participant à cette étude même (**cf. Partie 1.3**).

1.1. Les caractéristiques définissant l'enseignement des langues vivantes

Dans une première partie, il conviendra de définir l'enseignement des langues vivantes (**cf. Partie 1.1.1**), puis nous déterminerons les modalités devant permettre d'aboutir à un plurilinguisme, se traduisant au regard d'objectifs tels que l'amélioration de la compétence de communication des européens, et la transparence dans les qualifications en langues (**cf. Partie 1.1.2**).

1.1.1. Définition des langues vivantes

Dans un premier temps, il semble essentiel de distinguer les langues mortes des langues vivantes, et ce, afin de comprendre non seulement les différentes dénominations, mais également de saisir les principales caractéristiques des langues vivantes, objets de notre étude. Les langues mortes et les langues vivantes sont en réalité des tendances de sens inverse, dirigées soit vers la fermeture, soit vers l'ouverture. En effet, la langue morte se caractérise par son absence dans les communications écrites et orales s'inscrivant dans l'actualité. Elle sert tout de même de référence et de socle dans la linguistique mais son utilisation est devenue obsolète. A l'inverse la langue vivante est évolutive, et s'inscrit dans un contexte dynamique

(Philonenko, 2007). Cette dernière recouvre deux grandes fonctions, à savoir une fonction communicative visant la transmission d'informations dans les rapports humains, et une fonction sociale et identitaire visant à exister et entrer en relation. Apprendre une langue reviendrait à apprendre à voir le monde autrement, en prenant conscience des diverses cultures qui nous entourent, afin de commencer à appartenir à un tout nouveau groupe culturel (Blanchet et Chardenet, 2011).

De plus, la notion d'activité, d'acte, est selon Elisabeth Bautier par exemple, au centre de la construction des savoirs. En effet, pour apprendre, l'élève devrait avoir quelque chose à faire, un projet à réaliser, de ce fait il faudrait donc penser l'activité en classe de langue vivante à travers des activités de production et d'invention. L'activité de l'apprenant est alors pensée comme étant orientée vers une action, contextualisée, et intégrant des enjeux sociaux. En outre, nous pouvons dire que l'apprentissage de la langue est le fait d'entrer dans la culture de l'autre, l'enseignement est donc le facteur fondamental visant à permettre et favoriser cette entrée. Nous pouvons dire également que la langue représente la condition *sine qua none* du passage d'une culture personnelle vers une culture étrangère, et ce en vue de créer ensemble une culture collective. Il faut ajouter qu'un enseignant de langue vivante n'a plus pour seul préoccupation la linguistique, mais d'avantage la construction de situations d'apprentissage dans lesquelles les apprenants sont mis en activité par le biais de tâches. Le professeur est de ce fait, de plus en plus sollicité, comme créateur, inventeur, concepteur de sa pratique. Une pratique qui s'est progressivement centrée sur la pédagogie, chose qui ne manque pas d'inquiéter ceux qui l'exercent, celle-ci créant un climat imprévisible voire incertain dans la réalité du terrain, à savoir la classe. Il règne en effet une certaine difficulté pour les professeurs de langues lorsqu'il s'agit de diriger leur enseignement vers ces nouvelles orientations, même s'ils n'en contestent pas les bienfaits, leur formation n'étant pas en adéquation parfaite avec les prescriptions en question, ils peuvent parfois ressentir une remise en cause fondamentale de leur statut, leurs compétences et leurs conceptions (Medioni, 2009).

C'est dans ce contexte que notre recherche s'établira, à travers des questionnements relatifs à l'enseignement de l'espagnol, à la mise en situation voire la mise en activité des élèves par l'enseignante, nous nous attacherons au « comment ? » plutôt qu'au « quoi ? ».

Par la suite, nous aborderons l'enseignement des langues vivantes à un tout autre niveau, à savoir le cadre européen commun de références. Ceci nous permettra de mettre en évidence les différentes compétences visées par l'enseignement pour l'apprentissage des élèves.

1.1.2. La notion de compétence dans le cadre européen commun de références

Publié en 2001, le cadre européen commun de références a pour objectif de repenser ainsi que de refonder les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues vivantes, il fournit une base commune pour la conception de programmes, diplômes et certificats. Ce cadre représente un outil visant à répondre à l'objectif principal du conseil de l'Europe, à savoir « *parvenir à une plus grande unité parmi ses membres* » et d'atteindre celui-ci par « *l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel* ». Les langues et les cultures pouvant contribuer à une meilleure connaissance des autres, ainsi ceci permettrait d'éviter autant que possible les phénomènes relevant de la xénophobie, et permettrait également de favoriser une certaine stabilité européenne. En ce sens, le cadre européen commun de référence constitue un outil visant à promouvoir le plurilinguisme à travers ce passage d'une logique de maîtrise quasi-totale d'une ou plusieurs langues à une logique d'interaction entre différentes langues.

La compétence communicative vise la construction d'activités de communications langagières, ces dernières pouvant être définies en fonction du principe vers lequel elles tendent. Les activités de communications langagières peuvent alors relever du principe de la réception à savoir le fait d'écouter, et/ou de lire. Elles peuvent également relever du principe de la production c'est-à-dire s'exprimer oralement en continu, ou même écrire. Elles peuvent aussi relever du principe de l'interaction, consistant à prendre part à une conversation. Enfin, elles peuvent relever du principe de la médiation, notamment dans des activités de traduction et d'interprétation.

L'expression d'activité de communications langagières, empruntée à la terminologie utilisée dans le texte du Cadre européen commun de référence pour les langues, est à entendre dans le sens que l'on donne habituellement au mot « compétence » : compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit, expression écrite. Ainsi parlera-t-on désormais de « groupes d'activité de communications langagières » au lieu de « groupes de compétences » (CECR, 2001). Le terme de compétence va alors servir à désigner des composantes plus générales : compétences sociolinguistique, pragmatique, linguistique (comprenant le lexique, la grammaire et la phonologie) ainsi que la compétence culturelle c'est-à-dire toutes les connaissances qu'il convient d'avoir du ou des pays dans lesquels la langue est parlée, ainsi que de la culture qui leur est propre. Sans cela, la communication ne pourrait s'établir de façon correcte.

Nous avons parlé précédemment de la notion de tâche, en effet, celle-ci est à relier à la théorie de l'approche actionnelle, dans le sens de la réalisation d'une chose, d'accomplissement en termes d'actions. Autrement dit, utiliser la langue est indissociable des

actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social. La compétence linguistique peut alors être sollicitée en totalité, en partie, ou pas du tout. Nous dirons que la compétence linguistique est un type de compétence s'inscrivant dans la réalisation de tâches.

Nous pouvons dire que le cadre européen commun de référence représente la somme de niveaux de maîtrise de compétences (langagières ou non langagières) entrant dans la réalisation de tâches. Cette approche a des incidences sur les apprentissages et leur conception car cela signifie qu'il faut sérier les activités langagières et les croiser, hiérarchiser les difficultés et associer le dire au faire.

Une définition nouvelle de la compétence de communication est donc formulée et prend en considération plusieurs composantes hiérarchisées de A1 à C2 (Le cadre européen commun de références met en place trois niveaux communs de références, à savoir le niveau élémentaire allant de A1 à A2, le niveau indépendant allant de B1 à B2, et le niveau expérimenté allant de C1 à C2), ces dernières étant la composante linguistique, la composante sociolinguistique, et la composante pragmatique que nous allons définir. En effet, la composante linguistique est induite par la nature des tâches et des situations de communication. Elle renvoie aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie.

La composante sociolinguistique qui d'ailleurs est très proche de la compétence socioculturelle, est à prendre en compte car la langue, dans l'utilisation que l'on en fait, est un phénomène social. Parler n'est pas uniquement faire des phrases. De nouveaux facteurs sont à prendre en considération, ceux relatifs à l'usage de la langue à savoir les marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents.

La composante pragmatique renvoie quant à elle à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation.

Concernant les composantes sociolinguistique et pragmatique, elles font rarement partie des apprentissages en milieu scolaire.

Communiquer c'est utiliser un code linguistique voire une compétence linguistique, rapporté à une action à savoir une compétence pragmatique, dans un contexte socioculturel et linguistique donné créant ainsi la compétence sociolinguistique.

Le cadre est à dissocier du portfolio européen des langues décliné dans trois versions : école, collègue, jeunes et adultes. Le portfolio est un outil d'auto-évaluation adossé au cadre.

Désormais, nous allons étudier l'enseignement de la langue vivante sous l'angle didactique en vue d'exposer tous les points essentiels gravitant autour de notre recherche visant l'analyse de l'activité enseignante en classe d'espagnol.

1.2. La prééminence de la recherche didactique en langue vivante

Il existe de nombreuses recherches concernant les didactiques des langues, celles-ci permettant d'entrevoir les différents outils liés à l'enseignement et à l'apprentissage des langues (cf. **Partie 1.2.1**). Cependant il demeure une véritable carence en termes de recherches relatives à l'utilisation de ces outils didactiques par les professeurs de langues vivantes, c'est à dire à la façon dont le professeur organise son enseignement dans un contexte mouvant, notamment lorsqu'il s'agit de prendre en compte la réalité d'une séance de classe du point de vue de l'enseignant (cf. **Partie 1.2.2**).

1.2.1. Historique des recherches en didactique des langues

Les recherches dont l'objet porte essentiellement sur la didactique sont foisonnantes et en constante évolution dans le milieu francophone. Celles-ci représentent « *un ensemble de méthodes permettant à l'enseignant d'optimiser les processus d'apprentissage d'une langue étrangère. La position de la didactique est d'abord une recherche d'information et, dans la mesure du possible, une prise en compte de tout ce qui peut aider à faciliter l'apprentissage* » (Martinez, 2008, p. 9).

Dans cette partie, nous établirons un panorama des méthodes d'enseignement, s'articulant principalement autour des apprentissages des élèves en langues vivantes. Nous allons effectuer cette démarche sur la base de l'enseignement du professeur Philippe Blanchet (2000) dans lequel il nous propose un historique des méthodes employées du 15^{ème} siècle à la fin des années 1990 : des méthodes dites traditionnelles indirectes aux méthodes dites modernes communicatives, notions que l'on explicitera par la suite.

En effet, lorsque l'on parle de méthodologies, on établit des principes généraux se concrétisant par des supports constituant des méthodes. Parmi les différents supports, nous trouvons des manuels représentant la majeure partie des supports écrits, puis des supports audiovisuels qui se développent au fur et à mesure que l'on avance dans le temps, bandes

sons, films, images...

Les méthodes les plus anciennes datent du 15^{ème} siècle, à la fin du moyen âge, et l'on appelait ces supports des livres de manières, c'est dire des livres de langages qui enseignent comment parler une langue. La caractéristique principale était d'enseigner la langue à l'écrit à partir du latin, ce sont de ce fait des méthodes dites indirectes car l'on enseigne la langue par le biais d'une autre langue. Des poèmes rimés ou dialogues ont été instaurés, cependant ils demeuraient très artificiels du fait de l'énonciation abondante de vocabulaire. Il fallait pouvoir tout dire dans un seul texte. Cela manquait donc de naturel. De plus, le public visé lors de ces apprentissages était essentiellement aristocrate ou noble.

A partir du 16^{ème} siècle, le français prend son essor et le latin décline dans l'utilisation que l'on en faisait en vue des apprentissages langagiers. Apparaissent les grammaires du français imitant les grammaires latines, le latin demeurant un modèle. Il y aura donc un enseignement fondé exclusivement sur l'écrit avec la traduction de textes littéraires, l'idée de cette méthode consiste à apprendre les structures grammaticales de la langue pour pouvoir la parler. La méthode reste indirecte à cette période et s'adresse encore à des élites (Blanchet et Chardenet, 2011).

Ces méthodes dites traditionnelles vont durer jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle. Il n'y avait par ailleurs pas de visées concrètes effectives étant donné la restriction du public pouvant bénéficier d'un enseignement de ce type.

Dès le 20^{ème} siècle, un nouveau courant apparaît, marqué par l'essor de l'enseignement du français. Un enseignement de masse voit le jour, l'enseignement du français en France. Avant cela, la majorité ne parlait pas français mais utilisait les langues régionales plus ou moins proches du français. Cependant, lorsque la scolarisation est devenue obligatoire avec les lois Jules Ferry (1882, 1886) l'enseignement a dû s'unifier. Est alors mise au point une innovation importante, correspondant à la méthode « directe », c'est à dire que pour favoriser l'apprentissage d'une langue il fallait l'enseigner dans cette même langue. La langue native, celle de l'apprenant n'avait alors plus sa place en classe. L'objectif de cette nouvelle méthode était d'atteindre un certain monolinguisme français.

Après la première Guerre Mondiale, cette méthode s'est étendue aux langues étrangères, du fait que les soldats français, sur le front, ne comprenaient pas les autres langues que la leur, ce qui pouvait leur poser des problèmes.

La méthode directe active est alors née, avec l'idée que pour apprendre une langue

étrangère il faut la faire pratiquer à l'oral. Jusque-là les langues étaient enseignées à l'écrit. On met en place ces méthodes directes actives, permettant de réduire les activités de traduction, le modèle des langues anciennes est abandonné progressivement, et le terme de « langue vivante » apparaît.

La distinction fondamentale entre « connaître la langue » et « pratiquer la langue » grandit tandis que la grammaire perd son caractère exclusif quant à l'enseignement et l'apprentissage de la langue.

A partir des années 1950, on note une forte évolution des recherches en didactiques et en pédagogie des langues étrangères. Ceci fait suite au phénomène historique de la décolonisation, c'est à dire la perte de pouvoirs sur le monde des grandes puissances occidentales. C'est également le moment de l'émergence des premiers grands ensembles internationaux tels que l'ONU, la Communauté Européenne, de l'installation de la guerre froide, c'est donc une période charnière qui nécessite de mettre au point des méthodes efficaces d'apprentissage des langues (Blanchet, Chardenet, 2011).

En France et dans le monde anglophone se développent les recherches dans ce domaine grâce aux nouveaux budgets attribués par l'état. La recherche didactique, comme nous l'avons dit précédemment, étudie l'enseignement sous l'angle des savoirs, des contenus disciplinaires. Elles visent une opérationnalisation de l'apprentissage des élèves par la mise en forme des savoirs permettant leur transmission. Ces opérations nécessitent l'établissement d'un contrat didactique et d'un milieu a-didactique, à savoir placer l'élève en tant qu'actant dans une situation non didactique à ses yeux. Ce contrat rassemble trois idées fondamentales, d'une part, une transposition didactique, d'autre part une dévolution, et enfin, une institutionnalisation. La transposition renvoie au passage d'un savoir savant à un savoir appris, consistant pour l'élève à dépasser les obstacles épistémologiques, supposant des transformations et des adaptations de l'analyse du savoir lui-même. En outre, l'action de l'élève ne doit résulter que du fait de la nécessité que génère le milieu et de ses connaissances propres, l'élève ne devant agir en fonction d'une situation didactique qu'il aura interprété. Les procédés didactiques convoquent chez l'élève la notion de responsabilité, c'est-à-dire que l'élève doit accepter que la solution ne puisse découler que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà. Ceci représente un phénomène de dévolution voulu par le professeur en vue de favoriser l'engagement de l'élève, cependant il faut noter qu'aucune culpabilité de la part de ce dernier ne peut être générée par la dévolution en cas d'échec (Brousseau, 2004). Enfin, l'institutionnalisation est une « *situation qui se dénoue par le passage d'une connaissance de son rôle de moyen de résolution d'une situation d'action, de formulation de*

preuve, à un nouveau rôle, celui de référence des utilisations futures, personnelles ou collectives » (Veyrunes, P. (2013). « Enseigner » cours pour l'UE ED0023 « Accompagner, conseiller, enseigner » de la licence de sciences de l'éducation. Non publié. Université de Toulouse 2). Il faut également préciser que le contrat didactique ne fonctionne réellement que s'il n'est pas respecté, et ce au regard des ajustements et des ruptures qu'il peut convoquer, car un élève acceptant purement et simplement le contrat didactique apprendra les questions et les réponses que le professeur lui aura enseigné, seulement ces données ne pourront faire l'objet d'une appropriation de sa part. Il devrait alors refuser le contrat afin de prendre en charge le problème de façon autonome. De plus, un professeur qui donne, signifie à l'élève ce qu'il attend de lui, il n'obtiendra qu'une exécution à l'ordre donné, et paradoxalement il aura privé ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et l'apprentissage de la notion en question. En définitive, lorsqu'il y a rupture du contrat, en cas d'échec de l'élève ou du professeur, ils se comportent tous les deux comme si un contrat avait eu lieu. C'est dans ce postulat que réside la conception didactique de l'enseignement (Brousseau, 2004).

Des questions de pédagogie ont été soulevées à savoir quelles sont les conditions les plus appropriées pour qu'un apprentissage se réalise ? Le modèle béhavioriste apparaît, c'est l'idée que la compétence linguistique est un comportement, et qu'un comportement peut se conditionner par l'acquisition d'automatismes (reflexe de Pavlov). Des exercices structuraux sont mis en place pour engendrer les automatismes, l'oral commence également à se développer (apparition des premiers magnétophones par exemple). Sont créés des laboratoires de langues, endroits dans lesquels il est possible d'écouter des mots étrangers, de les répéter jusqu'à ce que la prononciation devienne innée (Blanchet et Chardenet, 2011).

A partir des années 1970, une grande rupture a lieu avec les premières méthodes audiovisuelles. Il y a des images, et du son, donc une certaine primauté à l'oral est accordée. Désormais, les apprenants entendent des dialogues en situation de vie quotidienne, la norme linguistique est remise en question. L'idée est un apprentissage par immersion, par imprégnation, par tâtonnement communicatifs. Deux limites ont été données relativement à cette nouvelle méthode, il fallait que les dialogues par exemple, relèvent du domaine courant, que les thématiques soient correctement ciblées, de plus, le fait d'oublier à ce point l'écrit a été très critiqué.

Pour rééquilibrer l'apprentissage de la langue, les méthodes audio orales ont vu le jour, ainsi que des méthodes notionnelles fonctionnelles. Les premières signifient que l'on entend toujours de la langue, des dialogues, avec la nuance que le manuel reconquiert sa place, c'est à dire que les images correspondant aux dialogues et divers sons entendus sont sur ce support.

L'image n'a plus la place principale, de plus, la réapparition du manuel implique un retour de l'écrit non sans importance, même s'il reste secondaire. Les suivantes correspondent à un objectif communicationnel, savoir communiquer dans la langue. Les situations de communications sont regroupées autour de grandes notions de type « faire connaissance », « aller dîner entre amis » etc. Le but étant de faire fonctionner la langue à travers les différentes notions de vie quotidienne.

L'approche didactique s'est en effet rationalisée en combinant l'oral et l'écrit au sein de ses divers outils méthodologiques (Martinez, 2008).

Désormais il sera question d'entrevoir l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes à travers une focale peu prise en considération jusqu'à maintenant : la perception du professeur lui-même de son activité de transmission des différentes compétences langagières.

1.2.2. La nécessité de prise en compte du travail réel de l'enseignant en situation de classe dans le domaine des didactiques

En France, nous pouvons constater que les différentes recherches en didactique des langues, que nous avons énoncées dans la partie précédente, relèvent essentiellement de l'épistémologie des contenus des savoirs à transmettre, ainsi que des activités cognitives des élèves. Il se dégage de certains travaux scientifiques que le professeur en tant qu'acteur fondamental du fonctionnement et de l'organisation de la classe, fait beaucoup plus l'objet d'évocations diverses que d'études approfondies voire d'analyses réelles de l'activité qu'il exerce (Bressoux, 2002 cité par Yvon et Saussez, 2010). « *Il n'est donc pas étonnant que dans ces conditions les situations expérimentales produites par les didacticiens soient assez vite apparues comme étrangères aux soucis des gens de métier* » (Chevallard, 1997, p.24 cité par Yvon et Saussez, 2010, p.43)

Les travaux relevant de la didactique sont en effet « unifinalisés », ainsi, pour reprendre le vocabulaire de Leontiev (1976, 1984), ces recherches se cantonnent à une signification objective à savoir la transmission de connaissances allant de l'enseignant en direction des élèves. Il faut également prendre en considération le degré de liberté que peut avoir le professeur dans la gestion de la classe et des outils qu'il utilise. De ce fait, on ne peut uniformiser un enseignement au regard de l'identité professionnelle de chaque professeur.

L'activité enseignante recouvre une multitude de finalités (Durand, 1996 ; Veyrunes), celles-ci peuvent être décrites en terme cyclique, c'est à dire répondre à la fois de l'institution, du public visé à savoir les élèves, et du rapport à soi. L'activité enseignante se trouvant être à

l'intersection de ces finalités, à savoir les objectifs didactiques et pédagogiques des enseignants, leurs propres buts subjectifs ainsi que les contraintes et les ressources de leur milieu de travail (Goigoux, 2007).

L'objectif de cette recherche sur l'analyse de l'activité enseignante en classe de langue vivante consiste à rétablir un lien concret et réel entre la didactique et l'activité en elle-même, exercée par un sujet, qui a des préoccupations, des anticipations, des réactions face à d'autres sujets répondant aux mêmes caractéristiques.

Désormais, nous allons aborder les différentes visées et recherches constituant l'état de l'art de la thématique à laquelle nous nous intéressons, et ce à travers un bilan de celles-ci, notre recherche ayant pour vocation de s'inscrire dans une certaine continuité au regard de celles qui la précèdent et de leurs visées.

