



HAL
open science

Pratiques enseignantes et expérience professionnelle antérieure

Chantal Martinez

► **To cite this version:**

Chantal Martinez. Pratiques enseignantes et expérience professionnelle antérieure. Education. Université de la Réunion, 2018. Français. NNT : 2018LARE0002 . tel-01990500

HAL Id: tel-01990500

<https://theses.hal.science/tel-01990500v1>

Submitted on 23 Jan 2019

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

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

Thèse en vue de l'obtention du **diplôme de Doctorat**
Spécialité : **Sciences de l'Éducation**
Présentée par

Chantal MARTINEZ

Pratiques enseignantes
et
expérience professionnelle antérieure

Soutenue le 12 mai 2018
et dirigée par **Joël CLANET**

JURY

Marguerite ALTET, Professeure en Sciences de l'éducation - Université de Nantes

Joël CLANET, Professeur en Sciences de l'éducation - Université de La Réunion

Jean-François MARCEL, Professeur en Sciences de l'éducation - Université de
Toulouse

Thierry PIOT, Professeur en Sciences de l'éducation - Université de Caen

Nathalie WALLIAN, Professeure en Sciences de l'éducation - Université de La
Réunion

À Laëtitia,

À Antoine,

À Georgette et René,

À ma famille,

À mes proches.

Remerciements

Je souhaite adresser mes chaleureux remerciements et exprimer toute ma gratitude :

À Joël Clanet, pour son accompagnement éclairant, sa bienveillante exigence et pour l'aboutissement de ce travail de recherche,

Aux éminents membres du jury, Marguerite Altet, Nathalie Wallian, Jean-François Marcel et Thierry Piot qui ont accepté d'évaluer ce travail,

À Frédéric Tupin, pour les chemins qu'il trace et pour ses encouragements,

À Driss Alaoui, pour la dimension humaniste inscrite dans ses travaux scientifiques,

À Christine Vénérin, rencontre providentielle, pour ses remarques inspirantes et sa relecture attentive,

À Pierre-Éric Fageol, pour son aide en tant que spécialiste de l'histoire réunionnaise,

Aux membres du laboratoire *Icare* et à mes collègues de l'ESPE, en particulier Cédric Hossen et Dominique Armoogum,

Aux anciens « futurs enseignants »,

À tous ceux qui, de près ou de loin, ont manifesté de l'intérêt, exprimé des critiques, des encouragements ou des conseils pour cette recherche, et ont ainsi contribué à l'enrichir.

Table des matières

Un parcours personnel en lien avec la thématique de la thèse	17
Introduction	19
CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	25
Chapitre I Comment devient-on enseignant ?	27
I-1- Les enseignants en France	29
I-1-1 Les enseignants dans l'académie de La Réunion	31
I-2- Le recrutement des enseignants	32
I-3- La formation des enseignants	33
I-4- Les savoirs et compétences de l'enseignant	35
I-4-1 Les savoirs de l'enseignant	35
I-4-2 Les compétences	36
I-4-3 Les compétences de l'enseignant	38
I-5- L'approche par compétences	38
I-6- Le métier d'enseignant	40
I-7- Les transitions professionnelles	41
I-7-1 Des parcours linéaires : enseigner en première professionnalisation	42
I-7-2 La reconversion dans l'enseignement	43
I-8- L'expérience professionnelle	46
I-8-1 La valorisation de l'expérience professionnelle	47
Point n°1	49
Chapitre II Des modèles pour l'intelligibilité des pratiques enseignantes	51
II-1- Précisions terminologiques	53
II-2- Le paradigme behavioriste : des comportements des enseignants aux résultats des élèves, une relation directe processus-produit	54
II-2-1 Émergence du paradigme	54
II-2-2 Les postulats du paradigme de l'efficacité des enseignants	55
II-2-3 Éléments de réflexion	57
Point n°2	59
II-3- Le paradigme des sciences de la cognition	60
II-3-1 Le modèle de Wanlin et Crahay (2012)	62
Point n°3	66
II-4- Le paradigme systémique	67
Le principe de la récursion organisationnelle	67