1.3. L'analyse de l'activité in situ dans le domaine de l'enseignement aujourd'hui

Dans un premier temps, nous allons mettre en évidence les différentes visées qu'apportent des recherches à caractère ergonomique dans le cadre de l'enseignement (**cf. Partie 1.3.1**) puis nous dresserons un bilan non exhaustif des différentes recherches relatives à l'analyse de l'activité en situation de classe (**cf. Partie 1.3.2**).

1.3.1. Les visées des recherches entreprises dans le cadre de l'analyse des pratiques enseignantes

L'analyse de l'activité d'une professeure en classe d'espagnol est un sujet qui devra répondre à certains objectifs. Les langues vivantes font l'objet de diverses recherches, notamment en termes de didactiques, mais il est intéressant de déterminer, et d'examiner l'application de ces dernières en temps réel dans la situation de classe. En effet, de nombreuses recherches relatives à l'analyse des pratiques enseignantes en situation de classe ont été menées. Il s'agissait alors d'analyser l'activité enseignante en vue d'expliquer l'efficacité du travail enseignant, notamment en fonction du niveau initial des élèves par exemple ; de mieux connaître les apprentissages des élèves en étudiant la part de détermination liée aux pratiques d'enseignement, ceci revenant à identifier les composantes de

pratiques qui influencent les acquisitions des élèves. Puis, la mise en évidence des différentes étapes et seuils critiques en situation scolaire, des moments lors desquels les difficultés se cristallisent en échec. Il s'agit également de faciliter la conception et le développement de nouveaux instruments didactiques, ainsi que de modéliser l'action d'enseignement à des fins de formation professionnelle, de faciliter la transmission des savoirs faire professionnels en rendant explicites les compétences professionnelles disponibles ou attendues. D'autre part, il s'agit d'aider les professeurs à conceptualiser en vue de développer les compétences professionnelles individuelles ou collectives, de favoriser l'élaboration de nouvelles prescriptions primaires ou secondaires, ainsi que dépasser le morcellement scientifique pour appréhender de façon plus large une activité dans laquelle tous les domaines scientifiques se mêlent. Nous pensons notamment à la psychologie, l'ergonomie (Goigoux, 2007). Nous pouvons ajouter qu'il réside une forte dominance psychique dans l'agir professoral, ainsi il serait inapproprié de n'entrevoir le professeur que comme une machine à enseigner (Blanchard Laville, 2011).

Il règne une certaine difficulté lorsqu'il s'agit pour les professeurs de décrire et théoriser leur activité. Pour de nombreux chercheurs, ceci apparaît être un obstacle à la construction positive de leur identité professionnelle, ainsi qu'à la reconnaissance sociale de leur travail. Ils préconisent une évolution dans ce domaine en passant par l'élaboration des formes nouvelles de réflexion collective sur l'action, avec la coopération des enseignants (Clot, 2007) et l'ajout d'une meilleure reconnaissance de la part des institutions (Lahire, 1998). Selon ces chercheurs, si la réunion de ces éléments se produit, les enseignants seront capables d'appréhender ce qu'ils savent d'ores et déjà faire, et le pratiquer chaque jour un peu mieux, ceci dans le but de construire une identité professionnelle solide favorisant de ce fait les apprentissages.

Développer ce type de recherches est un enjeu considérable pour les chercheurs s'attachant à l'analyse de l'activité *in situ*, car c'est grâce à la contingence de la recherche que les professeurs deviendront acteurs de leur propre développement. De plus, de trop nombreuses recherches se cantonnent aux savoirs transmis aux élèves en omettant de mettre en évidence des pans du travail enseignant tels que leurs réponses aux objectifs de socialisation et de subjectivation (Goigoux, 2007). La recherche vise une certaine prise de conscience du corps enseignant, car « *en généralisant un processus propre de mon activité, j'acquiert la possibilité d'un autre rapport avec lui* » (Vigotsky, 1934/1985, p 317).

Ces différentes finalités de la recherche relative aux pratiques d'enseignement ont été en partie accomplies, et peuvent d'ailleurs être constatées à travers les différentes recherches

dont la prochaine partie fait l'objet.

1.3.2. Le bilan des recherches en analyse d'activité enseignante

Des recherches ont été menées sur l'enseignement collectif de la lecture par une enseignante novice face à des élèves de CP lors d'un épisode de lecture orale collective (Veyrunes, Gal-Petitfaux et Durand, 2007).

En l'espèce, l'analyse portait sur les diverses préoccupations de l'enseignante à savoir « attribuer un tour de lecture à de bons ou moyens lecteurs ; avancer dans la lecture du texte ; faciliter les lectures ; aider les élèves en indiquant les lettres muettes; faciliter le repérage des graphèmes complexes ; faire patienter les élèves qui savent lire ; obliger les élèves en difficulté à lire et à s'impliquer; donner le temps de réfléchir et contrôler l'ordre dans la classe. » Ces préoccupations résultent de l'analyse conjointe de la prise de vue en classe et des verbalisations découlant des entretiens en auto confrontation. Ce type de recherche a pour but de mettre en évidence les convergences et divergences entre les préoccupations des différents acteurs de la classe dans le cadre de l'apprentissage de la lecture par les élèves, et de l'enseignement de la lecture par la maitresse (Veyrunes, Gal-Petitfaux, et Durand, 2007 cités par Yvon et Saussez, 2010).

De plus, une analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires du secondaire correspondant en effet aux enseignants occupant leur premier poste à l'issue de leur formation initiale, et qui font l'objet d'un accompagnement dans le début du métier (Gélin, Rayou et Ria, 2007) a également été effectuée. Le but de cette recherche étant l'amélioration des dispositifs d'accompagnement des enseignants néo-titulaires. L'étude s'est alors tournée vers les préoccupations des enseignants néo-titulaires, leurs anticipations, et leurs savoirs au cours de l'activité d'observation en classe (Gélin, Rayou, et Ria, 2007 cité par Yvon et Saussez, 2010). Nous nous appuyerons sur cette recherche en vue de mettre en évidence les différentes préoccupations de l'enseignante, cette dernière se situant elle aussi au début de sa carrière, il sera intéressant d'analyser comment s'organise son cours à travers ces préoccupations.

Ce dispositif a permis de développer dans un même établissement des systèmes de références communs qui privilégient la recherche de solutions collectives et d'y ajuster l'enseignement de sorte qu'en découle une certaine harmonie (Yvon et Saussez, 2010).

Des outils de formation issus de travaux de recherches ont notamment été constitués, ceux-ci sont relatifs à la mise au travail des élèves à l'écrit, dès le début du cours dispensé par des enseignants néo-titulaires. C'est par exemple le cas pour Romain, un professeur

d'allemand en classe de troisième. En effet, celui-ci a éprouvé de réelles difficultés quant à la mise au travail des élèves lors de leur entrée en classe, ces derniers se conduisant dans la classe comme dans la cour de récréation, sont alors constatés lors des prises de vue, des bousculades, railleries, interpellations à haute voix. En tant qu'enseignant novice, Romain a du comprendre son activité pour la transformer et donc la faciliter, mais aussi la transformer pour la comprendre. Il est incontestable que de nombreux enseignants débutants, affectés à des établissements difficiles ou non, vivent parfois des situations professionnelles dans lesquelles ils n'ont pas de contrôle sur les comportements des élèves au sein de la classe. Les premières expériences professionnelles dont la maîtrise est incertaine est la cause fondamentale de la recherche. Les analyses relatives à l'activité de cet enseignant ont été effectuées au début de sa prise de fonction et six mois plus tard, ce qui a permis de noter l'évolution de son activité au sein de sa classe à travers les moyens qu'il a pu déployer et apprendre à déployer. La professeure d'espagnol que nous allons suivre au cours de notre recherche s'inscrit dans ces objectifs, à savoir dégager des méthodes d'enseignement en analysant les situations dont elle est l'actrice principale au sein de la classe envisagée.

De plus, la plateforme « Néopass@ction » de l'institut français de l'éducation met également en évidence divers outils de formation afférant à des travaux de recherches, répondant à la méthodologie du cours d'action, et abordant différentes thématiques telles que « l'entrée en classe et la mise au travail » explicitée précédemment, puis « aider les élèves à travailler et à apprendre », thématique dans laquelle les recherches ont vocation à mettre en évidence le fait qu'un professeur doit s'adapter à l'hétérogénéité de sa classe car il ne peut pas se diviser en 25, par exemple. Il est important que le professeur et le chercheur combinent leurs activités pour générer un travail collectif voulu et amené par le professeur, seul maître à bord (Felix et Gelin).

D'autres recherches s'intéressent notamment à l'activité d'une enseignante novice souhaitant faire parler ses élèves dans certaines situations de classe, des réactions de sa part en découlant, il est intéressant d'étudier les réponses pouvant être formulées aux élèves. C'est donc dans cette direction que nous souhaitons aller au cours de l'analyse de l'activité de la professeure d'espagnol dans sa classe, à savoir, comment explique-t-elle des notions extrinsèques à des élèves, c'est à dire une langue qui leur est étrangère, et de quelle façon elle réagit face aux différentes interprétations et compréhensions de ces derniers vis-à-vis des notions expliquées en classe.

Des chercheurs ont notamment eu l'objectif de rendre compte « des effets du dispositif mis en œuvre lors des interventions sur la transformation de l'activité des professeurs entrants

dans le métier ». Plus particulièrement, il s'agissait de souligner la complexité des choix et gestes professionnels des professeurs débutants et de montrer en quoi et comment cette complexité « révélée » par le dispositif méthodologique sert de ressort au développement de l'activité » (Félix et Saujat, 2007).

Nous pouvons constater que de nombreuses recherches ont été entreprises par des chercheurs avec la collaboration de professeurs débutant en majorité, cependant il faut garder à l'esprit que chacune des visées de la recherches est à la fois ponctuelle, car elle va aider le professeur à évoluer dans sa classe, dans son identité professorale, mais également contingente, s'inscrivant dans un espace-temps indéterminé, car c'est tout le métier qui est concerné par la recherche.

Analyser les pratiques d'une professeure de langue vivante en situation réelle de classe, permettra d'envisager ses pratiques comme un travail exercé en contexte et recouvrant de multiples facettes. C'est pourquoi chacune des recherches déjà entreprise nous permettra de faire avancer la nôtre et de comprendre que de nombreux facteurs entrent en classe et doivent être gérés par la professeure, à savoir les élèves, mais également les contraintes institutionnelles et personnelles. Toutes les recherches visent la compréhension du métier pour engendrer sa transformation, son évolution, mais visent également la transformation pour comprendre un travail qui n'est pas si simple lorsqu'on l'entrevoit en contexte.

2. La théorie

Nous allons traiter de l'analyse de l'activité au regard des caractéristiques ergonomiques qui la sous-tendent. En effet, nous aborderons la question du cours d'action mis en exergue par Jacques Theureau (2004, 2006, 2009), en donner les différents pans (**cf. Partie 2.1**), puis nous nous attacherons à expliciter de façon plus détaillée la méthode de l'entretien en auto confrontation, qui, à travers les verbalisations qui en découlent, nous permet d'atteindre la conscience pré réflexive du sujet (**cf. Partie 2.2**).

2.1. La théorie du cours d'action

Dans une première partie, nous définirons la théorie du cours d'action en mettant en évidence les différents présupposés de cette dernière (**cf. Partie 2.1.1**). Ensuite, nous établirons quelles sont les caractéristiques de l'observatoire du cours d'action en énonçant les principes généraux qui le structurent (**cf. Partie 2.1.2**).

2.1.1. Les présupposés de la théorie du cours d'action

Le cours d'action est « *l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur* » (Theureau, 2004).

La théorie du cours d'action met en évidence cinq présupposés qui constituent ses différents fondements. Il y a le présupposé de « l'autonomie du vivant », celui de « la conscience pré réflexive », « la médiation sémiotique », « l'auto détermination » et « l'auto construction ».

Concernant le présupposé d'autonomie du vivant, autrement nommé le présupposé d'*autopoïèse* (Maturana et Varela, 1987/1994; Varela, 1989), il renvoie à la caractéristique fondamentale d'un organisme vivant sachant définir et maintenir sa propre organisation

dans ses interactions avec l'environnement. Les diverses interactions entre l'acteur et son environnement génère un couplage, que l'on appelle le couplage structurel, celui-ci construit et change à chaque instant l'organisation propre de l'acteur, dont il dépend de façon simultanée.

Ce couplage est défini comme étant asymétrique, c'est à dire que c'est l'acteur qui va définir ce qui le perturbe au sein même de son environnement, au regard des éléments qu'il jugera pertinents à l'instant t et qui auront une conséquence à l'instant $t+1$. « *Ce couplage crée une perspective du point de vue de l'acteur. Celui-ci change à chaque instant en fonction de sa propre dynamique et des perturbations de l'environnement, ce qui alimente des processus complémentaires d'individuation, ou d'émergence d'un moi, et d'appropriation, ou d'émergence d'un monde agi et compris* » (Simondon, 1989-2007; Varela, 1996 cités par Yvon et Saussez, 2010). L'acteur définit alors simultanément un corps propre et un monde propre. En effet, la notion de couplage structurel ou d'enaction renvoie à l'idée selon laquelle l'activité d'un acteur peut donner lieu à la création voire à la manifestation d'un savoir à chaque instant.

L'hypothèse de la conscience pré réflexive est, quant à elle, la traduction de ce phénomène d'enaction, et c'est grâce à celle-ci que le chercheur peut analyser l'activité de l'enseignant dans sa dimension interne.

Autrement appelée l'expérience, elle désigne l'activité humaine allant de pair avec un vécu et, une modalité consciente particulière de ce vécu. Les données qui découlent de la conscience pré réflexive de l'acteur permettent de mettre en exergue l'expérience du point de vue de l'acteur lui-même et non plus seulement du point de vue de l'observateur, comme cela est le cas dans de nombreuses recherches (Varela et Shear, 1999). Cette conscience pré réflexive constitue pour l'acteur, une compréhension partielle mais pertinente, de l'activité qu'il exerce. D'ailleurs, celle-ci est constitutive de l'activité elle-même (Theureau, 2006). La conscience pré réflexive est la part de l'activité que l'acteur peut expliquer, c'est à dire montrer, raconter, commenter à tout instant (Yvon et Saussez, 2010).

Le postulat de conscience pré-réflexive renvoie donc à l'idée que l'activité humaine est accompagnée d'un vécu qui donne lieu à une expérience, correspondant à ce que l'on peut désigner comme étant la conscience (Theureau, 2004, 2006). En effet, l'expérience d'une activité représente non l'existence d'un fait mais l'intuition d'une action (Durand 2008).

Il s'agit de la familiarité de l'acteur à lui-même et sa présence à soi continue, accompagnant le flux de son activité. Cette présence de l'acteur à son activité est l'expérience partielle de son couplage structurel, que Theureau (2006), caractérise comme

son « *effet de surface* ». Cette notion signifie qu'il ne s'agit ni d'un effet dans l'environnement (ou effet extrinsèque distinct de l'activité), ni d'une activité autre (la conscience pré réflexive étant consubstantielle à l'activité) comme dans le cas d'une prise de conscience qui suppose un arrêt de l'action en cours et une nouvelle action prenant la première comme objet, ainsi qu'une reconstruction au plan de la représentation des mécanismes intimes de l'action première (Piaget, 1974). La prise de conscience est une action délimitable et repérable dans le continuum d'activité de l'acteur, qui s'accompagne potentiellement d'une conscience pré réflexive (faire l'expérience que l'on est en train de prendre conscience d'une action passée) (Durand, 2008).

En somme, la conscience pré réflexive est considérée comme une composante de l'activité, elle même continue, l'acteur pouvant y accéder à tout moment s'il le souhaite ; ainsi que concomitante, c'est à dire qu'elle ne perturbe pas le flux de l'activité ; et enfin partielle, ceci renvoyant à l'idée que toute l'activité ne fait pas l'expérience. Dans les conditions favorables générées par la recherche, l'expression par l'acteur de cette expérience favorise l'action du chercheur en lui permettant l'accès à la dynamique interne et à la signification pour l'acteur de son couplage structurel. Cependant, il s'agit d'un accès partiel car il ouvre essentiellement sur la part de l'activité qui est montrable, mimable, racontable et commentable par lui à un observateur engagé avec lui dans une enquête sur son activité (Durand, 2008).

Quant au présupposé de médiation sémiotique, celui-ci regroupe trois postulats principaux.

Le premier exprime le fait que l'acteur définit son monde propre en fonction des éléments de son environnement qu'il juge pertinents. Il y aura donc une différence entre le monde propre de l'acteur et l'environnement, qui consiste en l'image de la signification des éléments de son environnement que l'acteur produit en permanence (Yvon et Saussez, 2010).

Le deuxième postulat correspond à l'activité se déroulant comme un cours d'action, un flux qui enchainent des unités élémentaires qui sont autant d'unités de significations, à savoir de signes, pouvant également être nommés « outils psychologiques » (Vigotsky, 1985) et réaffirmant l'idée développée par Peirce (1978) selon laquelle l'homme pense et agit par l'intermédiaire de signes.

Le troisième postulat réside dans le fait que ces diverses médiations sémiotiques assurent la transmission culturelle mais également les conditions de l'articulation des différentes activités individuelles (Yvon et Saussez, 2010).

Le présupposé d'auto détermination recouvre quant à lui deux idées essentielles, à savoir que l'activité est irréductible à une exécution prescrite par des préalables cognitifs ou culturels. Bien sûr, il est possible d'anticiper une action, seulement cette anticipation sera l'expression d'une action antérieure et non une programmation de l'action subséquente (Yvon et Saussez, 2010). Toutefois, il convient de noter que les facteurs socioculturels, en orientant l'action, ne constituent que des dispositions à agir et non de véritables déterminations. En effet, l'action n'est pas une exécution mais représente plutôt une actualisation évolutive de possibilités, de plus, chaque action ne se reproduit jamais à l'identique, elle est créée à chaque fois. Puis, il faut noter que l'expérience intègre trois pans fondamentaux précisant l'idée que l'homme « *ne vit pas que de fait* » (Peirce) et effectue de façon permanente et renouvelée, un passage entre une indétermination et une détermination. L'action procèdera alors à partir d'une indétermination offrant une multitude de possibilités, d'une actualisation de certaines de ces possibilités prenant la forme d'accomplissements situés voire actualisés, et enfin d'une généralisation qui va s'opérer par un procédé de construction de types, permettant de constituer les possibilités à l'instant $t+1$. Par ce passage de l'indéterminé vers le déterminé, sont construits trois registres cumulatifs de l'expérience étant : le potentiel, l'actuel, et le virtuel (Yvon et Saussez, 2010).

Enfin, le présupposé d'auto construction renvoie à un processus continu de formation et de transformation de l'activité, ainsi qu'au fait que l'apprentissage se construit systématiquement à partir de l'action dont il est une constituante. L'activité se renouvelant et se développant, elle manifeste et crée des types pour l'action (Theureau et al, 2003). « *Ce processus assure la possibilité d'une fusion à l'instant t , vécue comme fluide et évidente, entre les activités passées et futures de l'acteur* » (Yvon et Saussez, 2010). Ces types qui constituent la culture, lorsqu'ils font l'objet d'une actualisation, peuvent être renforcés ou affaiblis et de nouveaux types peuvent alors être créés. Les différents rapports entre les types forment ce que l'on appelle des types de constellations, en raison de leurs liens avec des situations hétérogènes. Les types que partagent les acteurs permettent de définir des cultures, rendant possible l'articulation des activités individuelles et l'émergence des activités collectives.

L'analyse de l'activité des acteurs nécessite un accès aux couplages structurels des enseignants. L'observatoire que représente la classe n'est pas un lieu commun et nécessite de respecter des conditions éthiques et des modalités expérientielles. C'est de cet

observatoire dont nous allons traiter par la suite.

2.1.2. L'observatoire du cours d'action

Il existe certains principes généraux qui définissent et structurent l'observatoire du cours d'action à savoir que l'enquête coopérative entre chercheurs et participants doit être contractualisée et explicite, nous verrons ensuite ce qu'est le primat de l'intrinsèque.

2.1.2.1. *Le contrat entre chercheurs et participants*

La contractualisation des relations entre chercheurs et participants est le principe se situant en amont de l'expérience, en effet, c'est une étape indispensable qui vise à définir toutes les conditions de coopération entre les chercheurs et les participants. Ce contrat établit des points d'accords sur lesquels la recherche va porter, il va donc permettre de lever tous les types de contradiction pouvant naître ainsi que des conflits d'objectifs, d'intérêts ou de curiosités susceptibles d'apparaître durant les recherches. Cependant, il faut se garder de réduire la recherche à un relativisme radical ou même à une position normative. Le contrat est limité et sans concessions, il conserve comme objet fondamental et global l'enquête sur l'activité de l'enseignant à laquelle il participe lui-même (Yvon et Saussez, 2010).

Ce contrat établit certaines règles auxquelles il ne faut pas déroger, à savoir des règles de déontologie pouvant se traduire par un contrôle permanent des données par les participants à l'étude, une acceptation librement consentie des contraintes de la recherche, une explicitation des conditions éthiques par exemple, ainsi que des conditions de rupture de contrat (Veyrunes, Bertone et durand, 2003). Par ailleurs, le contrat suppose une coopération à long terme c'est-à-dire au minimum plusieurs mois afin de garantir l'authenticité et la sincérité des engagements (Yvon et Saussez, 2010). Cependant, il faut prendre en considération que cette coopération à long terme demeure un idéal et ne peut pas toujours être réalisée faute de temps dans le cadre de notre recherche par exemple, c'est pourquoi nous tenterons de nous en approcher un maximum.