Le principe hologrammique.....	68
Le principe dialogique.....	68
La situation d'enseignement-apprentissage.....	69
Le projet d'enseigner.....	70
II-4-1 Le modèle tétraédrique de Clanet	71
Point n°4	75
Chapitre III La théorie sociocognitive de Bandura.....	77
III-1- Définition de la théorie sociocognitive	79
III-1-1 Deux notions proches	81
III-1-2 L'agentivité.....	82
III-1-3 Le sentiment d'efficacité personnelle.....	85
III-1-4 Les attentes de résultat	89
Les processus qui influencent les pratiques	90
III-1-5 Le sentiment d'efficacité professionnelle	92
Point n°5	95
Chapitre IV La théorie des représentations sociales	97
IV-1- Définition et émergence des représentations sociales	100
IV-1-1 Définition des représentations sociales	100
IV-2- Les orientations théoriques des représentations sociales	101
IV-2-1 La théorie du noyau central	102
Le noyau central de la représentation.....	103
Les éléments périphériques de la représentation	103
IV-3- Les représentations de la difficulté scolaire	104
Point n°6	106
Chapitre V La lecture de l'activité enseignante au filtre de la didactique professionnelle.....	107
V-1- Le modèle du multi-agenda.....	111
Point n°7	115
Chapitre VI Le développement professionnel de l'enseignant	117
VI-1- La profession	119
VI-1-1 Le concept de profession	119
Précisions terminologiques	119
VI-1-2 Trois approches de la sociologie des professions dans les pays anglo-saxons	121
L'approche fonctionnaliste	121
L'approche interactionniste.....	122
L'approche conflictualiste.....	124

VI-1-3	L'approche française dite « des groupes professionnels »	126
VI-1-4	Quel statut pour l'enseignant ?	126
VI-2-	La professionnalisation.....	128
VI-2-1	Le concept de développement professionnel.....	129
VI-3-	Deux approches du développement professionnel.....	130
VI-3-1	La perspective développementale	131
VI-3-2	La perspective professionnalisante.....	133
VI-4-	Les indicateurs du développement professionnel	134
	Point n°8.....	136
Chapitre VII	Problématique et hypothèses de recherche	139
VII-1-	Problématique.....	141
VII-2-	Hypothèses de recherche.....	144
CADRE MÉTHODOLOGIQUE		147
Chapitre VIII	Le recueil des données.....	153
VIII-1-	Le contexte réunionnais : quelques caractéristiques	154
VIII-1-1	L'école à La Réunion	154
VIII-1-2	Le créole et l'école à La Réunion	155
VIII-1-3	Un point sur la situation économique actuelle.....	156
VIII-2-	La phase exploratoire : les conceptions des futurs enseignants	158
VIII-3-	La phase de recueil des données sur les dimensions sociocognitives.....	161
VIII-3-1	Population d'enquête	161
VIII-3-2	Le terrain d'investigation	162
VIII-3-3	Conditions de passation du questionnaire	163
VIII-3-4	Le questionnaire : les variables sociodémographiques	164
VIII-3-5	Le questionnaire : le projet d'enseigner	164
VIII-3-6	Le questionnaire : éléments de représentation du métier d'enseignant	165
	Les questions ouvertes sur des éléments de représentation du métier d'enseignant	166
VIII-3-7	Le questionnaire : investigation du sentiment d'efficacité professionnelle	167
	L'échelle d'autoefficacité des enseignants.....	168
	Le sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la prescription	170
VIII-3-8	Le questionnaire : investigation du sentiment d'efficacité personnelle.....	172
VIII-4-	Du questionnaire d'enquête aux données numériques	173
	Point n°9.....	175
VIII-5-	Le recueil des données sur les dimensions comportementales des pratiques	176
VIII-5-1	Population d'enquête	176