Pour mettre en place ce contrat, une étape cruciale de la recherche est à mettre en évidence, à savoir la définition des objets d'études. Ces derniers doivent respecter des principes de pertinence pratique et théorique, c'est à dire que les différents intérêts et

objectifs des chercheurs et des enseignants doivent être satisfaits. Le principe de pertinence renvoie également à la description tirée des observations en situation réelle, en effet, l'acteur doit valider cette description c'est-à-dire se reconnaître dans les écrits des chercheurs (Yvon et Saussez, 2010).

2.1.2.2. Le primat de l'intrinsèque

Le primat de l'intrinsèque signifie que les chercheurs doivent accorder la primauté au point de vue de l'acteur, la dynamique du couplage structurel de ce dernier avec son environnement de travail étant asymétrique, la recherche doit en rendre compte à partir des propos qui émanent de l'acteur, celui-ci étant sujet de l'étude. De plus, l'acteur en tant que sujet d'analyse vit ce couplage structurel, rendu plus concret par la recherche y afférant, comme une expérience permettant d'accéder à sa conscience pré réflexive.

En outre, même si cette conscience pré réflexive de l'action conduit l'orientation et la logique de la recherche, nous parlons de primat et non d'exclusivité, il faut donc également prendre en considération des éléments extrinsèques à l'acteur tels que l'état de la culture, et la nature de la tâche à accomplir. Ces composantes extrinsèques seront en quelque sorte des paramètres de contrôle de la dynamique intrinsèque, permettant de rendre compte des effets que cette dynamique intrinsèque peut avoir sur elles.

C'est au cours d'entretiens au sein desquels les acteurs sont confrontés à leur activité filmée, qu'ils atteignent cette conscience pré réflexive en racontant, commentant, montrant progressivement l'activité visionnée. C'est ce que l'on appelle la remise en situation dynamique qui facilite l'accès à l'expérience passée. C'est donc cette procédure d'entretiens en auto confrontation qui traduit les présupposés d'autonomie et de conscience pré réflexive explicités précédemment.

Au cours de cette phase, il faut demeurer le plus neutre possible, rester ancrés dans les termes établis dans le contrat en vue d'éviter que l'explicitation de l'acteur soit influencée. En somme, ce dernier ne doit jamais se justifier de ses actions mais doit se cantonner à les expliciter (Yvon et Saussez, 2010).

Désormais, nous allons expliciter les modalités de l'entretien en auto confrontation, les caractéristiques qui en découlent, ainsi que le processus de déconstruction/reconstruction, afin de permettre une compréhension globale de la méthodologie utilisée dans notre

recherche.

2.2. L'analyse de l'activité enseignante en classe

Dans cette partie, nous mettrons en évidence les modalités du cadre méthodologique engagé dans la recherche visant l'analyse des pratiques enseignantes afin d'en déterminer les visées (**cf. Partie 2.2.1**). Puis nous définirons plus précisément le processus analytique à travers les notions de déconstruction et reconstruction (**cf. Partie 2.2.2**).

2.2.1. Modalités et visées de la recherche dans le cadre du cours d'action

Notre corpus de recherche est élaboré autour d'un dispositif central étant l'enregistrement vidéographique. Cependant, la vidéo ne permet pas de rendre compte de l'expérience vécue par l'acteur dans sa totalité. En effet, le sens donné à un événement peut différer en fonction de chaque acteur considéré. S'ajoute alors à la prise de vue, un ou plusieurs entretiens en auto confrontation (Leblanc, Ria, Veyrunes, 2007). Ces divers entretiens pouvant s'inscrire dans la théorie du cours d'action, ou dans la théorie de l'analyse clinique de l'activité. En effet, ces deux cadres méthodologiques ont les préoccupations suivantes, à savoir comprendre et transformer, il convient de les distinguer.

La théorie du cours d'action relève d'une ergonomie de conception qui renvoie à concevoir des dispositifs de formation fondés sur la compréhension et l'analyse de l'activité réelle. A l'inverse, la clinique de l'activité relève plutôt d'une ergonomie de correction qui consiste à mobiliser les travailleurs en tant qu'acteurs de la transformation de leur situation de travail. De ce fait, nous pouvons dire qu'une analyse basée sur le cours d'action vise d'abord une compréhension en vue d'une éventuelle transformation, tandis que l'analyse fondée sur la clinique de l'activité consiste dans un premier temps à transformer pour comprendre les situations de travail. La nuance est importante car dans le second cas, chaque intervention traduira une réussite ou un échec et permettra la transformation, le cours d'action quand à lui, ne fait appel à aucune intervention préalable.

Notre recherche s'inscrit dans la théorie du cours d'action et renvoie à un type particulier

d'entretien en auto confrontation consistant en une méthode d'explicitation de l'action.

En effet, l'entretien en auto confrontation a pour but de reconstituer le flux ininterrompu de l'activité enseignante en cherchant à dépasser l'intelligibilité de sens commun qu'évoque la situation. L'acteur est en fait le plus à même de rendre compte d'une partie de son expérience. Pour l'aider dans cette tâche, nous réalisons des films de son activité, qui serviront d'outils, de supports visant à documenter les parties invisibles de son activité, à partir d'une remise en situation dynamique face à ces données vidéographiques. L'entretien en auto confrontation permet de confronter l'acteur à l'enregistrement audio visuel de son activité et il est invité à expliciter, montrer, commenter les éléments significatifs selon lui lors de cette activité, face à un interlocuteur (Theureau, 1992). Ce dernier cherche à placer l'enseignant dans une posture favorable à l'explicitation requise, en commençant par l'amener à décrire ses actions à travers des questions de types « qu'est ce que tu fais là ? », ses focalisations ainsi que les autres composantes de son expérience, à savoir le faisceau de préoccupations de l'acteur dans la situation présente, ses attentes quant au devenir de la situation, les connaissances qu'il a mobilisé, validé, invalidé et construit à cet instant t, les interprétations faites durant la situation ainsi que les émotions ressenties (Leblanc, Ria, Veyrunes, 2007).

Il est très difficile d'appréhender la dimension affective réellement vécue par l'enseignant lors de son activité, ce dernier masquant ou théâtralisant ses émotions pour se protéger dans les situations compliquées à gérer ou pour renforcer l'impact de ses interventions (Ria et Chaliès, 2003). L'entretien en auto confrontation est donc un outil indispensable pour accéder au véritable vécu de l'acteur car il fait ré-émerger des phénomènes émotionnels vécus dans l'expérience de classe, se contenter d'analyser les vidéos des séances de classe n'aurait en effet qu'une faible valeur scientifique.

En somme, le cadre méthodologique qu'offre la situation de classe filmée ainsi que l'entretien en auto confrontation qui en découle permet de structurer des échanges en favorisant un certain respect de la dynamique de l'activité, puis de mettre en évidence l'ensemble des composantes de l'activité à partir d'un questionnement contraignant, ainsi que de valider les propos de l'acteur en relation avec ce qui se passe à l'écran afin de déterminer si oui ou non ses commentaires sont plausibles. Il s'agit parfois de placer l'acteur face à certaines contradictions, par ailleurs, il permet de conduire une co-enquête afin de favoriser l'accès aux aspects implicites, invisibles de l'activité à partir d'un point de

vue intérieure, à savoir celui de l'acteur et d'un extérieur, à savoir celui du chercheur, au regard de la séance filmée. Enfin, ce cadre favorise une analyse réflexive et l'élaboration d'un retour, enrichies de deux types de données articulés étant les comportements et les communications issus de la séance ainsi que les verbalisations issues de l'entretien en auto confrontation.

Désormais nous allons nous attacher à mettre en évidence le processus de déconstruction/reconstruction (dont nous donnerons les précisions méthodologiques dans la partie suivante), ceci permettant l'analyse sémiologique des pratiques enseignantes dans le cadre du cours d'action.

2.2.2. L'analyse sémiologique de l'activité

Le processus de déconstruction/reconstruction de l'activité vise une pertinence explicative, en cohérence avec les présupposés d'autonomie et de médiation sémiotique, ceci se traduit par l'abolition des explications en termes de causes. Plus précisément, il s'agit de déconstruire l'activité, puis la reconstruire progressivement afin de comprendre sa logique, sa dynamique de signification et d'organisation de l'activité de l'enseignant. L'analyse de l'activité est à la fois séparée et conjointe c'est à dire qu'est étudiée l'organisation de la dynamique locale et globale de l'activité, puis est mise en évidence sa signification locale et globale. Ce procédé vise à documenter les composantes de chaque unité élémentaire d'action, ainsi que les modalités de composition de ces unités aboutissant à un cours d'action organisé, et dans le cas d'une activité collective, les modalités d'articulation dans le temps d'une ou de plusieurs composantes du cours d'action (Yvon et Saussez, 2010, chapitre 2, p 25).

Les unités élémentaires (U) renvoient à des constructions symboliques ou à des actions et sentiments. Ces unités d'actions élémentaires sont construites au moyen de la réunion de cinq composantes étant : l'engagement de l'acteur (E) renvoyant à ses diverses préoccupations à l'instant t, puis les anticipations ou attentes (A) au sein du cours d'action passé, et le référentiel (S) qui traduit l'ensemble des savoirs issus du cours d'action passé, susceptible d'être utilisé à l'instant t. Ces dernières permettent de construire une structure d'attente appelée le « representamen ». Cette notion renvoie à ce que l'acteur perçoit comme un signe et qui représente une délimitation de ses diverses préoccupations (eR),

ainsi que ses attentes (aR) et son référentiel (sR) dans l'activité. La cinquième composante renvoie quant à elle à l'interprétant (I) qui met en évidence le fait que l'activité n'est jamais figée et s'accompagne d'apprentissages continus par généralisation ou construction dans l'action de types nouveaux, et validation ou invalidation de types anciens (Leblanc, Ria, Veyrunes, 2007).

Cependant nous nous cantonnerons à mettre en évidence un signe simplifié, à savoir le signe tétradique, au sein de nos différentes analyses. Nous définirons alors dans notre démarche analytique, un objet (O) mettant en évidence la ou les préoccupations principales ainsi que les émotions de l'acteur, un élément significatif dans l'action ou representamen (R), l'unité élémentaire (U) qui sera l'action significative pour l'acteur dans son activité, ce qui nous permettra de documenter certaines connaissances ou Interprétant (I) découlant de l'activité.

Nous allons désormais mettre en évidence les différents points méthodologiques concernant notre recherche, à savoir le terrain d'étude choisi, le contrat avec les participants, le recueil ainsi que le traitement des données.

3. La méthodologie

Dans cette partie, nous nous attacherons à mettre en exergue les différents points méthodologiques, allant d'une présentation de la recherche à travers la mise en évidence du terrain de recherche ainsi que les participants à cette dernière (**cf. Partie 3.1**). Ensuite, nous établirons la façon dont s'est instituée la collaboration entre chercheurs et participants, celle-ci ayant permis de définir un thème de recherche en adéquation avec les attentes propres des chercheurs et participants, l'acceptation des conditions relatives aux prises de vues en classe ainsi qu'au contrat établi entre eux (**cf. Partie 3.2**). Puis, nous expliciterons les éléments concernant le protocole de recueil de données (**cf. Partie 3.3**), et pour finir nous en définirons le traitement (**cf. Partie 3.4**).

3.1. La présentation de la recherche

Débuter un travail de recherche commence par le choix d'un terrain d'étude (**cf. Partie 3.1.1**), nous allons donc le présenter dans un premier temps. Puis, nous dresserons le profil des participants, en l'occurrence la professeure d'espagnol, sujet principal de la recherche (**cf. Partie 3.1.2**).

3.1.1. Le choix d'un terrain d'étude et la prise de contact

Notre recherche s'est mise en place auprès d'un établissement d'enseignement privé et catholique en contrat d'association avec l'État et plus particulièrement avec le Ministère de l'Éducation Nationale, le lycée Le Rebours situé dans le 13^{ème} arrondissement de Paris au 44 boulevard Auguste Blanqui. Cet établissement est un lycée de taille moyenne, répondant pour les jeunes à trois objectifs, à savoir, la réussite scolaire, le développement d'un projet personnel, ainsi que le développement de la personnalité.

Ce dernier comprend différentes formations, allant d'un cursus général gravitant autour des pôles économique et social à un cursus technologique, des formations professionnelles

sont également proposées, ainsi que la section de technicien supérieur, puis des classes préparatoires.

Nous avons établi un contact le 11 mars 2014 avec cet établissement, téléphonique dans un premier temps afin de convenir d'un rendez-vous durant lequel il nous serait permis d'explicitier les raisons et les buts de notre démarche de recherche. L'emploi du temps de la directrice étant très chargé, nous lui avons fait parvenir tous les détails concernant notre recherche par courrier électronique. Dans celui-ci, nous avons renseigné le cadre de notre recherche, à savoir l'analyse des pratiques enseignantes en langue vivante en situation de classe. Nous avons émis les différents points que nous souhaitions aborder dans notre mémoire de recherche ainsi que les techniques de recueil de données devant être utilisées, à savoir une caméra vidéo pour filmer deux séances de classe, la distribution d'autorisations auprès des élèves afin que leurs parents donnent leur accord pour les prises de vue (si cela n'était que partiellement possible, les élèves n'ayant pas d'autorisation validée seraient mis hors du champs de la caméra, les libertés individuelles devant être préservées). Le 21 mars 2014, la directrice a donné son accord quant à ma collaboration avec la professeure d'espagnol de son établissement, c'est alors auprès de cette dernière que nous nous sommes tournés.

Le choix de cette enseignante et par conséquent de son enseignement est dû à la volonté de comprendre la façon dont les élèves perçoivent et apprennent une matière nouvelle, nécessitant de la pratique de leur part, à l'oral en grande partie. En effet, il est intéressant d'examiner l'imprégnation par les élèves d'une langue qui n'est pas la leur et qui leur est d'ailleurs lointaine voire totalement étrangère. Le rôle du professeur dans cet apprentissage des élèves n'en est que plus complexe, celui-ci devant favoriser le lien entre la culture intrinsèque aux élèves, dans leur globalité mais également dans leur individualité, et une culture étrangère, tout en respectant les directives étatiques. Nous avons voulu consacrer notre étude à la façon dont un professeur débutant établit ce lien face à un public d'adolescents qui n'est pas systématiquement réceptif. Tenter d'approcher les élèves de l'information, de la connaissance à leur transmettre est un défi pour chaque enseignant. Nous allons de ce fait, autant que possible, expliciter cette pratique d'enseignement et ce, au regard des problèmes que rencontre la professeure. En outre, nous avons principalement dirigé notre recherche sur l'oral parlé et écouté, à savoir comment la professeure engendre les prises de paroles par les élèves et comment tente-t-elle de favoriser leur compréhension auditive d'une langue étrangère.

Nous allons désormais exposer les différentes caractéristiques concernant la professeure engagée à nos côtés dans la recherche.

3.1.2. Le participant

La professeure, sujet de notre recherche s'appelle Poala X, elle est âgée de 31 ans, et est d'origine espagnole et italienne. Elle exerce le métier de professeur en France depuis l'année 2012. Cette dernière a d'abord enseigné en Italie puis en Espagne avant d'obtenir le poste de vacataire au sein du lycée Le Rebours. Elle enseigne également à l'Institut d'Etudes Politiques de Paris. Elle a débuté son cursus universitaire en septembre 2002 en entreprenant une licence en langues étrangères et revues de littératures au sein de l'université de Messine en Italie. Une fois sa licence obtenue, elle s'est inscrite en Master 1 de langues modernes, littérature, et sciences de la traduction au sein de la même université. Puis, elle a effectué son Master 2 en enseignement de l'espagnol langue étrangère à Madrid. Elle obtient son diplôme en 2013. Nous pouvons constater que son expérience en tant que professeur est assez récente en milieu francophone, elle peut donc rencontrer diverses difficultés dans l'exercice de ce métier chaque jour différent, c'est pourquoi analyser ses pratiques comporte un intérêt particulier.

Nous nous sommes rencontrées et avons établi un contrat nous engageant toutes les deux dans cette recherche. C'est de ce contrat dont il sera question dans la deuxième partie.

3.2. La collaboration entre chercheur et participant

Cette collaboration entre chercheur et participant a permis de définir un thème de recherche validé conjointement (**cf. Partie 3.2.1**) ainsi que la mise en place de celui-ci à travers les modalités particulières concernant le contrat établi entre chercheur et participant ainsi que les prises de vue (**cf. Partie 3.2.2**).

3.2.1. La définition du thème d'étude

Le 3 mai 2014, nous avons convenu d'un rendez-vous au cours duquel nous pourrions mettre en évidence les modalités engagées dans la recherche ainsi que ses différents objectifs qu'il était nécessaire d'établir en accord avec les souhaits de l'enseignante.

Dans un premier temps, celle-ci nous a expliqué le déroulement de ses cours, les différentes personnalités au sein de sa classe, les différents niveaux des élèves en espagnol, et notamment les causes de ces différences de son point de vue. En effet, les cours de langues vivantes s'articulent autour de quatre thématiques présentées dans le manuel scolaire « Nuevas voces », celles-ci sont : espace interchange, le progrès, les mythes et héros, les lieux et formes de pouvoirs.

Au cours de notre entretien, nous avons abordé les problèmes que l'enseignante pouvait rencontrer en classe, celle-ci nous a alors fait part du manque d'attention de sa classe lors des cours d'espagnol, considérant que le passage de la troisième à la seconde désoriente les élèves du fait d'une organisation qui change. Ils se sentent peut-être plus libres qu'au collège et abuse de cette liberté. Elle se doit donc d'agir en tant que professeur sur des éléments disciplinaires outre les notions à leur faire acquérir. L'enseignante me fait part du caractère hétérogène de sa classe. En effet, le niveau de certains surplombe le niveau de certains autres et cela crée des inégalités à l'oral comme à l'écrit. Le non alignement des différents niveaux dans sa classe réside dans le fait que l'espagnol en seconde langue au collège n'est pas obligatoire et, de ce fait, certains arrivent au lycée qu'avec très peu d'acquis, toutes les langues ne faisant pas l'objet d'une LV2. Elle qualifie sa classe d'intermédiaire, ceci rendant l'enseignement plus compliqué car les 5 ou 6 élèves qui parlent beaucoup ne stimulent pas forcément les autres. Cela ne les encourage pas systématiquement à évoluer dans la matière, parfois même l'effet inverse se produit, à savoir que le niveau de certains peut décourager certains élèves à ne serait-ce que lever la main pour répondre à une question.

Par la suite, je lui ai donné les différents éléments constitutifs de la recherche que nous souhaitions entreprendre, à savoir les prises de vues en classe, ainsi que les entretiens en auto confrontation relatifs à ces prises de vue. Nous avons alors établi un contrat nous liant dans la recherche, et c'est de ce contrat dont il s'agira d'explicitier les différents pans par la suite.

3.2.2. Le contrat de collaboration entre chercheur et participant

Le programme de recherche que nous entreprenons implique de définir, et ce de façon explicite, un contrat précisant les modalités des engagements personnels et de la coopération en fonction de divers principes (Veyrunes, Bertone, Durand, 2003). Dans un premier temps, il convient pour le chercheur ainsi que pour le participant d'avoir des objectifs différents, c'est-à-dire que l'enseignant sera préoccupé par une certaine prise de distance par rapport à son activité quotidienne ainsi que par une recherche de gain d'efficacité pratique, tandis que le chercheur sera quant à lui préoccupé par la construction de données authentiques afin de rendre compte de l'activité réelle en relation avec un objet d'étude particulier. Ainsi, s'instaure entre le chercheur et le participant, un climat de confiance réciproque, le chercheur voulant comprendre pour améliorer, dans le meilleur des cas, la pratique enseignante, le participant coopérant à cette démarche dont la visée est de documenter les registres divers de sa propre expérience d'enseignement en classe.

Notre recherche se cantonnera à décrire et comprendre les pratiques d'enseignement. Par la suite, il s'agit de définir des règles de déontologie répondant à des principes tels que la sincérité, la confidentialité, l'anonymat, les autorisations pour exploiter les données et les analyses produites (Veyrunes, Bertone, Durand, 2003 cités par Leblanc, Ria, Veyrunes, 2007).

Il s'agit également de borner la durée de la coopération, de permettre un contrôle permanent des données par l'enseignante, à savoir les retranscriptions des entretiens en auto confrontation ainsi que les différentes analyses qui en découlent, d'une acceptation librement consentie par l'enseignante des contraintes liées à la recherche, ainsi qu'une explicitation des conditions éthiques et des conditions de rupture de contrat.

Le contrat en question doit éviter deux choses, à savoir un relativisme radical et une position normative, le chercheur n'étant pas inscrit dans ce type de recherche pour prescrire mais seulement pour décrire et comprendre, son but n'est pas d'élaborer des normes que les enseignants devraient appliquer, mais plutôt de chercher à donner des explications à travers les descriptions et analyses des pratiques d'enseignement. Le chercheur ayant sa place propre dans la recherche, et il en va de même pour le participant, tous deux sont acteurs dans la recherche avec des rôles bien définis, sans que l'un ne juge l'autre, ou se positionne au sein de la recherche à la façon d'un précepteur par exemple. De plus, éviter l'écueil du relativisme radical renvoie à l'idée selon laquelle les analyses effectuées n'auraient de

rapport qu'avec le sujet, sa culture, son identité. Cela restreindrait le bénéfice des recherches sur le cours d'action aux seuls sujets participants. Nous allons alors observer ce que nous avons consensuellement établi durant notre entretien (Leblanc, Ria, Veyrunes, 2007).

En accord avec la direction de l'établissement, ainsi qu'avec l'enseignante, nous avons distribué aux élèves des autorisations à remettre à leurs parents afin qu'ils acceptent les prises de vues de leurs enfants au sein de la classe, ceci en précisant que les vidéographies ne seront accessibles que par une quantité limitée de personnes, à savoir les chercheurs et la professeure. Il faut donc considérer un cadre stricte de la recherche. Cependant, il a été précisé par courrier électronique de la part de l'enseignante aux différents parents, que si l'autorisation n'était pas signée, les élèves seraient placés hors du champ de la caméra, en vue de respecter les libertés individuelles. Nous n'avons rencontré aucun souci à ce niveau, chacun des parents d'élèves ayant accepté l'expérience.

Il s'agira par la suite de mettre en exergue le protocole de recueil de données.

3.3. Le protocole de recueil de données

Dans un premier temps, la recherche suppose l'établissement d'un support, à savoir des données vidéographiques (**cf. Partie 3.3.1**). C'est à partir des prises de vues que nous pourrions mettre en place des entretiens en auto confrontation (**cf. Partie 3.3.2**). Cependant il faudra mettre en évidence les conditions matérielles de ces recueils (**cf. Partie 3.3.3**).

3.3.1. Les prises de vues

En effet, l'enregistrement vidéographique favorise le recueil des traces de l'activité beaucoup plus riche qu'un simple enregistrement audio ou des notes prises relativement à l'activité (Leblanc, Ria, Veyrunes, 2007). Ce type d'enregistrement permet de restituer la globalité de l'activité allant du caractère pluridimensionnel de celle-ci à sa singularité. Il permet, au moyen de différents cadrages, de rendre compte du vécu de l'enseignant et/ou des élèves. Les données vidéographiques permettent d'examiner les gestes, les postures de

l'enseignant, pour favoriser, en aval une meilleure analyse de son activité.

Dans le contexte de notre recherche, nous nous sommes situés au fond de la classe pour établir des plans larges. En effet, en langues vivantes, l'enseignante considère qu'il faut beaucoup bouger, se déplacer, donner vie à son cours, chose qu'elle n'entrevoit pas lorsqu'elle reste assise derrière son bureau. De ce fait, nous avons décidé en commun qu'il serait plus intéressant de nous placer de telle sorte que l'on puisse voir toutes les interactions, qu'elles soient entre professeurs et élèves, ou entre élèves seulement. Cependant, il faut noter que ce type de prises de vue rencontre quelques inconvénients dont le principal étant que certains détails comportementaux ne sont pas toujours visibles lorsque la vidéo est prise de cette façon. Mais nous cherchions à voir une dynamique globale de classe, ainsi que les différences entre les comportements des élèves et les réactions de l'enseignante.

L'usage de la vidéo dans ce type de recherche est essentiel car il permet de reconstruire sans les séparer les registres de l'action, de la cognition et des émotions. Par ailleurs, la vidéo restitue une activité unique, située, ce qui favorise des données nouvelles lors des entretiens en auto confrontation. Cette démarche de recherche fondée sur la théorie du cours d'action ne peut aller que dans le sens d'une évolution, c'est d'ailleurs ce qui lui donne tout son intérêt. La vidéo permet de comprendre ce qui se produit à l'instant t, ce dernier ayant un rapport logique avec un instant passé, et un nouveau avec un instant futur qu'il préfigure. La dimension que crée la vidéo est non seulement dynamique mais elle est également historique et culturelle, dans le sens où elle désigne une activité humaine en termes d'interaction sociale d'une part et d'interaction avec l'espace et le monde d'autre part (Leblanc, Ria, Veyrunes, 2007). C'est en effet lors des entretiens en auto confrontation que ces dimensions peuvent voir le jour, les vidéos et les entretiens sont dissociables mais inséparables au sein de notre recherche et de la recherche en général relative à la théorie du cours d'action. Il s'agira donc de poursuivre avec les modalités de l'entretien en auto confrontation.

3.3.2. L'entretien en auto confrontation

L'entretien en auto confrontation est un outil essentiel permettant d'accéder par le chercheur à l'épaisseur de l'expérience de l'acteur, en l'occurrence de l'enseignant. Les précédents chercheurs en sciences de l'éducation s'inscrivant dans la théorie du cours d'action postule que l'activité construit des significations, malheureusement souvent difficiles d'accès par le seul enregistrement vidéo. Le sens donné à un événement pouvant différer en fonction de l'acteur interrogé. C'est pourquoi nous cherchons à reconstruire le flux ininterrompu de l'activité de l'enseignant en tentant, autant que possible, de dépasser une intelligibilité de sens commun au regard des situations envisagées. Nous cherchons donc à documenter un ensemble de composante de l'activité, à savoir les intentions, les perceptions et interprétations de l'acteur réalisées au fil de l'action. C'est en cela que l'enregistrement vidéographique constitue un support permettant de mettre en lumière les aspects invisibles de l'activité au moyen d'une remise en situation dynamique, à savoir l'entretien en auto confrontation. Nous chercherons à expliciter l'activité enseignante à travers la conscience pré réflexive de l'acteur (Leblanc, Ria, Veyrunes, 2007).

Ainsi, pour accéder à cette conscience pré réflexive, il faut amener l'acteur à raconter, mimer, montrer, simuler, commenter ce qui a de l'importance pour lui dans son environnement, ce qui est significatif, dans une situation particulière tirée de l'enregistrement vidéographique afférant à la recherche. La conscience pré réflexive permet alors de rendre compte de l'organisation temporelle complexe de l'activité de l'enseignant par la nature intrinsèque de l'analyse à laquelle elle renvoie. De plus, nous pouvons dire que l'activité engendre des possibilités à chaque instant et que la prise de conscience des différentes possibilités offertes à l'acteur en termes d'actions, de manifestations de savoirs favorise l'expression de la conscience pré réflexive (Theureau, 2010).

Dans notre démarche de recherche, nous avons convenu avec l'enseignante de faire les entretiens de façon quasi immédiate après les séances filmées et ce, en vue de respecter la mise en situation dynamique. Nous avons alors filmé la première séance de cours le mardi 13 mai 2014 à 11h et nous avons fait l'entretien juste après le cours, et le mercredi 14 mai 2014 à 8h et nous avons fait l'entretien suite au cours filmé également. Le premier entretien a duré 26 minutes et 39 secondes, le second entretien a quant à lui duré 16 minutes et 25 secondes. La différence de temps écoulé entre les deux entretiens est due au fait que l'enseignante n'avait que 30 minutes de pause la seconde fois tandis que le premier

entretien s'est déroulé sans problèmes de temps, celle-ci n'ayant pas d'autres cours durant la journée.

Nous allons ensuite mettre en évidence les moyens matériels avec lesquels nous avons pu travailler.

3.3.3. Les conditions matérielles de recueil de données

Dans un premier temps, il fallait réaliser des vidéos de diverses séances de cours d'espagnol. De ce fait, nous avons utilisé une caméra de petite taille. Cette dernière étant placée au fond à droite de la salle et filmant chacun des élèves ainsi que la professeure. De plus, le chercheur tenant la caméra, bougeait en même temps que l'enseignante pour suivre son activité dynamique au sein de la classe.

Dans un deuxième temps, il a fallu organiser les entretiens en auto confrontation, nous avons alors utilisé un dictaphone pour enregistrer les propos de l'enseignante, celle-ci mise face à son activité au moyen de l'ordinateur présent dans sa salle de cours relié à la caméra grâce à un port USB.

Nous allons maintenant expliciter le protocole de traitement des données.

3.4. **Le traitement des données**

Réaliser un protocole à deux volets a été la première étape (**cf. Partie 3.4.1**), puis nous avons établi une construction locale du cours d'action (**cf. Partie 3.4.2**), et enfin nous avons construit ce que l'on appelle le récit réduit (**cf. Partie 3.4.3**).

3.4.1. Réalisation d'un protocole à deux volets

La réalisation d'un protocole à deux volets est le résultat du visionnement global des vidéos des séances de classe ainsi que des écoutes relatives aux entretiens en auto

confrontation. Cette première étape consiste à agencer ces deux types de données afin que les commentaires issus des entretiens en auto confrontation soient reliés de façon précise aux moments correspondant de la séance de classe. Cette phase de la recherche peut être organisée sous forme d'un tableau à double entrée, d'une part les données correspondant à une description des évènements qui se produisent en classe ainsi que les verbalisations de la séance, et d'autre part les verbalisations de l'entretien en auto confrontation (Leblanc, Ria, Veyrunes, 2007).

En somme, les protocoles à deux volets mettent en évidence de façon synthétique et exploitable les différentes données découlant des séances filmées en classe et des entretiens en auto confrontation. Nous visionnons les enregistrements des épisodes de classe, puis nous établissons les retranscriptions verbatim dans un tableau. Voici un exemple d'un tableau à double entrée :

Volet 1		Volet 2
Comportements en classe	Verbalisations en classe	Verbalisations en auto confrontation
1'32: L'enseignante commence à faire l'appel, la classe est silencieuse. Elle fait le tour de la classe pour vérifier si tout le monde a son matériel.	P: Vamos. Lisa? No esta? OkEtc. Libro? Cuaderno? Ok	Professeur : Oui. Alors aujourd'hui c'était beaucoup plus calme surtout au début tu vois ça s'est beaucoup mieux passé, mais c'est toujours comme ça. Le mercredi, le deuxième jour aussi parce qu'on a 1h30 et on peut travailler beaucoup mieux, beaucoup plus, et ça se passe beaucoup mieux mais ça c'est quelque chose qui se reproduit toutes les semaines.

Tableau 1 : Exemple de tableau à double entrées

Par la suite, il s'agit d'identifier les unités élémentaires.

3.4.2. Identification des unités élémentaires

Le flux de l'activité enseignante est décomposé en unités élémentaires (U) à partir de l'analyse du protocole à deux volets explicité précédemment, des enregistrements vidéos ainsi que d'un questionnement relatif aux actions pratiques, à savoir que fait l'enseignant, aux communications renvoyant à ce que dit l'enseignant, aux focalisations qui renvoient ici à quel élément le professeur prend-t-il en considération à un instant donné, aux interprétations, à savoir ce que pense l'enseignant, et aux émotions renvoyant à ce qu'il ressent. Ces données sont alors articulées entre elles afin de documenter l'identification et l'étiquetage des unités élémentaires. Il y a, en outre, des conventions de nomination qui sont adoptées, à savoir l'utilisation d'un verbe d'action au présent suivi d'un complément d'objet direct et/ou indirect. Un second verbe d'action au participe présent est également employé pour traduire un engagement pluriel de l'enseignant. De plus, l'usage d'un adjectif qualificatif peut aussi renvoyer à l'état émotionnel de l'acteur. Ces unités sont la représentation de la fraction de l'activité pré réflexive qui est racontée, montrée, ou commentée. En effet, reconstituer l'enchaînement des unités d'actions ainsi que de leurs composantes sous jacentes permet de rendre compte de l'évolution du flux des préoccupations d'un acteur au cours de la période d'activité étudiée. Ce traitement va se réaliser à partir d'un cadre sémiologique (Theureau, 2000, 2004), permettant de restituer la dynamique de l'activité du point de vue de l'acteur. Ce traitement se fixe comme objectif de documenter les différentes composantes d'un signe, ordonnées, et qui incluent celles qui la précèdent.

Cette structure d'attente sélectionne ce qui fait signe pour l'acteur dans la situation envisagée, nous parlons alors d'élément significatif. Ce dernier correspond à ce que l'acteur prend en considération, au temps t, dans la situation pour agir en fonction de sa structure d'attente c'est-à-dire en fonction de ses préoccupations. Par exemple, l'élément significatif « l'interruption du cours par un élève » délimite des préoccupations de l'enseignante dans la situation à savoir « reprendre le cours de la séance » et « faire comprendre aux élèves que la correction d'un devoir est plus importante que la note ». L'unité U « répond à l'élève qui veut sa note » qui résulte de ces composantes est la fraction de l'activité pré réflexive qui est racontée, montrée, ou commentée. Enfin, la connaissance I traduit la présence dans l'activité d'éléments de validation de cours d'actions passés « corriger collectivement permet aux élèves de comprendre leurs erreurs au lieu d'être focalisés sur la note ».

Construction locale-signe 3

Objet (o) :

Préoccupations: Reprendre le cours de la séance

Faire comprendre aux élèves que la correction d'un devoir est plus importante que la note

Élément significatif (R): L'interruption du cours par un élève

Unité élémentaire (U): Répond à l'élève qui veut sa note

Connaissances (I): Corriger collectivement permet aux élèves de comprendre leurs erreurs au lieu d'être focalisés sur la note

Tableau 2 : Exemple de construction locale

Une fois ces unités élémentaires identifiées, il s'agit de construire ce que l'on appelle le récit réduit.

3.4.3. La construction d'un récit réduit

L'élaboration d'un récit réduit consiste à articuler un énoncé provisoire des unités d'actions significatives et des préoccupations de l'acteur au moyen d'un lien hypertexte avec les extraits vidéos de classe et les écoutes d'auto confrontation correspondantes. Une fois les énoncés formulés, ils sont découpés et archivés avec un titre significatif. En effet, cette forme de restitution permet de faciliter la navigation entre les différentes données de manière rapide et récurrente, tout en conservant la dimension globale de l'activité du fait de la possibilité d'accès immédiat aux extraits vidéos. Cela permet de revenir sur les ambiances, les regards, les postures, les différents déplacements ainsi que les silences qui sont difficiles à retraduire en langage dans le détail mais qui, par ailleurs, sont indispensables à la compréhension de la situation de classe envisagée (Durand, Veyrunes, 2005).

Min.	UE	Intitulés des unités élémentaires
1'32	1	Faire l'appel
	2	Vérifier que tout le monde a son matériel
4'05	3	Vérifier que les élèves ont retenu le cours dispensé la veille
	4	Obtenir un volontaire pour passer présenter son exercice à l'oral

Tableau 3 : Exemple de récit réduit

Par la suite, nous allons nous attacher à dresser l'analyse des données recueillies lors des deux séances de cours filmées.

4. Résultats

Nous allons mettre en évidence les résultats de l'expérience en classe lors de la première séance de cours filmée (**cf. Partie 4.1**), puis nous ferons de même au regard de la seconde séance (**cf. Partie 4.2**), enfin nous confronterons les résultats de ces dernières (**cf. Partie 4.3**).

4.1. Séance numéro 1

Dans cette partie, nous allons mettre en exergue le cours d'action de l'enseignante durant la première séance de cours filmée.

4.1.1. Le cours d'action de l'enseignante

La première séance de cours filmée a eu lieu le 12 mai 2014 à 11h05. Les élèves sont entrés en classe et se sont assis au bout de 1 minute et 22 secondes après que l'enseignante leur ait dit de s'installer. L'enseignante restait debout face aux élèves. Avant de faire l'appel et de vérifier si tout le monde avait son matériel, elle demanda aux élèves comment leur week-end s'était passé et a clos assez rapidement. A 2 minutes et 8 secondes un élève a interpellé l'enseignante avant même qu'elle commence l'appel, et ce, en vue de lui demander si les notes du devoir rendu la semaine précédente allaient être données. Elle leur a répondu négativement. Elle a ensuite demandé aux élèves si tout le monde avait son matériel en vue de les calmer et d'oublier la parenthèse sur les notes. Durant l'entretien en auto confrontation, l'enseignante semblait focalisée sur le fait de calmer les élèves en ce début de cours et passait rapidement sur la demande de l'élève quant à sa note. Cependant, la demande de l'élève à ce moment précis du début de la séance a ajouté pour l'enseignante un élément qu'il a fallu gérer en parallèle de ses préoccupations préalables. Deux signes seront documentés lors de cet épisode.

Activité en classe		Verbalisations de l'enseignante en auto-confrontation
Comportements	Verbalisations	
<p>l'23: Tous les élèves viennent de s'asseoir, la professeure les salue et commence à faire l'appel ; elle vérifie que les élèves ont leur matériel, mais un élève l'interrompt.</p>	<p>P: Hola! Que tal? Allez on va passer à l'appel. Jean: Madame? P: Oui?</p>	<p>Chercheur: tu fais quoi à ce moment là? Professeur: Pour moi, on commence par faire l'appel, comme ça déjà ils se calment, je leur demande s'ils ont avec eux les affaires, le livre et le cahier. Chercheur: Et pour les affaires tu vérifies en début de cours? Professeur: Toujours parce que comme ça on leur donne la possibilité de se calmer un peu, de faire silence.</p>

Tableau 4 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation à l'23.

Nous pouvons alors noter diverses préoccupations de l'enseignante à savoir a) calmer les élèves et b) commencer son cours. L'élément significatif était alors constitué par a) le chahut dans la classe. Élément que l'enseignante a pris en compte en vue de produire les unités élémentaires a) faire l'appel et b) vérifier que les élèves ont leur matériel.

La connaissance que la professeure a actualisé dans son activité est a) faire l'appel et vérifier la présence du matériel permet de calmer les élèves qui entrent en classe. Ceci constitue le premier signe de la séance de cours.

De plus, l'enseignante était préoccupée par le fait de a) calmer les élèves et commencer son cours ainsi que b) montrer qu'on ne travaille pas que pour les notes. a) L'interpellation d'un élève pour connaître sa note a constitué pour l'enseignante l'élément significatif de l'action. L'unité élémentaire était alors a) indiquer aux élèves qu'elle ne va pas leur donner la note maintenant.

La connaissance actualisée en situation était donc a) montrer aux élèves qu'on ne travaille pas que pour les notes.

Quelques secondes plus tard, à 2 minutes et 49 secondes, le même élève a insisté pour avoir sa note alors même que l'enseignante était en train de faire l'appel. Elle lui a répondu qu'il n'y avait pas de sens à donner une note sans la correction, elle a également ajouté qu'ils corrigeront ensemble pour que chacun comprenne les raisons de la note obtenue. Puis elle a poursuivi l'appel.

Durant l'entretien en auto-confrontation, l'enseignante insiste sur le fait que la requête des élèves quant à connaître leur note a pris un certain temps, celle-ci ayant été dans l'obligation de leur répéter qu'elle ne les donnerait pas, puis de leur expliquer pourquoi, alors même qu'à ce moment précis de la séance cette demande n'avait pas lieu d'être. Elle ajoute d'ailleurs un élément sur la demande d'une élève à la fin du cours, relative une fois de plus aux notes, moment encore plus inapproprié selon elle, cette dernière a alors fait part de son agacement car de son point de vue cette question était réglée et n'avait pas sa place durant le cours proprement dit. Nous documentons un seul signe ici.

Activité en classe		Verbalisations de l'enseignante en auto-confrontation
Comportements	Verbalisations	
2'49: L'élève insiste pour avoir sa note. Elle lui répond.	<p>Jean: Mais je comprend pas pourquoi vous ne donnez pas juste la note madame.</p> <p>P: Non. Y a pas de sens sans la correction. On va faire la correction ensemble, comme ça vous pourrez voir pourquoi vous avez la note.</p> <p>Alors.. Stéphanie?</p> <p>Stéphanie: Oui!</p>	<p>Professeur: Non pas du tout.</p> <p>Et là, j'explique de nouveau, tu vois : non! Non c'est non.</p> <p>Chercheur: Tu leur dis que ça n'a pas de sens de donner la note?</p> <p>Professeur: Oui comme ça ils peuvent vraiment comprendre pourquoi ils ont eu la note s'ils attendent la correction, et c'est pour ça je leur répète encore à la fin.</p> <p>Chercheur: Quelle élève t'a de nouveau demandé à la fin?</p> <p>Professeur: C'est Clara.</p> <p>Chercheur: Ça t'a agacé non?</p> <p>Professeur: Bah oui parce que je pensais que ça c'était une question, heu...</p> <p>Chercheur: Réglée?</p> <p>Professeur: Je pensais que c'était une question sur le texte, et non. Elle voulait juste savoir la note. Elle s'en est rappelé dans son travail et ça n'avait rien à voir. Voilà.</p> <p>Chercheur: oui, oui je comprends.</p>

Tableau 5 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation à 2'49.

La professeure était préoccupée par le fait de a) commencer son cours et b) oublier cette parenthèse sur les notes. L'élément significatif pour elle à ce moment cet instant t était a) l'élève qui insiste pour avoir sa note quand même. L'enseignante a répondu et forme l'unité élémentaire de l'action a) indiquer aux élèves que la note obtenue au contrôle n'est pas une fin en soi et que c'est la correction qui est déterminante pour leur progression. En outre, la connaissance tirée de ce signe était a) corriger collectivement avant de rendre les copies permet aux élèves de comprendre leurs erreurs avant d'être focalisés sur le résultat.