VIII-5-2	Le terrain d'investigation	177
VIII-5-3	Outil pour l'observation	177
VIII-5-4	Préalables à l'observation	178
VIII-5-5	L'observation de séance.....	178
	Point n°10	180
Chapitre IX	L'analyse des données	181
IX-1-	Les traitements automatisés	183
IX-1-1	Lexicométrie.....	183
IX-1-2	Les tests statistiques	186
IX-2-	Les interactions verbales	186
	Point n°11	189
TRAITEMENT DES DONNÉES		191
Chapitre X	Les dimensions sociocognitives des pratiques.....	193
X-1-	Les données issues de la phase exploratoire.....	195
X-2-	Données sociodémographiques de la population enquêtée	196
X-2-1	Âge des futurs enseignants	197
X-2-2	Répartition genrée des futurs enseignant(e)s	197
X-2-3	Origine géographique des futurs enseignants.	198
X-2-4	Origine géographique des parents des futurs enseignants	200
X-2-5	Mode de vie des futurs enseignants	201
X-2-6	Origine sociale des futurs enseignants	202
X-2-7	Âge scolaire	204
X-2-8	Diplômes détenus	205
X-2-9	Expérience professionnelle antérieure	206
	Expérience professionnelle antérieure selon la durée	207
	Expérience professionnelle selon le type d'emploi exercé	207
	Point n°12	211
X-3-	Éléments de représentations du métier d'enseignant	212
X-3-1	Le projet d'enseigner	212
	Les influences ayant participé au choix du métier	212
	L'ancienneté du projet d'enseigner	213
	La motivation pour la formation d'enseignant.....	214
	La motivation pour le futur métier	215
	Les éléments concourant au choix du métier.....	216
	Les avantages du métier d'enseignant	217

Les inconvénients du métier d'enseignant.....	218
X-3-2 Les représentations directement mobilisées dans l'exercice du métier	220
La représentation de ce qu'est enseigner	220
La représentation des qualités d'un enseignant	221
La signification du syntagme « métier d'enseignant »	223
Cooccurrences dans le corpus recueilli avec le test « métier d'enseignant »	223
La structure de la représentation du métier d'enseignant	225
Point n°13	228
X-4- Étude du sentiment d'efficacité professionnelle.....	229
X-4-1 Les attentes d'efficacité des futurs enseignants.....	229
L'engagement de l'enseignant	231
L'enseignant didacticien (items 20_5, 20_10, 20_12 et 20_14).....	232
L'enseignant et la gestion de classe	233
X-4-2 Les attentes de résultat du futur enseignant.....	234
Les fortes attentes de résultat majoritaires parmi les réponses	235
De faibles attentes de résultat	236
Des attentes de résultat peu lisibles	237
Point n°14	238
X-4-3 Le sentiment d'efficacité professionnelle relatif au référentiel de compétences	239
Point n°15	246
X-5- Étude du sentiment d'efficacité personnelle	247
X-5-1 Un fort sentiment d'efficacité personnelle.....	248
X-5-2 Un sentiment d'efficacité personnelle indécis.....	250
Point n°16	251
Chapitre XI Les dimensions sociocognitives des pratiques : analyses bivariées.....	253
XI-1- Type de professionnalisation et caractéristiques sociodémographiques	256
XI-1-1 Type de professionnalisation et parcours premier ou second degré	256
XI-1-2 Type de professionnalisation et lieu de naissance.....	257
XI-1-3 Type de professionnalisation et âge	258
XI-1-4 Type de professionnalisation et situation de famille	258
XI-1-5 Type de professionnalisation et parentalité	259
XI-1-6 Type de professionnalisation et âge scolaire	260
Point n°17	261
XI-2- Type de professionnalisation et projet d'enseigner.....	262
XI-2-1 Type de professionnalisation et choix du métier selon l'expérience d'élève	262
XI-2-2 Type de professionnalisation et choix du métier selon l'expérience d'étudiant	263
XI-2-3 Type de professionnalisation et proximité relationnelle avec un enseignant	264