A 5 minutes et 20 secondes du cours, l'enseignante a demandé aux élèves de prendre leur livre ainsi que leur cahier. Puis elle a interpellé un élève qui n'avait visiblement pas son livre et lui a demandé en langue espagnole où était il passé. La minute suivante elle en aperçut un autre qui n'avait pas de livre non plus, elle a posé la même question de nouveau en espagnol. Puis de nouveau un autre une minute après. En auto-confrontation, elle nous fait part de l'importance de la présence de ce livre sur chacune des tables, selon elle un livre pour deux représente le minimum pour suivre en cours de langues vivantes, elle ajoute même qu'elle réprime les élèves lorsque les oublis de matériel sont trop importants. Elle n'a commencé à introduire la thématique de la séance que lorsque tout le monde eut la possibilité de suivre, elle a demandé aux élèves de s'arranger pour qu'il y ait au moins un livre pour deux. Elle a invité les élèves sans livre à se déplacer pour rejoindre ceux qui en avait. Par la suite, l'enseignante a répété plusieurs fois la page en espagnol afin de commencer à les mettre en situation pour qu'ils entendent et parlent la langue espagnole. Nous pouvons mettre en évidence un signe.

Activité en classe		Verbalisations de l'enseignante en auto-confrontation
Comportements	Verbalisations	
<p>5'20: L'enseignante leur demande de prendre leur livre ainsi que le cahier.</p> <p>6'18: L'enseignante interpelle un élève qui n'a visiblement pas son livre.</p> <p>7'03: Elle en voit un autre sans livre.</p> <p>8'05: Puis encore un autre.</p> <p>8'14: Elle reprend l'introduction de la leçon.</p>	<p>P: Entonces, libro? Y cuaderno?</p> <p>Vamos a empezar, pagina 99, vale?</p> <p>P: No tienes libro?</p> <p>Tu vas suivre avec ton camarade, change de place.</p> <p>Ok! Pagina 99.</p> <p>Donde esta el libro?</p> <p>P: Y tu, donde esta el libro?</p> <p>P: Ok! Pagina 99!</p>	<p>Professeur: Tu vois, je leur dis toujours qu'il faut avoir quand même un livre pour deux, minimum. C'est obligatoire parce que sinon je le note sur le carnet de correspondance, oubli de matériel. Alors je comprends qu'ils aient plein de livres mais minimum un pour deux. Minimum. Obligatoire.</p> <p>Chercheur: Donc là, tu commences par voir si chacun à un livre, ensuite tu donnés la page puis on passe au thème?</p> <p>Professeur: Oui, parce que la page tu vois c'est dis en espagnol, ils la répètent. Après faire un cours totalement en espagnol c'est impossible. Déjà, ils sont pas mal, le niveau de cette classe est pas mal. Mais de toute façon y a toujours, ça reprend toujours un peu en français.</p> <p>Chercheur: Oui, c'est vrai qu'ils ont bien parlé.</p> <p>en français quand même. Sur l'histoire. Mais en même temps..</p> <p>Professeur: En même temps déjà, heu, on avait commencé en espagnol, ça va, ça va.</p> <p>Chercheur: Qu'est ce que tu leur dis là?</p> <p>Professeur: Je leur dis de chercher le livre, tu vois dix minutes de livre... C'est toujours comme ça. Dix minutes minutes minimum entre le livre, se placer, les cahiers à sortir...</p>

Tableau 6 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation de 5 '20 à 8'14.

Nous pouvons noter les préoccupations suivantes de l'enseignante, à savoir a) vérifier que tous les élèves ont leur manuel pour suivre le cours, b) commencer à introduire le thème et c) faire pratiquer l'oral autant que possible. L'élément significatif pour l'enseignante était a) plusieurs élèves n'ont pas leur livre, ceci va générer l'unité élémentaire de l'action a) vérifier que les élèves ont un livre pour deux.

Les connaissances qui ont découlé de ce signe sont a) il est impossible de ne faire un cours qu'en langue espagnole cependant il faut les faire participer un maximum et b) les élèves doivent avoir leur manuel scolaire en cours.

A 8 minutes et 36 secondes, l'enseignante a commencé à expliquer son thème de cours, un élève discutait, elle l'a repris et a poursuivi son cours. Elle a posé beaucoup de questions sur le thème afin que les élèves puissent le dénommer eux-même. En effet, durant l'auto-confrontation elle nous fait part de sa pensée, à savoir que si c'est eux qui trouvent l'information ils la retiendront d'autant mieux. Ainsi, elle nous dit appliquer cette méthode de façon ludique par le moyen d'un « brainstorming » et ce pour dynamiser la classe, favoriser un climat « vivant » en cours. Puis un autre élève a perturbé le cours en jouant avec son matériel sur le bureau, elle l'a repris également, puis a poursuivi son cours. Ici, nous pouvons distinguer deux signes pour l'enseignante au sein de l'action.

Activité en classe		Verbalisations de l'enseignante en auto-confrontation
Comportements	Verbalisations	
8'36: L'enseignante commence à expliquer son thème de cours et Jean discute. Alors elle le reprend et poursuit son cours.	<p>Escucha por favor, cual es el tema? Este tema... Jean! Este tema como se llama? De habla este tema? Un élève: Es posible que el tema se habla de la cohabitacion? P: Si, Si. Otras cosas? Un élève: La comunidad? P: La comunidad! Y que puede hablar de este tema? Un élève: La lengua? P: Si! Que mas? Un élève: La diversidad? P: Si! Muy bien! Un élève: La poblacion? P: Si, si, la population. Que mas? Léo arrête! Que mas? Un élève: La cultura? P: Si, la cultura. Amélie? Amélie: El tiempo? P: Si, el tiempo. Este tema es un tema muy muy amplio. Habla de la convivencia. Es posible que vivir juntos cuando somos diferentes? Un élève: Si es posible. P: Porque? L'élève: Porque ladiferencia..Comment ont dit que ça nous rapproche? P: La diferencia nos acerca.</p>	<p>Chercheur: Oui. Il y a pas mal de discipline. Et là pourquoi tu reprends Jean? Professeur: Parce qu'il parle tout le temps. Tu vois là on est encore à la page, quelle page. Chercheur: oui, oui je vois. Professeur: Là je leur demande quel est le titre du thème, comme ça ils disent le thème en espagnol et après je pose la question, pourquoi vous pensez qu'il s'appelle comme ça? Chercheur: Et qu'est ce qu'ils répondent? Professeur: Un du fond me dit la cohabitation, Après je redis quel est le thème et quelqu'un me dit les langues, bouger d'un pays à l'autre pour travailler, pour étudier, et finalement Jules a dit la convivance. Chercheur: D'accord. Professeur: Tu vois, dans un premier temps je fais un peu comme un brainstorming, tu vois ce que c'est? Chercheur: Oui oui. Professeur: Voilà, l'idée c'est un peu ça. C'est quoi pour toi le thème, qu'est ce qu'il te fait venir à l'esprit? Alors je sais pas si c'est évident à voir mais l'idée c'était ça. Leur demander de quoi parle le thème, ensuite faire l'introduction du thème, que se passe t' il en France? Y a t' il plusieurs cultures qui cohabitent? Pourquoi c'est difficile de cohabiter? Et là il me dit les bretons. Bah oui les bretons mais quand même, ils sont français. Là je veux parler d'autres cultures, alors ils ont commencé à dire les africains, les syriens, et on était déjà plus dans le thème. Est ce que ça se passe bien, est ce que ça se passe mal? Et pierre il dit, bah les deux. Moyen, bien et mal et pourquoi. Donc on a commencé à faire ça. Et là, ça y est on parle en Espagne, alors elle me raconte l'histoire des juifs. Chercheur: Tu pars du général pour arriver au spécial. Professeur: oui, parce que j'ai vu que si c'est moi qui présente le thème, ils, heu. Ça marche pas. Il n'y a pas l'attention, il faut juste les accompagner. Chercheur: Qu'ils trouvent eux même le thème pour être intéressés par lui. Professeur: Oui c'est ça, parce que pour eux ce qui marche aussi c'est qui à la réponse? Ils sont encore des ados et j'ai vu qu'avec ça ils, heu, ça marche. Chercheur: La compétition? Professeur: Oui.</p>

Tableau 7 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation à 8'36.

L'enseignante était préoccupée par a) obtenir que l'élève se taise et b) avoir l'attention de tous les élèves. L'élément significatif étant a) l'élève qui discute et perturbe le cours de la séance. L'unité élémentaire a) reprend les élèves qui ne suivent pas découle de ce qui fait signe pour l'acteur. La connaissance qui est ressortie de ce signe était a) les élèves doivent être attentifs pour comprendre les notions vues en classe.

Le second signe dont il est question dans cette action est généré par l'élément significatif a) les réponses données par les élèves relativement aux questions posées sur le thème, en effet, les préoccupations de l'enseignante étant de a) commencer à introduire son thème ainsi que b) faire découvrir et comprendre le thème aux élèves. L'unité élémentaire qui en est ressortie était a) pose des questions sur le thème.

Les connaissances ayant pu être tirées de ce signe sont a) accompagner les élèves dans la découverte du thème et b) pousser les élèves à découvrir le thème de façon ludique et compétitive afin d'obtenir et de conserver une bonne dynamique de classe.

A 12 minutes et 1 seconde, l'enseignante a tapé sur la table face à elle avec son livre pour obtenir le silence, sa voix ne couvrant pas celles des élèves qui discutaient en classe. En effet, il régnait un certain brouhaha dans la classe, il était difficile pour la professeure de se faire entendre et de ce fait de leur faire comprendre le thème. Elle a arrêté de parler et a fait une pause jusqu'à ce que les élèves comprennent qu'ils étaient en classe et que le moment pour discuter entre eux n'était pas approprié. Les élèves semblaient complètement déconcentrés mais se sont calmés légèrement puis elle a poursuivi le cours. Elle a posé des questions sur le thème, certains ont répondu correctement, d'autres n'ont pas tout compris, elle a noté les termes qu'elle jugeait compliqués sur le tableau afin qu'il les note à leur tour. Deux signes peuvent être documentés lors de cet épisode. Durant l'entretien en auto-confrontation, l'enseignante nous fait part de l'importance de l'espagnol, de la langue vivante qu'elle enseigne mais semble accorder tout autant d'importance à la thématique. En effet, elle souhaite que les élèves développent non seulement des connaissances en espagnol, mais également des connaissances générales et culturelles, nécessaires à leur compréhension de leur environnement ainsi qu'à l'appréhension de leur avenir.

Activité en classe		Verbalisations de l'enseignante en auto-confrontation
Comportements	Verbalisations	
12'01: La professeure tape sur la table avec son livre pour obtenir le silence.	P: Vous arrêtez immédiatement!	<p><u>Chercheur:</u> Tu parles assez fort pour te faire entendre et lorsque c'est plus possible tu t'arrêtes et attends?</p> <p><u>Professeur:</u> Oui, si c'est un, deux je continu le cours, c'est impossible de faire cours dans le silence.</p> <p><u>Chercheur:</u> Surtout que c'est délicat vu que c'est une matière où tu souhaites qu'ils parlent..</p> <p><u>Professeur:</u> Exactement. Avec les autres matières ça marche, tu peux dicter quelque chose et là pour écrire forcément ils font silence mais sinon c'est parlant, c'est une langue vivante, il faut parler, et en plus là c'est de l'espagnol, il se déconcentrent totalement. Comme ils ne comprennent pas forcément tout le temps, alors ils se mettent à faire autre chose.</p> <p><u>Professeur:</u> Là je leur demande, est ce que c'est possible de vivre ensemble quand on est différents? Là ils répondent, et quand des mots sont compliqués je les écrit au tableau tu vois. La réponse qui m'a marqué c'est celle de Guillaume ou Pierre je sais plus, il disait que oui c'était possible mais pas à tous les niveaux, y a des choses qu'on peut pas mélanger.</p> <p><u>Chercheur:</u> C'est à dire?</p> <p><u>Professeur:</u> Par exemple, qu'on peut pas mettre ensemble les religions, et là Jean disait aussi la cuisine, la gastronomie. Et après quelqu'un d'autre a dit les habitudes. Tu vois, je crois que finalement ils ont compris, car je crois que ça c'est un peu l'idée, c'est pour ça aussi que j'ai choisi ce texte, Barack Obama dit que c'est bien de cohabiter mais c'est un mythe, la théorie c'est super, on partage tous ensemble, on fait des choses dans le respect, jusqu'au moment où les choses ne vont plus bien, et là il y a des intérêts économiques, politiques, c'est beaucoup plus difficile.</p>

Tableau 8 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation à 12'01.

Les préoccupations de l'enseignante à l'instant t étaient a) obtenir le silence autant que possible dans la classe et b) poursuivre son cours malgré les perturbations des élèves dissipés. L'élément significatif pour l'enseignante étant a) le chahut qui règne en classe, l'unité élémentaire qui en découle étant a) tape sur la table pour obtenir le silence.

De plus, un autre signe peut être documenté dans cette situation d'enseignement. En effet, a) les élèves qui ne comprennent pas et qui de ce fait sont déconcentrés représentait l'élément significatif pour l'enseignante, elle était alors préoccupée par a) faire comprendre la thématique aux élèves ainsi que b) obtenir le silence autant que possible dans la classe, en découle l'unité élémentaire de l'action a) pose des questions sur le thème.

Les connaissances pouvant être dégagées de la situation d'enseignement étaient a) l'impossibilité de faire cours dans le silence total en langue vivante, b) la nécessité de s'adapter à la classe mais de savoir les rappeler à l'ordre quand le bruit est vraiment trop dérangeant et c) inscrire au tableau les notions compliquées ou considérées comme peu accessible pour les élèves.

Par la suite, nous allons mettre en évidence les résultats de la seconde séance de cours filmée.

4.2. La séance numéro 2

Dans cette partie nous allons établir les différents éléments relatifs au cours d'action de l'enseignante lors de la seconde séance de cours filmée.

4.2.1. Le cours d'action de l'enseignante

La séance numéro 2 a été filmée le mercredi 13 mai à 8h05, heure à laquelle les élèves sont entrés en classe bien moins dissipés que la veille. Ils se sont rapidement assis, et n'ont eu lieu au début du cours que peu de bavardages sans grand impact sur le cours de la séance.

A 1 minute et 32 secondes, l'enseignante a commencé à faire l'appel, la classe était silencieuse. Elle a ensuite fait le tour de la classe pour vérifier que tout le monde avait bien son matériel. Durant l'entretien en auto-confrontation, l'enseignante met en évidence le fait qu'il est plus simple pour elle d'enseigner le mercredi car la séance est plus longue et débute plus tôt dans la matinée par rapport à la veille, elle indique clairement sa préférence quant aux critères qui, selon elle, facilitent l'enseignement de l'espagnol.

Activité en classe		Verbalisations de l'enseignante en auto-confrontation
Comportements	Verbalisations	
1'32: L'enseignante commence à faire l'appel, la classe est silencieuse. Elle fait le tour de la classe pour vérifier si tout le monde a son matériel.	P: Vamos. Lisa? No esta? OkEtc. Libro? Cuaderno? Ok.	Professeur : Oui. Alors aujourd'hui c'était beaucoup plus calme surtout au début tu vois ça s'est beaucoup mieux passé, mais c'est toujours comme ça. Le mercredi, le deuxième jour aussi parce qu'on a 1h30 et on peut travailler beaucoup mieux, beaucoup plus, et ça se passe beaucoup mieux mais ça c'est quelque chose qui se reproduit toutes les semaines.

Tableau 9 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation à 1'32.

Les préoccupations de l'enseignante étaient a) faire l'appel et b) vérifier que tous les élèves ont bien leur matériel. L'élément jugé significatif à l'instant t par la l'enseignante était a) le silence qui règne dans la classe. L'unité élémentaire était a) faire l'appel et vérifier la présence du matériel scolaire. La connaissance actualisée lors de cet épisode était a) l'importance de l'horaire de cours influe grandement sur le comportement des élèves.

A 4 minutes et 5 secondes, elle a interrogé les élèves sur la séance de cours de la veille et a proposé à ces derniers d'en faire un résumé afin d'obtenir une note à l'oral. Seul un élève, Jean, était volontaire pour faire cet exercice oralement. Elle a insisté pour avoir d'autres volontaires mais personne ne s'est décidé, elle a alors interrogé Jean.

Activité en classe		Verbalisations de l'enseignante en auto-confrontation
Comportements	Verbalisations	
4'05: Elle interroge les élèves sur la séance de cours de la veille et propose à ces derniers d'en faire un résumé afin d'obtenir une note à l'oral	<p>P: Ahora que tenemos todos? Qui veut prendre la parole pour avoir une note à l'oral? Allez, un volontaire. Jean: Moi ok. P: Qui d'autre? (silence) ok Jean seulement, je t'écoute.</p>	<p>Chercheur : Qu'est ce que tu fais là? Professeur : Je demande qui veut être noté à l'oral pendant la séance en lisant son exercice. Voilà, tu vois là j'apprécie aussi que quelqu'un veuille montrer que l'exercice est fait, il y en a toujours qui le font, ça permet de voir si tout le monde a lu l'exercice, mais quand même s'il y a pas de volontaires qui répète la leçon ou autre je fais un peu... je pose des questions plus générales. Et sinon s'il y a déjà quelqu'un c'est bon comme ça je peux mettre des notes à l'oral, c'est ce que je suis train de faire avec Jean. Chercheur : Et Jean il a fait ce que tu attendais? Professeur : Oui il a bien résumé, il l'a très bien fait. Chercheur : Et les autres, au niveau de l'oral ça se passe</p>

Tableau 10 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation à 4'05.

Les préoccupations de l'enseignante étaient a) vérifier que les cours de la veille est appris ainsi que b) mettre des notes à l'oral et enfin c) faire participer les élèves. L'élément significatif dans l'action étant a) un seul élève est volontaire. L'unité élémentaire était a) demande aux élèves de lire leur exercice oralement pour obtenir une note. La connaissance qui s'est actualisée ici est a) ce sont toujours les mêmes élèves qui participent à l'oral, de ce fait, l'enseignante doit mettre en place des exercices oraux obligatoires en vue de noter tout le monde à l'oral.

A 4 minutes et 45 secondes, l'enseignante a approuvé l'exercice de Jean, puis elle a demandé aux élèves si quelqu'un souhaitait ajouter des éléments à ses propos. Nous pouvons constater que l'enseignante a insisté régulièrement pour faire participer les élèves. Jean a repris ensuite la parole, puis un autre élève s'est exprimé pour signaler qu'il pensait que Jean avait tout dit. La professeure a poursuivi son cours voyant que l'exercice n'avait pas été fait par tous.

Activité en classe		Verbalisations de l'enseignante en auto-confrontation
Comportements	Verbalisations	
4'45: L'enseignante approuve l'exercice de Jean et demande aux autres s'ils ont des choses à rajouter sur le sujet. Et C'est Jean qui reprend la parole.	<p>P: Quien quiere hablar de mas?</p> <p>Jean: Quiere hablar de la diferencias entre los Estados Unidos y Espagna. Sabemos que en los Estados Unidos hay una vieja que se llama la rio grande y hay un contracto donde Barack Obama decia que la muda y la agua es la primera utilizacion de los mijicanos et el problema para los es que Barack Obama no respecta el contracto.</p> <p>P: Ok, muy bien, gracias Jean. Quien quiere hablar despues de Jean.</p> <p>No solo Jean.</p> <p>Un élève: Il a tout résumé.</p> <p>P: Ok.</p>	<p>Chercheur : Que dis tu là?</p> <p>Professeur : Je pose la question si quelqu'un veut ajouter des choses à ce que dit Jean, et y a un autre élève qui... prend la parole.</p> <p>Chercheur : Un volontaire sur 21 élèves tu en penses quoi?</p> <p>Professeur : Normalement c'est toujours comme ça, un ou deux maximum.</p> <p>Chercheur : Tu penses que tout le monde a lu l'exercice là? Lorsque tu demande d'ajouter des éléments?</p> <p>Professeur : Non..... Mais il y a des fois c'est pas intéressant pour le déroulement de la séance parce que la chose que tu feras après aura un rapport mais l'exercice ne servira pas en fait. Alors même si j'avais noté ça, comme un contrôle, si c'est pas utile à l'autre activité, l'article là pour moi la chose qu'il doit faire c'est introduire le thème, et pour moi ça suffit. Alors si tu veux, tu donnes l'article à lire à la maison mais comme c'est pas pour faire une activité aujourd'hui c'est pas nécessaire, je laisse tomber. Sinon, si une activité est liée à l'exercice là ça peut poser problème qu'ils ne l'aient pas lu. Mais là tu vois l'article je l'ai pris dans un journal, ça rentre pas dans le cadre pédagogique, c'est pas vraiment du niveau de la classe, c'était un peu plus compliqué alors tu ne peux pas vraiment prétendre que quelqu'un fasse quelque chose, tu peux leur donner quelque chose en plus, pour faire plus, pour les mettre en compétition avec leur propres connaissances mais tu ne peux pas vraiment noter sur ça, ça ne rentre pas dans le cadre, ni dans le niveau c'est pas adapté, alors il faut être volontaire. Par contre l'audition qu'on va faire après là c'est de leur niveau il faut s'entraîner pour le bac alors on note tout le monde là dessus.</p>

Tableau 11 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation à 4'45.

Les préoccupations de l'enseignante étaient a) noter cet élève à l'oral, b) vérifier que le thème est bien introduit et que tout le monde l'a saisi et c) avoir un autre volontaire pour ajouter des éléments. L'élément significatif pour l'enseignante à l'instant t était a) seul un élève est volontaire pour prendre la parole, ceci engendrant l'unité élémentaire a) demande si un autre élève veut ajouter quelque chose. Ici, la connaissance tiré de l'épisode en classe était a) si elle choisit elle même les travaux à effectuer sans les tirer du manuel, elle considère que les notes qui y sont relatives ne peuvent qu'émaner du volontariat des élèves.