XI-2-4	Type de professionnalisation et critère géographique de choix du métier	264
	Point n°18	266
XI-3-	Type de professionnalisation et représentations mobilisées dans l'exercice du métier d'enseignant	267
XI-3-1	Type de professionnalisation et définition d'enseigner	267
XI-3-2	Type de professionnalisation et signification du syntagme « métier d'enseignant ».....	268
XI-3-3	Type de professionnalisation et cooccurrences dans le corpus recueilli grâce au test d'association libre avec l'inducteur « métier d'enseignant »	269
	Futurs enseignants de première professionnalisation et cooccurrences	269
	Futurs enseignants de seconde professionnalisation et cooccurrences	272
XI-3-4	Type de professionnalisation et structure de la représentation du métier d'enseignant 273 Point n°19	275
XI-4-	Type de professionnalisation et sentiment d'efficacité professionnelle	276
XI-4-1	Type de professionnalisation et attentes d'efficacité	277
XI-4-2	Type de professionnalisation attentes de résultat	280
XI-4-3	Type de professionnalisation et sentiment d'efficacité professionnelle relatif au référentiel de compétences (2013).....	281
	La responsabilité professionnelle et l'éthique.....	281
	La prise en compte du contexte social et scolaire	282
	Point n°20	285
XI-5-	Type de professionnalisation et sentiment d'efficacité personnelle	286
	Point n°21	289
Chapitre XII	Les dimensions sociocognitives des pratiques : analyse multivariée.....	291
XII-1-1	Cinq profils d'enseignants.....	293
XII-1-2	Les facteurs de différenciation des profils d'enseignant	302
	Point n°22	304
Chapitre XIII	Les dimensions comportementales des pratiques	305
XIII-1-	Étude de la répartition de la parole des élèves et des enseignants dans les classes selon le type de professionnalisation.....	308
XIII-2-	Étude des prises de parole selon le type de professionnalisation.....	311
XIII-3-	Étude du volume du discours enseignant selon le type de professionnalisation	313
XIII-4-	Étude de la variété du discours des enseignants selon le type de professionnalisation	313
XIII-5-	Étude de la richesse du discours des enseignants selon le type de professionnalisation	315
XIII-6-	Étude d'actions verbales enseignantes selon le type de professionnalisation	316
XIII-6-1	Étude du nombre de citations de prénoms	316
XIII-6-2	Étude du nombre de citations de prénoms associés à un renforcement positif	317

XIII-6-3	Étude du nombre de rappels à l'ordre selon le type de professionnalisation	318
XIII-7-	Liens moments d'enseignement et type de professionnalisation.....	318
XIII-8-	Étude du lien geste professionnel de tissage et type de parcours professionnel	320
	Point n° 23	322
Chapitre XIV	Éléments de conclusion, discussion et perspectives.....	323
XIV-1-	Retour sur les hypothèses	325
XIV-2-	Intérêt du modèle, intérêt d'un modèle	331
XIV-3-	Éléments de conclusion et perspectives	332
Conclusion	.....	335
Bibliographie.....	.....	339
Sitographie .....	.....	364
Liste des tableaux .....	.....	365
Liste des figures .....	.....	368

Un parcours personnel en lien avec la thématique de la thèse

Notre formation initiale a consisté en une maîtrise de Langues étrangères appliquées au commerce (anglais et allemand). Suite à l'obtention de ce diplôme, nous avons travaillé plusieurs années en Allemagne dans le secteur industriel, puis quatre ans, en métropole et à Mayotte, dans le domaine de la formation pour adultes. Notre vie professionnelle d'enseignante relevant de l'Éducation nationale commence il y a une vingtaine d'années, à La Réunion, où nous avons enseigné dans le premier puis le second degré. Parallèlement à l'exercice du métier d'enseignante, nous avons suivi un parcours en licence puis maîtrise de sciences de l'éducation. Plus tard, toujours en formation continue, nous nous sommes formée aux « Pratiques et ingénierie de formation », au sein du master professionnalisant éponyme. A la différence d'un master Recherche, ce sont moins les aspects méthodologiques et épistémologiques qui sont au cœur de cette formation que l'ingénierie de formation et l'analyse de pratiques. En toute logique, nous sommes plus proche de la didactique professionnelle, avec l'étude du réel de l'activité, que de la didactique des contenus enseignés. Actuellement, nous sommes formatrice à l'ESPE de La Réunion et responsable pour le second degré au sein du pôle ingénierie de l'alternance intégrative et de la formation continue. Notre parcours professionnel n'est ainsi pas exclusivement un parcours d'enseignante et notre recherche, inscrite dans une démarche scientifique universitaire, en porte inéluctablement l'empreinte.