A 9 minutes et 44 secondes, l'enseignante a commencé à poser des questions sur les cas de cohabitations en France, puis en Espagne. Les élèves ont donné des exemples, tantôt en langue française tantôt en langue espagnole. Durant l'entretien en auto-confrontation nous avons pu constaté que ce moment précis de la séance l'a satisfaite car les réponses fournies par les élèves ont démontré qu'ils avaient bien ciblé et compris la thématique du cours, à savoir l'acceptation et la compréhension de certaines cultures, de vivre ensemble, puis de ne pas occulter les différences entre elles. Ceci a permis à l'enseignante d'avancer dans la séance. Elle leur a donné un exercice avec une partie descriptive qu'ils étaient censés faire à l'oral ensemble, elle leur a donné un input, en l'occurrence un photographie pour concrétiser le thème et stimuler leur réflexion. Puis une partie explicative relative à un document auditif, et ce en vue de les préparer à l'un des exercices du baccalauréat.

Activité en classe		Verbalisations de l'enseignante en auto-confrontation
Comportements	Verbalisations	
9'44: La professeure commence à poser des questions sur les cas de cohabitations en France puis en Espagne.	<p>P: Hay casos de cohabitacion en Fracia? Y en Espagna? Dais ejemplos.</p>	<p>Chercheur : Qu'est ce qu'il se passe là?</p> <p>Professeur : Là c'est important les questions, parce que comme tu vois je pose toujours des questions qui, enfin pour introduire quelque chose d'autre. « Vous avez pensez à des cas de cohabitation? » pourquoi? Parce qu'elle a une partie historique oui mais c'est aussi les langues, là tu vois je leur montre sur le livre on est tous différents de couleur différentes mais il faut vivre ensemble. Ca veut dire qu'il y a une partie historique mais il y a la partie culturelle qui est très importante à leur âge. L'idée c'est, c'est pour ça que je leur pose la question, pour demander s'il y a aussi d'autres cas de diversité culturelle, et mardi la chose que je ferais c'est de laisser tomber la partie historique qu'on a déjà bien travaillé et passer à ça, passer à la diversité culturelle. Là ils ont compris qu'on parlait d'un même territoire et de cultures différentes dedans. Je suis très contente de ça. Le thème est compris.</p> <p>Chercheur : Une fois le thème compris tu passes à autre chose? Professeur : Non, je reste dans le thème mais je passe à l'activité de compréhension auditive tu vois. Même le livre, ça marche comme ça surtout dans les langues vivantes, heuu, une première partie d'observation et de description, on te donne un « input », une photo, une question comme moi je fais, ça peut être une idée et après le brainstorming qui nous dira ce que ça fait penser aux élèves, on marche comme ça dans les langues étrangères. Ça c'est un peu le système, parce que c'est la chose que je te disais hier, c'est trop compliqué, surtout avec les ados, mais généralement c'est compliqué. Tu es française, tu as déjà un système de pensée française. Il faut que la notion dans notre langue t'arrive grâce à tes notions à toi, grâce à ce que tu sais déjà, c'est difficile d'avoir ton idée et arriver moi directement avec mon idée...C'est un peu violent. Mais par contre, si on t'accompagne, grâce à tes connaissances, grâce à ce que tu sais déjà, il s'ouvre un chemin pour comprendre l'exercice et l'activité. Il faut focaliser l'attention autour de l'input, ensuite tu donne des mots clés et ça les prépare à l'activité d'audition, au lycée c'est important parce que c'est un des 4 examens pour le bac.</p>

Tableau 12 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation à 9'44.

Les préoccupations de l'enseignante étaient a) vérifier que les élèves ont bien compris le thème, b) préparer les élèves à l'épreuve auditive du baccalauréat d'espagnol et c) faire adopter par les élève une certaine ouverture d'esprit quant à la culture étrangère. L'élément significatif pour l'enseignante était a) les élèves ont bien compris le thème. L'unité élémentaire était alors ici a) pose des questions relatives à la cohabitation. Lors de cet épisode, c'était d'une part a) l'importance de l'input qui a été mise en évidence, ce dernier est décrit durant l'entretien en auto-confrontation comme étant un facteur favorisant en grande partie la compréhension des élèves à l'instant t mais encore et surtout à l'instant t+1. De plus, nous pouvons noter b) la nécessité d'accompagner les élèves dans la découverte d'une culture qui n'est pas la leur, en effet, le travail du professeur recèle un devoir de transmission allant au delà des connaissances théoriques. Puis, c) intégrer des mots clés facilite la compréhension des élèves, l'enseignante met en évidence un point de vue durant l'entretien à savoir que de chaque mots découle une idée et ainsi de suite, le mot clé représente chez l'élève un « déclencheur », elle en favorise donc le développement en classe.

A 15 minutes et 34 secondes, L'enseignante a commencé à expliquer l'exercice de compréhension auditive en rapport avec la description de la photo faite précédemment. Cependant, nous avons noté que les élèves s'agitaient énormément durant les explications. Ils posaient beaucoup de questions sans réellement prendre en considération les réponses déjà formulées. L'enseignante les a senti mal à l'aise face à l'exercice proposé et nous a fait part de cet état de fait durant l'entretien, ils n'avaient pas l'habitude de ce type d'exercice et le fait qu'il soit noté les préoccupaient d'autant plus.

Activité en classe		Verbalisations de l'enseignante en auto-confrontation
Comportements	Verbalisations	
<p>15'34: La professeure commence à expliquer l'exercice de compréhension auditive qui sera noté, et à ce moment là, les élèves s'agitent et posent beaucoup de questions. Elle va donc leur expliquer en français voyant qu'ils ont « peur » de l'exercice.</p>	<p>Jean: Madame vous pouvez nous expliquer en français? P: Alors vous voyez, il faut que vous écriviez tous les mots, todos las palabras, en rapport avec le thème qu'on vient de voir sur la photo, en rapport avec la fête qui a lieu sur la photo, ok? (Brouhaha) P: Oh! Je peux expliquer?! Ensuite, on va vous donner des chiffres, il faut les noter, par exemple le nombre de personnes présentes, l'année, etc.</p>	<p>Chercheur : qu'est ce qu'il se passe là? Ils s'agitent un peu pour les explications.. Professeur : Oui, je voulais noter ça, il y a une différence dans les explications entre la première partie d'observation et la deuxième partie, je te dis ça comme moi je le vois, alors expliquer les questions c'était beaucoup plus facile, y a pas eu besoin d'expliquer vraiment parce que c'est quelque chose qu'ils sont déjà un peu habitués à faire, décrire, expliquer. Ca les dérange pas. On a parlé tout de suite, mais regarde la différence avec les instructions de la compréhension auditive, l'audition, l'examen écrit aussi, mais surtout l'audition c'est quelque chose qui leur fait peur, ils ne se voient pas capables de bien faire l'exercice. Alors, on explique mais déjà ils se rendent compte que c'est compliqué, ils commencent à poser beaucoup de questions, beaucoup de problèmes, « madame j'ai pas compris, madame c'est quoi la première, madame c'est quoi la deuxième... ». C'est une épreuve plus compliquée pour eux, plus difficile, et là après, surtout après la première audition, là ils disent « attendez, attendez, il faut répéter j'ai pas compris etc ». Ils ne sont pas habitués. Je crois que ça c'est normal, on a toujours peur de faire quelque chose qu'on est pas habitué à faire. Il faut être un peu violent avec l'audition car c'est quelque chose qu'ils n'arrivent pas à faire, ils se sentent un peu... comment je pourrais dire? Pas inférieur, mais disons pas à l'aise et donc commencent les problèmes. Mais là tu vois je suis sûre que la plupart aura bien fait l'exercice.</p>

Tableau 13 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation à 15'34.

Les préoccupations de l'enseignante étaient a) expliquer aux élèves l'exercice de compréhension auditive, b) les rassurer quant à ce type d'exercice, c) obtenir leur attention et enfin d) préparer les élèves à une épreuve du baccalauréat. L'élément significatif dans l'action était a) les élèves commencent à poser beaucoup de questions et semblent mal à l'aise quant à l'exercice, ceci permettant de distinguer l'unité élémentaire a) explique les consignes relatives à l'exercice de compréhension auditive. Lors de cet épisode, la professeure se rend compte de a) l'importance de la patience lorsqu'il s'agit de donner des explications relatives à des exercices que les élèves n'ont pas l'habitude de faire et qu'il faut les pousser même s'ils ne comprennent pas instantanément.

Nous allons maintenant confronter les résultats des deux séances.

4.3. Confrontation des résultats des deux séances

Les préoccupations principales documentées lors des entretiens en auto confrontation sont de a) calmer les élèves et commencer son cours, b) faire l'appel et vérifier que tous les élèves ont leur manuel pour suivre le cours, c) faire participer, pratiquer l'oral autant que possible par les élèves d) avoir l'attention de tous les élèves et obtenir le silence autant que possible dans la classe, e) préparer les élèves à l'épreuve auditive du baccalauréat d'espagnol et expliquer l'exercice en question.

Dans un premier temps nous allons étudier les préoccupations a) calmer les élèves et commencer son cours, b) faire l'appel et vérifier que tous les élèves ont leur manuel pour suivre le cours. La mise au travail des élèves dans l'enseignement secondaire est un élément considéré comme difficile à gérer pour une grande partie des enseignants débutants ou ayant au moins 5 ans d'expériences dans l'enseignement, près de la moitié s'accorde pour établir cet état de fait (Guibert et al, 2008).

Le suivi de l'enseignante d'espagnol nous a permis d'identifier certaines dispositions à agir selon des critères d'efficacité lors de l'entrée en classe des élèves et de leur mise au travail. Ces dispositions à agir se définissant comme l'ensemble des composantes perceptives, interprétatives, cognitives, émotionnelles, intentionnelles et actionnelles mobilisé dans une

classe de situation. Elles représentent des potentialités régulières et reproductibles dans le processus visant l'adaptation d'un acteur à son environnement, ces potentialités seront considérées comme typiques pour un acteur en l'occurrence un enseignant, en fonction de sa propre expérience (Ria, 2009). Au cours de notre étude, nous avons pu distinguer une disposition à agir visant la mise au travail des élèves par l'enseignante.

La disposition à agir renvoie à mettre le plus rapidement possible les élèves en situation de classe, à installer un certain calme en classe. En effet, l'activité typique 1 caractérise l'enseignante en difficulté lors du début de la séance de cours, moment durant lequel l'enseignante n'a pas la maîtrise totale de la classe et ressent de ce fait certaines émotions. Se sentant démunie dans l'action l'enseignante cherche des solutions pour amorcer la mise au travail des élèves. Elle commence alors par leur signaler qu'elle va faire l'appel : « *pour moi on commence par faire l'appel, comme ça déjà ils se calment...* ». En effet, les élèves se sont assis lorsque l'enseignante le leur a demandé, mais ceci n'a pas empêché qu'ils poursuivent leur discussion entamées précédemment dans les couloirs. L'enseignante commence l'énonciation des prénoms pour faire l'appel et les bavardages diminuent progressivement. S'ils ne répondent pas à l'appel, ils sont considérés comme absents et sont alors attentifs à l'écoute de leur prénom.

L'activité typique 2 de cette disposition à agir renvoie à des principes disciplinaires quant à la présence du matériel des élèves et la sanction qu'elle annonce s'il est oublié ou s'il n'y pas au minimum un livre pour deux dans la classe, ceci toujours dans le but d'obtenir que les élèves se calment : « **Professeur:** *je leur demande s'ils ont avec eux les affaires, le livre et le cahier. Chercheur:* *Et pour les affaires tu vérifies en début de cours?* **Professeur:** *Toujours parce que comme ça on leur donne la possibilité de se calmer un peu, de faire silence. »*

Quant aux préoccupations c) faire participer, pratiquer l'oral autant que possible par les élèves et mettre des notes à l'oral, l'enseignante évoque le fait que ce sont toujours les mêmes élèves qui participent : « *le problème c'est que c'est toujours les mêmes personnes qui parlent, ce sont toujours les mêmes élèves. Même si aujourd'hui ils ont parlé les autres aussi alors que normalement ils ne parlent pas, c'est quand même plus compliqué de les faire parler. Normalement, c'est toujours les mêmes personnes, celles qui ont déjà un bon niveau en espagnol, tu as remarqué ça toujours Jean, Julia..* ». Marc Durand (1996) donnait des explications quant à la participation des élèves au moyen de l'idée suivante : il existe des variables organisatrices de l'activité enseignante à savoir 1) l'ordre dans la classe,

2) l'intérêt que les élèves nourrissent pour ce qui se fait en classe, 3) l'engagement actif des élèves dans le travail scolaire, 4) L'apprentissage et 5) le développement global de l'élève, qui ne sont pas toutes observables avec la même facilité. C'est à dire que les éléments pris en considération afin de mettre en œuvre l'action enseignante n'ont pas tous le même degré d'accessibilité, selon que l'on se situe au niveau de l'ordre dans la classe ou au niveau du développement global de l'élève. Les actions structurées par des objectifs d'apprentissage ou de développement général visent des effets à plus long termes que les actions menées au niveau de l'ordre dans la classe, actions ayant un effet généralement visible et immédiat. La participation s'inscrit dans les variables relatives à l'apprentissage et au développement global de l'élève, variables qui ne peuvent servir à réguler l'action des enseignants du fait de la faible accessibilité aux ressources informatives les concernant (Durand, 1996; cité par Stefania Casalfiore, 2002). Deux groupes peuvent alors se distinguer selon la professeure, à savoir un groupe peu nombreux d'élèves qui participent et qui parallèlement ont un bon niveau en espagnol et les autres. Cependant, il faut garder à l'esprit que les élèves qui ne participent pas n'ont pas tous le même niveau en espagnol, ni le même intérêt pour cet enseignement, l'enseignante est alors confrontée à une classe très hétérogène. L'enseignante doit tenter d'harmoniser le niveau de la classe car ils se dirigent tous vers le même but et doivent être préparés. Malgré la contrainte vue précédemment à savoir que l'enseignant ne maîtrise pas la variable intégrant la participation, elle doit tout de même déployer des techniques d'enseignements adaptées, compréhensibles pour la majorité en gardant l'objectif de les faire pratiquer la langue : *« Oui oui. C'est pour ça que je fais beaucoup de présentation comme je te disais, je leur fais faire de la présentation, heuu, comme ça c'est obligatoire pour tout le monde, chacun présente à la fin du chapitre à l'écrit et à l'oral avec un exposé. »*

De plus, l'oral est largement prioritaire par rapport à l'écrit au sein de l'enseignement donné par la professeure, ce facteur ne favorise pas le calme souhaité en classe lorsque l'enseignante s'exprime mais il est indispensable selon elle que les élèves participent en espagnol, or les faire écrire une leçon pourrait éventuellement les calmer mais ne leur apprendrait pas la pratique de la langue vivante : *« Avec les autres matières ça marche, tu peux dicter quelque chose et là pour écrire forcément ils font silence mais sinon c'est parlant, c'est une langue vivante, il faut parler, et en plus là c'est de l'espagnol, il se déconcentrent totalement. Comme ils ne comprennent pas forcément tout le temps, alors ils se mettent à faire autre chose. »* De son point de vue il faut donc faire des choix mais également tenter d'atteindre un certain juste milieu, allant vers la compréhension et la

pratique de la langue par les élèves en les aidant à trouver des objectifs relatifs à cet enseignement : « *Alors j'ai une idée, et pour moi c'est très important, si tu fais des langues étrangères et que tu n'as pas un objectif réel tu n'as pas la motivation de faire de l'espagnol tu ne feras jamais d'espagnol .* » De plus, l'enseignante veut les faire apprécier et pratiquer la langue à travers une certaine compétition installée lorsqu'elle pose des questions : « pour eux ce qui marche aussi c'est qui à la réponse? Ils sont encore des ados et j'ai vu qu'avec ça ils, heu, ça marche. **Chercheur:** *La compétition?* **Professeur:** *Oui.* »

S'agissant de la préoccupation d) avoir l'attention de tous les élèves et obtenir le silence autant que possible dans la classe, nous pouvons nous référer à la variable énoncée par Durand (1996) quant à l'ordre dans la classe. Cette variable pouvant être plus ou moins contrôlée par l'enseignant du fait que les ressources informatives nécessaires à la régulation de l'action sont relativement accessibles, par exemple l'augmentation des bavardages en classe représente une ressource facile d'accès, cela facilite la possibilité de gestion de la classe dans une perspective temporelle peu étendue. Les entretiens en auto confrontation relatifs au visionnage des séances 1 et 2 révèlent le calme qui règne dans la classe dès le début du cours du mercredi par rapport à la veille, ceci est expliqué par la professeure dans le premier entretien « *le bruit hein tu as vu, mais ça c'est quelque chose, c'est bénin. C'est toujours comme ça. Ils sont 21 et ce sont des ados, c'est normal, enfin non ce n'est pas normal mais c'est quelque chose qui arrive toujours, j'ai jamais passé un cours sans qu'ils....* **Chercheur:** *Soient silencieux?* **Professeur:** *non, non, non. Mais j'ai aussi parlé aux autres professeurs et ça arrive dans toutes les classes. C'est très difficile de les tenir, surtout à midi, après ils vont déjeuner, et tout ça.. Enfin ils sont déconcentrés, vraiment déconcentrés.* » et dans le second : « **Chercheur :** *As tu envie de voir un moment de la séance en particulier aujourd'hui?*

Professeur : *Non, aujourd'hui je crois que ça s'est encore mieux passé, c'est ce que je te disais hier, l'horaire de cours c'est très important, parce qu'en fait, faire cours à 8 heures du mat' même s'ils sont un peu endormis ils sont beaucoup plus calmes et concentrés, c'est un bonheur pour faire un cours de langue et hier à midi tu as vu c'est impossible parce qu'ils ont déjà la tête à la cantine, au déjeuner, ils ont faim et tout ça... »* En effet, il est 8 heures du matin, les élèves sont moins réactifs et cela facilite le travail de la professeure. Chose qu'elle exprime durant le second entretien. En revanche, elle nous fait part de la difficulté qu'elle ressent à donner un cours dans une classe bruyante lors du premier entretien, mais a tendance à relativiser le brouhaha ambiant le mardi car elle sait d'avance qu'elle arrivera mieux à ses fins le lendemain, du fait de l'horaire mais également du temps

accordé pour le cours, la demi heure en plus du mercredi est considérée par l'enseignante comme réellement bénéfique.

Enfin, concernant les préoccupations e) préparer les élèves à l'épreuve auditive du baccalauréat d'espagnol et expliquer aux élèves l'exercice de compréhension auditive, l'enseignante utilise l'espagnol au maximum durant les deux séances de cours mais très simplement c'est à dire avec des usages au présent par exemple ainsi que des phrases courtes qu'elle répète beaucoup pour que les élèves comprennent du mieux possible, elle nous dit durant l'entretien : *« Oui, parce que la page tu vois c'est dis en espagnol, ils la répètent. Après faire un cours totalement en espagnol c'est impossible. Déjà, ils sont pas mal, le niveau de cette classe est pas mal. Mais de toute façon y a toujours, ça reprend toujours un peu en français. »*, *« Là je leur demande quel est le titre du thème, comme ça ils disent le thème en espagnol... »*, *« Tu vois, dans un premier temps je fais un peu comme un brainstorming »*, *« Voilà, l'idée c'est un peu ça. C'est quoi pour toi le thème, qu'est ce qu'il te fait venir à l'esprit? Alors, je sais pas si c'est évident à voir mais l'idée c'était ça. Leur demander de quoi parle le thème, ensuite faire l'introduction du thème, que se passe-t-il en France? Y a t'il plusieurs cultures qui cohabitent? Pourquoi c'est difficile de cohabiter? »*. L'emploi du français n'a lieu que pour les explications qu'elle considère réellement complexes, par exemple l'exercice de compréhension auditive lors de la seconde séance : *« regarde la différence avec les instructions de la compréhension auditive, l'audition, l'exam écrit aussi, mais surtout l'audition c'est quelque chose qui leur fait peur, ils ne se voient pas capables de bien faire l'exercice. Alors, on explique mais déjà ils se rendent compte que c'est compliqué, ils commencent à poser beaucoup de questions, beaucoup de problèmes, « madame j'ai pas compris, madame c'est quoi la première, madame c'est quoi la deuxième... »*. *C'est une épreuve plus compliquée pour eux, plus difficile, et là après, surtout après la première audition, là ils disent « attendez, attendez, il faut répéter j'ai pas compris etc »*. *Ils ne sont pas habitués. Je crois que ça c'est normal, on a toujours peur de faire quelque chose qu'on n'est pas habitué à faire. »*

CONCLUSION

Notre recherche a porté sur l'observation et l'analyse de l'activité d'une enseignante d'espagnol en classe de seconde générale dans un lycée privé à Paris.

Nous avons attaché de l'importance à l'enseignement des langues vivantes car elles remplissent des fonctions communicatives qui permettent la transmission d'informations dans les rapports humains d'une part, mais également des fonctions sociale et identitaire qui elles, permettent d'exister et d'entrer en relation.