Dès nos débuts dans l'enseignement, nous avons constaté que des singularités interindividuelles, fort logiquement, s'observaient dans la sphère professionnelle, tant aux niveaux des conceptions que des comportements. Elles étaient manifestes dans les activités professionnelles de « travail partagé » (Marcel, 2009), des plus festives aux plus marquantes en termes de conséquences pour les élèves, des fêtes de fin d'année avec les concerts de la chorale, les représentations de la troupe théâtrale du collège, aux derniers conseils de classe de 3^{ème} et aux conseils de discipline. Ces singularités affleuraient également dans les brèves pauses en salle des professeurs. On nous objectera avec raison que cela était prévisible. Certes. Il nous semblait pourtant, en réfléchissant à notre propre cheminement, que notre posture, nos comportements et conceptions étaient, - aussi-, l'expression de nos diverses activités professionnelles antérieures. Tout notre parcours nous a en fait menée à cette question triviale à l'origine de cette recherche, étudier s'il existe des liens entre les pratiques enseignantes et le passé professionnel des sujets.

INTRODUCTION

La seconde modernité survenue au tournant des années 1970 (Piot, 2006) constitue l'arrière-plan économique et social qui porte avec radicalité les principes de rationalisation et d'efficacité. La « société salariale » (Castel, 2013), - et la protection sociale qui l'accompagne - , se trouvent menacées, la carrière laissant progressivement place au parcours professionnel, moins sécurisé, plus erratique. La responsabilisation s'avère omniprésente et chacun est contraint à « l'invention de soi » (Kaufmann, 2004). Les transitions professionnelles, choisies ou subies, ne sont plus rares. Dans un contexte de grande incertitude économique, d'accroissement des inégalités¹ et de perte de repères, l'école concentre les enjeux et cristallise les tensions en première ligne puisqu'il lui incombe d'instruire et d'éduquer, certes, mais également d'assurer la professionnalisation pour l'employabilité. Les enseignants se trouvent ainsi en prise directe avec les problèmes sociaux, ce qui occasionne des difficultés de recrutement. Signalées en France dès les années 1990 dans les premier et second degré, ces difficultés de recrutement ne lui sont pas spécifiques mais concernent la plupart des pays développés (Périer, 2016, p. 54)².

Dans ce contexte est constaté un profil des entrants dans le métier d'enseignant différencié, au-delà des traditionnelles distinctions de genre et d'origine sociale. En 2015, l'âge moyen des candidats aux concours enseignants externes du premier degré est de 31 ans, celui des candidats aux concours du second degré est de 32 ans³. La même année, 25% des lauréats au concours de professeur des écoles étaient salariés du public ou du privé ou demandeurs d'emploi. Ainsi un quart des admis n'a pas la qualité d'étudiant au moment de se présenter au concours : un nombre croissant de candidats présentant une expérience professionnelle antérieure se tourne vers l'enseignement. Il est légitime de se demander si ces sujets aux profils « atypiques » auront des pratiques professionnelles identiques ou dissemblables aux autres plus « classiquement » inscrits dans un parcours d'accès à l'enseignement. Dit autrement, en quoi l'expérience professionnelle antérieure impacte-t-elle les manières de penser et d'exercer le métier d'enseignant ?