L'enseignement des langues vivantes s'inscrit dans un contexte dynamique et contingent (Philonenko, 2007), dans lequel un certain plurilinguisme constitue l'objectif principal. Ce dernier devant être atteint grâce à l'acquisition des compétences établies par le cadre européen commun de référence. Les compétences visées étant sociolinguistique, culturelle, pragmatique, et linguistique.

Le cadre européen commun de références (2001) met en évidence le passage d'une logique de maîtrise quasi totale de la langue vivante à une logique d'interaction entre celles-ci, c'est à dire qu'est désormais privilégiée la communication de la vie courante par rapport aux connaissances théoriques, relatives à la grammaire par exemple. Humaniser l'enseignement des langues vivantes serait alors l'objectif à atteindre en vue de favoriser l'acceptation des différentes cultures qui composent notre environnement géographique, notamment par les élèves, grâce à l'accès facilité au dialogue.

Apprendre une langue vivante revient à pénétrer dans la culture de l'autre et ceci représente un facteur déterminant pour lutter contre la xénophobie et favoriser un climat de compréhension et de tolérance mutuelle. Le rôle que tient le professeur dans ce contexte est essentiel car il représente un intermédiaire entre la culture intrinsèque des élèves et celle qui leur est étrangère, c'est à lui qu'il revient d'accomplir cette tâche de transmission, laquelle pouvant regrouper diverses formes, en fonction des outils didactiques mais encore et surtout de l'identité professionnelle de l'enseignant lui-même.

La didactique se définit par « *l'ensemble des méthodes permettant à l'enseignant d'optimiser les processus d'apprentissage d'un langue étrangère. La position de la didactique est d'abord une recherche de l'information et dans la mesure du possible une prise en compte de tout ce qui peut aider à faciliter l'apprentissage.* » (Martinez, 2008).

Cette définition de la didactique place l'apprentissage au centre du processus de recherche, c'est pourquoi nous avons souhaité étudier la pratique de l'enseignement des langues vivantes car celle-ci se trouve en amont de l'apprentissage visé, il est donc intéressant d'envisager comment enseigner avant d'entrevoir comment apprendre cet enseignement. Cependant nous avons pu constater au fil de notre recherche la présence continue de la didactique des langues, de son utilisation dans l'enseignement, et le rapport qu'entretient la professeure avec ces méthodes didactiques.

Nous avons accordé une certaine importance aux méthodes didactiques directes actives¹ ayant vocation à enseigner et apprendre la langue étrangère en la pratiquant à l'écrit mais encore et surtout à l'oral.

L'oral est une pièce maîtresse dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, et c'est justement à des questions relatives à l'oral en classe que s'est avant tout dirigé notre étude. Les outils didactiques visant à développer la pratique de l'oral sont d'abord caractérisés par la création de phénomènes d'automatismes, puis au fur et à mesure les outils développent des systèmes d'imprégnation et d'immersion dans la culture de l'autre (Blanchet et Chardenet, 2011). L'enseignant devant placer l'élève en tant qu'actant dans un milieu a-didactique, c'est à dire qu'il doit faire en sorte que ce dernier s'approprie les connaissances sans avoir une pleine conscience qu'il se trouve dans un milieu didactique.²

Le problème majeur de ces recherches réside dans le fait qu'elles sont unifinalisées (Léontiev, 1976, 1984). En outre, elles ne se cantonnent qu'à la transmission pure de l'information allant de l'enseignement à l'apprentissage des élèves.

Nous avons alors constaté cette carence en termes de recherche relative à l'acteur lui-même de la transmission, l'enseignant. C'est l'activité de cet acteur de terrain que nous avons voulu analyser, en vue de mettre en évidence la particularité de ce métier sans cesse en mutation. Notre recherche ayant alors pour vocation d'analyser l'activité enseignante en vue d'établir ce qu'elle pourrait éventuellement apporter aux recherches préalables effectuées en didactique. Notre étude considérant l'existence d'objectifs à caractère institutionnel, de fins propres au professeur mais également la prise en compte du public visé, souvent hétérogène, à savoir les élèves (Goigoux, 2007). Nous avons cherché appréhender la complexité de l'activité enseignante.

De nombreuses recherches ont été entreprises par des chercheurs en collaboration

¹ Enoncées dans le cours de Philippe Blanchet (*panorama des méthodologies*, les amphis de France 5, Canal u)

² Veyrunes, 2013 « enseigner » cours pour l'UE ED0023X « accompagner, conseiller, enseigner » de la licence de sciences de l'éducation.

avec des enseignants débutants, ce qui nous a permis de mettre en place notre étude au regard des précédentes, celles-ci ayant rempli certaines fonctions à savoir dégager des méthodes d'enseignements et permettre aux professeurs de théoriser leur activité grâce à l'expression de leur conscience pré réflexive (Veyrunes, Gal-Petifaux et Durand, 2007 ; Gélín, Rayou et Ria, 2007 ; Felix et Saujat, 2007).

Cependant, l'accès à ce niveau pré réflexif ne peut se faire que par la reconstitution de l'expérience vécue, la théorie du cours d'action initialement envisagée par Jacques Theureau (2004, 2006) a donc été le socle de notre recherche. Nous avons eu vocation à reconstruire l'expérience individuelle de l'acteur en vue d'une compréhension des interactions entre ce dernier et son environnement. Nous avons également dû respecter des conditions méthodologiques, matérielles, contractuelles, et éthiques. Une fois ces conditions déterminées, nous avons pu, au moyen de deux entretiens en auto confrontation face à deux séances de cours filmées, atteindre cette conscience pré réflexive de la part de l'enseignante en espagnol.

Notre recherche se cantonnant à décrire et comprendre l'activité de l'enseignante en espagnol au sein de sa classe, nos résultats sont donc le reflet de ces finalités.

Les résultats de notre recherche ont permis de documenter les préoccupations principales lors des entretiens en auto confrontation, celles ci étant : a) calmer les élèves et commencer son cours, b) faire l'appel et vérifier que tous les élèves ont leur manuel pour suivre le cours, c) faire participer, pratiquer l'oral autant que possible par les élèves d) avoir l'attention de tous les élèves et obtenir le silence autant que possible dans la classe, e) préparer les élèves à l'épreuve auditive du baccalauréat d'espagnol et expliquer l'exercice en question.

Le suivi de l'enseignante d'espagnol nous a permis d'identifier certaines dispositions à agir selon des critères d'efficacité lors de l'entrée en classe des élèves et de leur mise au travail. Deux activités typiques ont pu être documentées relativement à la mise au travail des élèves.

Nous avons documenté les difficultés rencontrées par l'enseignante lorsqu'il s'agit de faire participer les élèves, les ressources informatives dans ces situations étant peu accessibles pour elle. La difficulté est d'autant plus importante du fait que faire pratiquer la langue vivante par les élèves est selon elle indispensable pour leur progression, elle se trouve alors dans une situation dont la maîtrise est quasiment impossible, en découle une certaine frustration professionnelle qu'elle va compenser avec des actions pouvant être effectuées de

façon plus immédiate, par exemple les actions relatives à l'ordre dans la classe.

Cependant, et c'est en cela que réside la complexité de son activité, elle doit engendrer une dynamique de classe favorable à la participation mais aussi au calme pour avancer dans son cours, dans la transmission des connaissances en direction des élèves. La situation est alors vécue par l'enseignante comme paradoxale.

Il serait alors intéressant d'effectuer, en parallèle des recherches relatives à l'activité d'enseignement des langues vivantes, de nouvelles recherches, cette fois ci relatives aux attentes et aux points de vue des élèves quant à la langue espagnole. Apporter à la didactique les ressources pré réflexives, cette fois, inhérentes aux élèves.

Ouvrir la brèche et s'approcher du public de l'enseignement reviendrait déjà à le comprendre un peu mieux, à déterminer de nouveaux outils didactiques et pédagogiques adaptés à des enfants, des adolescents analysés comme tels et plus seulement en tant que collectif d'élèves.

ANNEXES

A. Tableaux de retranscriptions de la séance 1

B. Tableaux de retranscriptions de la séance 2

Annexe A :

Comportements en classe	Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
<p>1'23: Tous les élèves viennent de s'asseoir, la professeure les salut et commence à faire l'appel, vérifie que les élèves ont leur matériel, mais un élève l'interrompt.</p>	<p>P: Hola! Que tal? Allez on va passer à l'appel. Jean: Madame? P: Oui?</p>	<p>Chercheur: tu fais quoi à ce moment là? Professeur: Pour moi, on commence par faire l'appel, comme ça déjà ils se calment, je leur demande s'ils ont avec eux les affaires, le livre et le cahier. Chercheur: Et pour les affaires tu vérifies en début de cours? Professeur: Toujours parce que comme ça on leur donne la possibilité de se calmer un peu, de faire silence.</p>
<p>Construction locale - Signe 1</p> <p>OBJET (O) : Préoccupation : calmer les élèves et commencer le cours Élément significatif (R) : Les élèves viennent de s'asseoir et ils sont un peu agités Unité Élémentaire (U) : Tout en faisant l'appel vérifie que les élève sont leur matériel Connaissances (I) : Faire l'appel permet de calmer les élèves Prendre le temps de vérifier que les élèves ont leur matériel permet de les calmer</p>		
<p>2'08: Un élève demande si l'enseignante va distribuer les copies notées pendant la séance. Elle lui répond et reprend l'appel.</p>	<p>Jean: Madame, vous allez nous donner les notes? P: Non. Jean: Pourquoi? P: Je préfère corriger avant de donner les notes.</p>	<p>Chercheur: Qu'est ce qu'ils te demandent là? Professeur: Ils sont toujours obsédés par les examens blancs, vraiment ils ne pensent qu'à ça. Chercheur: Ils demandent dès le début du cours et veulent impérativement la note. Professeur: Oui, et moi il y a des fois où je le fais exprès, de ne pas leur donner, parce que je voudrais leur euh, transmettre la chose, que c'est pas forcément la chose la plus importante, si on peut faire la correction ensemble, je donne pas la note. Chercheur: Oui. Je vois. Professeur: Parce que pour moi c'est beaucoup plus important de corriger l'examen que leur donner la note hein. Chercheur: Ils n'ont pas vraiment compris pourquoi tu ne voulais pas ?</p>
<p>Construction locale - Signe 2</p> <p>OBJET (O) : Préoccupation : calmer les élèves et commencer le cours Préoccupation : montrer aux élèves qu'on ne travaille pas que pour les notes Élément significatif (R) : la demande d'un élève à propos des copies notées Unité Élémentaire (U) : indique aux élèves qu'elle ne va pas leur donner les notes maintenant Connaissances (I) : A l'école, on ne travaille pas que pour les notes Il est préférable de corriger collectivement l'examen avant de donner les notes</p>		

Comportements en classe	Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
2'49: L'élève insiste pour avoir sa note. Elle lui répond	<p>Jean: Mais je comprend pas pourquoi vous ne donnez pas juste la note madame.</p> <p>P: Non. Y a pas de sens sans la correction. On va faire la correction ensemble, comme ça vous pourrez voir pourquoi vous avez la note.</p> <p>Alors.. Stéphanie?</p> <p>Stéphanie: Oui!</p>	<p>Professeur: Non pas du tout.</p> <p>Et là, j'explique de nouveau, tu vois : non! Non c'est non.</p> <p>Chercheur: Tu leur dis que ça n'a pas de sens de donner la note?</p> <p>Professeur: Oui comme ça ils peuvent vraiment comprendre pourquoi ils ont eu la note s'ils attendent la correction, et c'est pour ça je leur répète encore à la fin.</p> <p>Chercheur: Quelle élève t'a de nouveau demandé à la fin?</p> <p>Professeur: C'est Clara.</p> <p>Chercheur: Ça t'a agacé non?</p> <p>Professeur: Bah oui parce que je pensais que ça c'était une question, heu...</p> <p>Chercheur: Réglée?</p> <p>Professeur: Je pensais que c'était une question sur le texte, et non. Elle voulait juste savoir la note. Elle s'en est rappelé dans son travail et ça n'avait rien à voir. Voilà.</p> <p>Chercheur: oui, oui je comprends.</p>

Construction locale-signe 3

Objet (o) :

Préoccupation : Commencer son cours

Oublier cette parenthèse sur la note pour reprendre son cours

Élément significatif (R): un élève qui insiste pour avoir sa note quand même.

Unité élémentaire (U): Indique aux élèves que la note obtenue au contrôle n'est pas une fin en soi, que c'est la correction qui est déterminante pour leur progression

Connaissances (I):

Corriger collectivement permet aux élèves de comprendre leurs erreurs au lieu d'être focalisés sur la note.

5'20: L'enseignante leur demande de prendre leur livre ainsi que le cahier.	<p>P: Entonces, libro? Y cuaderno? Vamos a empezar, pagina 99, vale?</p>	<p>Professeur: Tu vois, je leur dis toujours qu'il faut avoir quand même un livre pour deux, minimum. C'est obligatoire parce que sinon je le note sur le carnet de correspondance, oublie de matériel. Alors je comprends qu'ils aient plein de livres mais minimum un pour deux. Minimum. Obligatoire.</p> <p>Chercheur: Donc là, tu commences par voir si chacun à un livre, ensuite tu donnes la page puis on passe au thème?</p>
6'18: L'enseignante interpelle un élève qui n'a visiblement pas son livre.	<p>P: No tienes libro?</p>	<p>Professeur: Oui, parce que la page tu vois c'est dis en espagnol, ils la répètent. Après faire un cours totalement en espagnol c'est impossible. Déjà, ils sont pas mal, le niveau de cette classe est pas mal. Mais de toute façon y a toujours, ça reprend toujours un peu en français.</p>
7'03: Elle en voit un autre sans livre.	<p>Tu vas suivre avec ton camarade,</p>	<p>Chercheur: Oui, c'est vrai qu'ils ont bien parlé.</p>
8'05: Puis encore un autre.	<p>change de place.</p>	<p>en français quand même. Sur l'histoire. Mais en même temps..</p>
8'14: Elle reprend l'introduction de la leçon.	<p>Ok! Pagina 99.</p> <p>Donde esta el libro?</p> <p>P: Y tu, donde esta el libro?</p> <p>P: Ok! Pagina 99!</p>	<p>Professeur: En même temps déjà, heu, on avait commencé en espagnol, ça va, ça va.</p> <p>Chercheur: Qu'est ce que tu leur dis là?</p> <p>Professeur: Je leur dis de chercher le livre, tu vois dix minutes de livre... C'est toujours comme ça. Dix minutes minimum entre le livre, se placer, les cahiers à sortir...</p>

Construction locale-signe 4

Objet (o):

Préoccupation : Vérifier que tous les élèves ont au moins un livre pour deux afin de suivre

Préoccupation : Commencer à introduire son thème de cours

Préoccupation : Faire pratiquer à l'oral l'espagnol autant que possible par les élèves

Élément significatif (R) : Plusieurs élèves n'ont pas leur livre

Unité élémentaire (U): Vérifie si les élèves ont un livre pour deux.

Connaissances (I):

Il est impossible de ne faire un cours qu'en langue espagnole cependant il faut les faire parler un maximum.

Les élèves doivent avoir leur manuel scolaire en cours.

Comportements en classe	Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
<p>8'36: L'enseignante commence à expliquer son thème de cours et Jean discute. Alors elle le reprend et poursuit son cours.</p>	<p>Escucha por favor, cual es el tema? Este tema... Jean! Este tema como se llama? De habla este tema? Un élève: Es posible que el tema se habla de la cohabitacion? P: Si, Si. Otras cosas? Un élève: La comunidad? P: La comunidad! Y que puede hablar de este tema? Un élève: La lengua? P: Si! Que mas? Un élève: La diversidad? P: Si! Muy bien! Un élève: La poblacion? P: Si, si, la population. Que mas? Léo arrête! Que mas? Un élève: La cultura? P: Si, la cultura. Amélie? Amélie: El tiempo? P: Si, el tiempo. Este tema es un tema muy muy amplio. Habla de la convivencia. Es posible que vivir juntos cuando somos diferentes? Un élève: Si es posible. P: Porque? L'élève: Porque la diferencia..Comment ont dit que ça nous rapproche? P: La diferencia nos acerca.</p>	<p>Chercheur: Oui. Il y a pas mal de discipline. Et là pourquoi tu reprends Jean? Professeur: Parce qu'il parle tout le temps. Tu vois là on est encore à la page, quelle page. Chercheur: oui, oui je vois. Professeur: Là je leur demande quel est le titre du thème, comme ça ils disent le thème en espagnol et après je pose la question, pourquoi vous pensez qu'il s'appelle comme ça? Chercheur: Et qu'est ce qu'ils répondent? Professeur: Un du fond me dit la cohabitation, Après je redis quel est le thème et quelqu'un me dit les langues, bouger d'un pays à l'autre pour travailler, pour étudier, et finalement Jules a dit la convivance. Chercheur: D'accord. Professeur: Tu vois, dans un premier temps je fais un peu comme un brainstorming, tu vois ce que c'est? Chercheur: Oui oui. Professeur: Voilà, l'idée c'est un peu ça. C'est quoi pour toi le thème, qu'est ce qu'il te fait venir à l'esprit? Alors je sais pas si c'est évident à voir mais l'idée c'était ça. Leur demander de quoi parle le thème, ensuite faire l'introduction du thème, que se passe t' il en France? Y a t' il plusieurs cultures qui cohabitent? Pourquoi c'est difficile de cohabiter? Et là il me dit les bretons. Bah oui les bretons mais quand même, ils sont français. Là je veux parler d'autres cultures, alors ils ont commencé à dire les africains, les syriens, et on était déjà plus dans le thème. Est ce que ça se passe bien, est ce que ça se passe mal? Et pierre il dit, bah les deux. Moyen, bien et mal et pourquoi. Donc on a commencé à faire ça. Et là, ça y est on parle en Espagne, alors elle me raconte l'histoire des juifs. Chercheur: Tu pars du général pour arriver au spécial. Professeur: oui, parce que j'ai vu que si c'est moi qui présente le thème, ils, heu. Ça marche pas. Il n'y a pas l'attention, il faut juste les accompagner. Chercheur: Qu'ils trouvent eux même le thème pour être intéressés par lui. Professeur: Oui c'est ça, parce que pour eux ce qui marche aussi c'est qui à la réponse? Ils sont encore des ados et j'ai vu qu'avec ça ils, heu, ça marche. Chercheur: La compétition? Professeur: Oui.</p>

<p>Objet (o):</p> <p>Préoccupation: Obtenir que l'élève se taise Préoccupation : Avoir l'attention de tous les élèves</p> <p>Elément significatif (R): Un élève discute et perturbe le cours</p> <p>Unité élémentaire (U): L'enseignante reprend les élèves qui ne suivent pas</p> <p>Connaissances (I): Il faut que les élèves soient attentifs pour comprendre les notions vues en classe</p>	<p>Construction locale-signé 5</p>
<p>Objet (o):</p> <p>Préoccupations: Commencer à introduire son thème Préoccupation : Faire découvrir et comprendre le thème aux élèves</p> <p>Elément significatif (R): Les réponses données par les élèves relativement aux questions posées sur le thème.</p> <p>Unité élémentaire (U): Pose des questions sur le thème</p> <p>Connaissances (I): Accompagner les élèves dans la découverte du thème Pousser les élèves à découvrir le thème du cours de façon ludique et compétitive afin de garder une bonne dynamique de classe</p>	<p>Construction locale-signé 6</p>

12'01: La professeure tape sur la table avec son livre pour obtenir le silence.	P: Vous arrêtez immédiatement!	<p>Chercheur: Tu parles assez fort pour te faire entendre et lorsque c'est plus possible tu t'arrêtes et attends?</p> <p>Professeur: Oui, si c'est un, deux je continu le cours, c'est impossible de faire cours dans le silence.</p> <p>Chercheur: Surtout que c'est délicat vu que c'est une matière où tu souhaites qu'ils parlent..</p> <p>Professeur: Exactement. Avec les autres matières ça marche, tu peux dicter quelque chose et là pour écrire forcément ils font silence mais sinon c'est parlant, c'est une langue vivante, il faut parler, et en plus là c'est de l'espagnol, il se déconcentrent totalement. Comme ils ne comprennent pas forcément tout le temps, alors ils se mettent à faire autre chose.</p> <p>Professeur: Là je leur demande, est ce que c'est possible de vivre ensemble quand on est différents? Là ils répondent, et quand des mots sont compliqués je les écrit au tableau tu vois. La réponse qui m'a marqué c'est celle de Guillaume ou Pierre je sais plus, il disait que oui c'était possible mais pas à tous les niveaux, y a des choses qu'on peut pas mélanger.</p> <p>Chercheur: C'est à dire?</p> <p>Professeur: Par exemple, qu'on peut pas mettre ensemble les religions, et là Jean disait aussi la cuisine, la gastronomie. Et après quelqu'un d'autre a dit les habitudes. Tu vois, je crois que finalement ils ont compris, car je crois que ça c'est un peu l'idée, c'est pour ça aussi que j'ai choisi ce texte, Barack Obama dit que c'est bien de cohabiter mais c'est un mythe, la théorie c'est super, on partage tous ensemble, on fait des choses dans le respect, jusqu'au moment où les choses ne vont plus bien, et là il y a des intérêts économiques, politiques, c'est beaucoup plus difficile.</p>
---	---------------------------------------	--

Construction locale-signe 7

Objet (o):

Préoccupation: Obtenir le silence autant que possible dans la classe
 Préoccupation : Poursuivre son cours malgré les perturbations des élèves dissipés

Elément significatif (R): Le chahut dans la classe

Unité élémentaire (U): Rétablir le calme dans la classe

Connaissances (I):

Impossibilité de faire cours dans le silence total en langue vivante, il faut donc s'adapter à la classe et rappeler à l'ordre quand le bruit est vraiment trop dérangeant.

Construction locale-signe 8

Objet (o):

Préoccupation: Faire comprendre la thématique aux élèves
 Préoccupation : Obtenir le silence autant que possible dans la classe

Elément significatif (R): Les élèves qui ne comprennent pas et qui sont de ce fait déconcentrés

Unité élémentaire (U): pose des questions sur le thème

Connaissances (I):

Mettre en évidence les termes considérés comme peu accessibles voire compliqués pour les élèves au tableau.

Comportements en classe	Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
<p>12'46: L'enseignante leur demande de se taire car il règne un certain brouhaha et tape avec son livre sur la table devant elle.</p>	<p>P: Chuuuuuuuuut!</p>	<p>Chercheur: Ça t'énerve?</p> <p>Professeur: Non mais c'est pas vraiment énervée c'est plutôt... Je sais pas comment te dire, ça m'énerve pas parce que je sais qu'ils sont des ados, mais il faut lever la voix je sais qu'il faut lever la voix, moi je déteste ça mais faut lever la voix. Parce que je crois que pour faire ce métier, il faut avoir vraiment beaucoup de patience. Il faut savoir que c'est des adolescents, qui font de l'espagnol, sans voir d'objectifs.</p> <p>Chercheur: Comment ça?</p> <p>Professeur: Alors j'ai une idée, et pour moi c'est très important, si tu fais des langues étrangères et que tu n'as pas un objectif réel tu n'as pas la motivation de faire de l'espagnol tu ne feras jamais d'espagnol. Alors ou tu aimes étudier parce que tu es très doué je ne sais pas, mais pour eux ils ne parlent l'espagnol qu'en classe et pour eux ça veut rien dire. Parce qu'ils voient pas le but de ça, c'est juste une heure en plus, d'espagnol, pour eux c'est ailleurs, très loin, c'est pas important, c'est pas.. Ils sont en seconde, et après la terminale ils vont passer leur concours et l'espagnol ils s'en fichent en vrai, alors c'est difficile de les faire se motiver sur ça. Pour eux c'est totalement abstrait, en plus le système donne des thèmes consistants, sérieux, tu vois on doit faire des choses comme la politique, la culture.</p> <p>Chercheur: Des choses qui à leur âge, ne sont pas forcément abordables ou intéressantes.</p> <p>Professeur: Surtout en langues étrangères où tu comprends pas.. C'est déjà difficile de faire en français, imagine toi le faire en espagnol. En plus, on est dans un système où on ne te permet pas de faire de la grammaire, juste pour faire de la grammaire, elle doit être cachée, et ça, ça ne les aide pas.</p>

Construction locale-signe 9

Objet (o):

Préoccupation: Tenter d'intéresser les élèves à l'espagnol même s'il semble que pour eux la matière n'a que peu d'importance

Élément significatif (R): Le brouhaha qui règne dans la classe

Unité élémentaire (U): Rétablir l'ordre dans la classe, demande de se taire

Connaissances (I):

Il est difficile d'enseigner les langues vivantes avec les thèmes imposés aux professeurs car ils sont très éloignés des considérations des élèves d'aujourd'hui. Il faut être patient pour faire ce métier, et savoir lever la voix quand les élèves sont trop bruyants.

Annexe B :

Comportements en classe	Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
1'32: L'enseignante commence à faire l'appel, la classe est silencieuse. Elle fait le tour de la classe pour vérifier si tout le monde a son matériel.	P: Vamos. Lisa? No esta? OkEtc. Libro? Cuaderno? Ok.	Professeur : Oui. Alors aujourd'hui c'était beaucoup plus calme surtout au début tu vois ça s'est beaucoup mieux passé, mais c'est toujours comme ça. Le mercredi, le deuxième jour aussi parce qu'on a 1h30 et on peut travailler beaucoup mieux, beaucoup plus, et ça se passe beaucoup mieux mais ça c'est quelque chose qui se reproduit toutes les semaines.
Construction locale-signe 1		
<p>Objet (o):</p> <p>Préoccupation: Faire l'appel Préoccupation : Vérifier que tout le monde à son matériel</p> <p>Elément significatif (R): La classe est calme</p> <p>Unité élémentaire (U): Fait l'appel et demande aux élèves s'ils ont leur matériel</p> <p>Connaissances (I): L'horaire du cours influe grandement sur l'ambiance de la classe, il est plus simple de faire cours pour l'enseignante à 8h le mercredi que le mardi à 11h30.</p>		
4'05: Elle interroge les élèves sur la séance de cours de la veille et propose à ces derniers d'en faire un résumé afin d'obtenir une note à l'oral.	P: Ahora que tenemos todos? Qui veut prendre la parole pour avoir une note à l'oral? Allez, un volontaire. Jean: Moi ok. P: Qui d'autre? (silence) ok Jean seulement, je t'écoute.	Chercheur : Qu'est ce que tu fais là? Professeur : Je demande qui veut être noté à l'oral pendant la séance en lisant son exercice. Voilà, tu vois là j'apprécie aussi que quelqu'un veuille montrer que l'exercice est fait, il y en a toujours qui le font, ça permet de voir si tout le monde a lu l'exercice, mais quand même s'il y a pas de volontaires qui répète la leçon ou autre je fais un peu... je pose des questions plus générales. Et sinon s'il y a déjà quelqu'un c'est bon comme ça je peux mettre des notes à l'oral, c'est ce que je suis train de faire avec Jean. Chercheur : Et Jean il a fait ce que tu attendais? Professeur : Oui il a bien résumé, il l'a très bien fait. Chercheur : Et les autres, au niveau de l'oral ça se passe comment? Professeur : ooh ça se passe bien mais le problème c'est que c'est toujours les mêmes personnes qui parlent, ce sont toujours les mêmes élèves. Même si aujourd'hui ils ont parlé les autres aussi alors que normalement ils ne parlent pas, c'est quand même plus compliqué de les faire parler. Normalement, c'est toujours les mêmes personnes, celles qui ont déjà un bon niveau en espagnol, tu as remarqué ça toujours Jean, Julia.. Chercheur : Oui il y en a quatre cinq qui parlent beaucoup. Professeur : Oui oui. C'est pour ça que je fais beaucoup de présentation comme je te disais, je leur fais faire de la présentation, heuu, comme ça c'est obligatoire pour tout le monde, chacun présente à la fin du chapitre à l'écrit et à l'oral avec un exposé.
Construction locale-signe 2		
<p>Objet (o):</p> <p>Préoccupation: Vérifier que les élèves ont retenu le cours de la veille Préoccupation : Donner des notes d'oral Préoccupation: Faire participer les élèves</p> <p>Elément significatif (R): Un seul élève est volontaire</p> <p>Unité élémentaire (U): Demande aux élèves s'ils veulent lire leur exercice pour avoir une note d'oral</p> <p>Connaissances (I): C'est souvent les élèves ayant un bon niveau en espagnol qui prennent la parole et qui se portent volontaire. Pour noter tout le monde à l'oral il faut faire des exercices « obligatoires » de type exposés en fin de chapitre.</p>		

<p>4'45: L'enseignante approuve l'exercice de Jean et demande aux autres s'ils ont des choses à rajouter sur le sujet. Et C'est jean qui reprend la parole.</p>	<p>P: Quien quiere hablar de mas? Jean: Quiere hablar de la diferencias entre los Estados Unidos y Espagna. Sabemos que en los Estados Unidos hay una vieja que se llama la rio grande y hay un contracto donde Barack Obama decia que la muda y la agua es la primera utilizacion de los mijicanos et el problema para los es que Barack Obama no respecta el contracto. P: Ok, muy bien, gracias Jean. Quien quiere hablar despues de Jean. No solo Jean. Un élève: Il a tout résumé. P: Ok.</p>	<p>Chercheur : Que dis tu là? Professeur : Je pose la question si quelqu'un veut ajouter des choses à ce que dit jean, et y a un autre élève qui... prend la parole. Chercheur : Un volontaire sur 21 élèves tu en penses quoi? Professeur : Normalement c'est toujours comme ça, un ou deux maximum. Chercheur : Tu penses que tout le monde a lu l'exercice là? Lorsque tu demande d'ajouter des éléments? Professeur : Non..... Mais il y a des fois c'est pas intéressant pour le déroulement de la séance parce que la chose que tu feras après aura un rapport mais l'exercice ne servira pas en fait. Alors même si j'avais noté ça, comme un contrôle, si c'est pas utile à l'autre activité, l'article là pour moi la chose qu'il doit faire c'est introduire le thème, et pour moi ça suffit. Alors si tu veux, tu donnes l'article à lire à la maison mais comme c'est pas pour faire une activité aujourd'hui c'est pas nécessaire, je laisse tomber. Sinon, si une activité est liée à l'exercice là ça peut poser problème qu'ils ne l'aient pas lu. Mais là tu vois l'article je l'ai pris dans un journal, ça rentre pas dans le cadre pédagogique, c'est pas vraiment du niveau de la classe, c'était un peu plus compliqué alors tu ne peux pas vraiment prétendre que quelqu'un fasse quelque chose, tu peux leur donner quelque chose en plus, pour faire plus, pour les mettre en compétition avec leur propres connaissances mais tu ne peux pas vraiment noter sur ça, ça ne rentre pas dans le cadre, ni dans le niveau c'est pas adapté, alors il faut être volontaire. Par contre l'audition qu'on va faire après là c'est de leur niveau il faut s'entraîner pour le bac alors on note tout le monde là dessus.</p>
---	--	---

Construction locale-signe 3	
<p>Objet (o):</p> <p>Préoccupation: Noter l'élève à l'oral Préoccupation: Vérifier que le thème est bien introduit et que tout le monde l'a saisi Préoccupation : Avoir un autre volontaire pour ajouter des éléments</p> <p>Elément significatif (R): Seul un élève est volontaire pour prendre la parole</p> <p>Unité élémentaire (U): Demande si un autre volontaire veut ajouter quelque chose</p> <p>Connaissances (I): Lorsque les exercices proposés ne sont pas tirés directement du manuel et que l'enseignante veut noter l'exercice elle le fait sur la base du volontariat. En revanche si l'exercice rentre dans le cadre du programme scolaire, elle note tout le monde.</p>	

<p>9'44: La professeure commence à poser des questions sur les cas de cohabitations en France puis en Espagne.</p>	<p>P: Hay casos de cohabitacion en Fracia? Y en Espagna? Dais ejemplos.</p>	<p>Chercheur : Qu'est ce qu'il se passe là? Professeur : Là c'est important les questions, parce que comme tu vois je pose toujours des questions qui, enfin pour introduire quelque chose d'autre. « Vous avez pensez à des cas de cohabitation? » pourquoi? Parce qu'elle a une partie historique oui mais c'est aussi les langues, là tu vois je leur montre sur le livre on est tous différents de couleur différentes mais il faut vivre ensemble. Ca veut dire qu'il y a une partie historique mais il y a la partie culturelle qui est très importante à leur âge. L'idée c'est, c'est pour ça que je leur pose la question, pour demander s'il y a aussi d'autres cas de diversité culturelle, et mardi la chose que je ferais c'est de laisser tomber la partie historique qu'on a déjà bien travaillé et passer à ça, passer à la diversité culturelle. Là ils ont compris qu'on parlait d'un même territoire et de cultures différentes dedans. Je suis très contente de ça. Le thème est compris. Chercheur : Une fois le thème compris tu passes à autre chose? Professeur : Non, je reste dans le thème mais je passe à l'activité de compréhension auditive tu vois. Même le livre, ça marche comme ça surtout dans les langues vivantes, heuu, une première partie d'observation et de description, on te donne un « input », une photo, une question comme moi je fais, ça peut être une idée et après le brainstorming qui nous dira ce que ça fait penser aux élèves, on marche comme ça dans les langues étrangères. Ça c'est un peu le système, parce que c'est la chose que je te disais hier, c'est trop compliqué, surtout avec les ados, mais généralement c'est compliqué. Tu es française, tu as déjà un système de pensée française. Il faut que la notion dans notre langue t'arrive grâce à tes notions à toi, grâce à ce que tu sais déjà, c'est difficile d'avoir ton idée et arriver moi directement avec mon idée...C'est un peu violent. Mais par contre, si on t'accompagne, grâce à tes connaissances, grâce à ce que tu sais déjà, il s'ouvre un chemin pour comprendre l'exercice et l'activité. Il faut focaliser l'attention autour de l'input, ensuite tu donne des mots clés et ça les prépare à l'activité d'audition, au lycée c'est important parce que c'est un des 4 examens pour le bac.</p>
--	--	--

Construction locale-signé 4

<p>Objet (o):</p> <p>Préoccupation : Voir si les élèves ont bien compris le thème Préoccupation : Préparer les élèves aux épreuves auditives du baccalauréat d'espagnol Préoccupation : Faire adopter par les élèves une certaine ouverture d'esprit quant à la culture étrangère</p> <p>Elément significatif (R): Les élèves ont compris le thème</p> <p>Unité élémentaire (U): Pose des questions sur la cohabitation Connaissances (I): Importance de l'input en langue vivante. Nécessité d'accompagner les élèves dans la découverte d'une culture différente de la leur. Intégrer des mots clés pour faciliter la compréhension des élèves.</p>

<p>15'34: La professeure commence à expliquer l'exercice de compréhension auditive qui sera noté, et à ce moment là, les élèves s'agitent et posent beaucoup de questions. Elle va donc leur expliquer en français voyant qu'ils ont « peur » de l'exercice.</p>	<p>Jean: Madame vous pouvez nous expliquer en français? P: Alors vous voyez, il faut que vous écriviez tous les mots, todos las palabras, en rapport avec le thème qu'on vient de voir sur la photo, en rapport avec la fête qui a lieu sur la photo, ok? (Brouhaha) P: Oh! Je peux expliquer?! Ensuite, on va vous donner des chiffres, il faut les noter, par exemple le nombre de personnes présentes, l'année, etc.</p>	<p>Chercheur : qu'est ce qu'il se passe là? Ils s'agitent un peu pour les explications.. Professeur : Oui, je voulais noter ça, il y a une différence dans les explications entre la première partie d'observation et la deuxième partie, je te dis ça comme moi je le vois, alors expliquer les questions c'était beaucoup plus facile, y a pas eu besoin d'expliquer vraiment parce que c'est quelque chose qu'ils sont déjà un peu habitués à faire, décrire, expliquer. Ca les dérange pas. On a parlé tout de suite, mais regarde la différence avec les instructions de la compréhension auditive, l'audition, l'examen écrit aussi, mais surtout l'audition c'est quelque chose qui leur fait peur, ils ne se voient pas capables de bien faire l'exercice. Alors, on explique mais déjà ils se rendent compte que c'est compliqué, ils commencent à poser beaucoup de questions, beaucoup de problèmes, « madame j'ai pas compris, madame c'est quoi la première, madame c'est quoi la deuxième... ». C'est une épreuve plus compliquée pour eux, plus difficile, et là après, surtout après la première audition, là ils disent « attendez, attendez, il faut répéter j'ai pas compris etc ». Ils ne sont pas habitués. Je crois que ça c'est normal, on a toujours peur de faire quelque chose qu'on est pas habitué à faire. Il faut être un peu violent avec l'audition car c'est quelque chose qu'ils n'arrivent pas à faire, ils se sentent un peu... comment je pourrais dire? Pas inférieur, mais disons pas à l'aise et donc commencent les problèmes. Mais là tu vois je suis sûre que la plupart aura bien fait l'exercice.</p>
--	--	---

Construction locale-signé 5

<p>Objet (o):</p> <p>Préoccupation: Expliquer l'exercice de compréhension auditive aux élèves Préoccupation : Les rassurer quant à ce type d'exercice Préoccupation : Obtenir leur attention Préoccupation : Préparer les élèves à un exercice du baccalauréat</p> <p>Elément significatif (R): Les élèves commencent à poser beaucoup de question et semblent mal à l'aise face à l'exercice</p> <p>Unité élémentaire (U): Donne les explications relatives à l'exercices de compréhension auditive qui sera noté</p> <p>Connaissances (I): Etre patient lorsqu'il s'agit d'expliquer un exercice face auquel les élèves ne sont pas habitués. Les pousser à faire l'exercice même s'ils ne comprennent pas tout de suite.</p>
--

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages, thèses :

Blanchet, P. Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Chevallard, Y. co-signé avec Bosch, M. et Gascon, J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelone : ICE/Horsori,

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Conein, B. et Jacopin, E. (1993). *Les objets dans l'espace : la planification de l'action. De la maison au laboratoire*. Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Études.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.

Gelin, D., Rayou, P., et Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris, Armand Colin.

Guibert, P., Lazuech, G., et Rimbert, F. (2008). *Enseignants débutants. « Faire ses classes »*. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré. Rennes : Presses universitaires.

Lahire, B. (1998). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses universitaires de Lille.

Martinez, P. (2008). *La didactique des langues étrangères*, 5^e éd., Paris, P.U.F. «Que sais-je?»

Maturana, H.R., Varela, F.J. (1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Paris : Adisson-Wesley France.

Medioni, M.A. (2009). Thèse sur les situations d'apprentissage et activités des élèves en

langues étrangères. Analyse d'une mise en situation es espagnol. Université Paris 8- Vincennes Saint-denis, département de sciences de l'éducation.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Presse universitaire de France.

Plazaola G.I., et Stroumza K. (2007). *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation ».

Porcher, L. Groux, D. (2003). *L'apprentissage précoce des langues*, 2^e éd., Paris, P.U.F. « Que sais-je ? »

Ria, L. (2009). *De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation*. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et Formation des Adultes* (pp.217-243). Paris : PUF

Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.

Theureau, J (2004). *Cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2006). *Cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Vigotsky, L. (1985/ traduit en français en 1997). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Yvon, F. et Saussez, F. (2010) *Analyser l'activité enseignante Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'université de Laval.

Articles :

Blanchard Laville, C. (2011). *Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant*. Nouvelle revue de psycho sociologie. Eres.

Bressoux, P. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de Synthèse pour Cognitique : Programme École et Sciences Cognitives.

Brousseau, G. (2004). *Les représentations : étude en théorie des situations didactiques*. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume XXX n°2, 2004, 241-277, Montréal, Québec, Canada (Ed. Gisèle Lemoyne).

Casalfiore, S. (2002). *La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'action située*. *Revue française de pédagogie*. Volume 138, numéro 138, pp 75-84.

Durand, M. (2008). *Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de de son apprentissage/développement*. *Education et didactique*. Vol. 2, 3.

Durand, M., Saury, J., et Veyrunes, P., (2005). *Favoriser des relations fécondes entre recherche et formation des enseignants : éléments pour un programme d'ergonomie/formation*. *Cadernos de Pesquisa (Bresil)*, 35-125, 37-62.

Goigoux, R. (2007). *Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants*. *Éducation et didactique*. Presse universitaire de Rennes.

Goullier, F. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolio*.

Leblanc, S., Ria, L., et Veyrunes, P. (2007). *Vidéo et analyses in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme cours d'action*.

Leblanc, S. et Veyrunes, P. (2011) « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 139-152.

Philonenko, A. (2007). *Langue morte et langue vivante. Revue de métaphysique et de morale* (n° 54), p. 157-178.

Ria, L., Chaliès, S. (2003). *Dynamique émotionnelle et activité. Le cas les enseignants débutants*. Recherche et formation, n°42.

Saujat, F., et Rayou, P., (2007). *Analyse de l'activité des enseignants débutants et formation des maitres : quelles articulations?*

Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Theureau, J. (2010). *Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action »*. *Revue d'anthropologie des connaissances* (Vol 4, n° 2), p. 287-322.

Varela, F.J., et Shear, J. (1999). *First person methodologies. What, why, how?* *Journal of consciousness studies*, 6(2-3), 1-14.

Veyrunes, P. (2013). « enseigner » cours pour l'UE ED0023X « accompagner, conseiller, enseigner » de la licence de sciences de l'éducation, non publié. Université de Toulouse 2.

Veyrunes, P., Gal-petitfaux, N., et Durand, M., (2007). *La lecture collective orale au cycle 2 : une articulation viable mais peu efficace des actions individuelles dans la classe*. Repères, 36, 59-76.

Veyrunes, P., bertone, S., et Durand, M., (2003). *L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants*. *Savoirs*, 2, 53, 70.

Liens internet :

<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-ecrl.html>

http://www.canal-u.tv/video/les_amphis_de_france_5/panorama_des_methodologies.3016

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Exemple de tableau à double entrées.....	43
Tableau 2 : Exemple de construction locale.....	45
Tableau 3 : Exemple de récit réduit.....	46
Tableau 4 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation à 1'23.....	48
Tableau 5 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation à 2'49.....	50
Tableau 6 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation de 5 '20 à 8'14.....	52
Tableau 7 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation à 8'36.....	54
Tableau 8 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation à 12'01.....	56
Tableau 9 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation à 1'32.....	58
Tableau 10 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation à 4'05.....	59
Tableau 11 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation à 4'45.....	61
Tableau 12 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation à 9'44.....	63
Tableau 13 : Activité en classe et verbalisations en auto confrontation à 15'34.....	65