L'étude des pratiques enseignantes pose bien évidemment des questions épistémologiques au premier rang desquelles figure la question de la visée sociale de la recherche. Celle-ci aurait-elle une finalité prescriptive qui permettrait d'impulser un changement à partir de la définition des « bonnes » pratiques ? Dans ces conditions, il s'agirait de modéliser les

¹ Rapport sur les inégalités mondiales 2018 <http://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-french.pdf>

² <http://www.unesco.fr/fr/attractivite-du-metier-denseignant/>

³ Selon le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/kit_com/75/5/FICHE_3_581755.pdf

conditions de l'efficacité enseignante dans un mouvement applicationniste descendant (*top down*) de la théorie vers la pratique. Selon Talbot (2012a, p.11), cette question est centrale pour les acteurs de l'éducation comme pour les responsables politiques car « les pratiques enseignantes représentent une des rares variables sur lesquelles on peut agir pour améliorer les apprentissages des élèves ». Les travaux sur l'effet-maître, visant à mesurer la plus-value apportée par l'enseignant aux apprentissages de ses élèves, relèvent de cette démarche de type processus-produit : il s'agit d'identifier les « bonnes pratiques » et les modalités permettant d'y parvenir.

Cependant, la quête des conditions d'efficacité visant les apprentissages des élèves n'est pas le seul objectif de l'enseignant dans sa classe. Il lui faut gérer un multi agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton, 2009) avec pour conséquence le fait que la « bonne pratique revient davantage à trouver un compromis viable entre plusieurs objectifs en fonction de la disponibilité personnelle du moment et des ressources qui peuvent être mobilisées » (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012, p. 20).

Une autre façon d'aborder les pratiques enseignantes consiste à construire leur intelligibilité en contextes. Il s'agit alors d'investiguer les pratiques constatées pour les décrire finement, pour tenter de les modéliser aux fins de mieux les comprendre et les expliquer. L'enjeu est alors de les connaître pour elles-mêmes, indépendamment des enjeux transformatifs et politiques. La finalité épistémologique est alors résolument heuristique, même si les connaissances produites peuvent intéresser « la formation comme l'évaluation des enseignants ainsi que le pilotage du système éducatif » (Clanet, 2008, p. 7).

L'étude des pratiques enseignantes pose donc la question du paradigme épistémologique privilégié. Inscrite dans la prise en compte du fait éducatif dans sa complexité et son authenticité, elle peut s'envisager à partir des pratiques déclarées, c'est-à-dire du discours des enseignants à propos de leur pratique, le « dire sur le faire ». Celui-ci comporte inévitablement un écart, plus ou moins important, avec ce qui est réalisé. Les pratiques peuvent porter sur ce qui est observé par le chercheur en situation de classe, il s'agira alors de pratiques constatées. Ce mode de connaissance ne signifie pas pour autant que le chercheur accède à une « vérité » des pratiques.

L'étude des pratiques enseignantes questionne leur définition même : qu'entend-on par "pratiques enseignantes", et quel modèle convoquer pour les décrire et les comprendre ? Selon l'ancrage théorique et méthodologique retenu, la mise en œuvre du programme d'étude et les connaissances construites sur l'objet « pratiques enseignantes » feront varier cette réalité reconstituée. Nous optons pour le second paradigme qui autorise l'étude des

pratiques en classe et des discours sur les pratiques en prenant en charge la complexité des faits d'enseignements en vue d'un apprentissage et dans une perspective heuristique. Nous lui adjoignons une approche comparatiste qui permet de mettre en lien les ressemblances et les dissemblances selon les profils de carrière. La question de départ est formulée de la façon suivante : existe-t-il des liens entre les pratiques enseignantes et le passé professionnel des sujets ?

L'architecture du travail de recherche est construite en trois parties. À travers notre cadre théorique, première partie de notre recherche, nous sommes à la recherche d'un ancrage théorique et d'un modèle pour problématiser notre question de départ : les enseignants de première et de seconde carrière ont-ils les mêmes pratiques professionnelles ? Nous étudierons dans le premier chapitre le métier d'enseignant : les conditions de recrutement et de formation des enseignants, les savoirs et compétences nécessaires à l'exercice de ce métier, ses caractéristiques. Nous verrons que les transformations sociales en lien avec la seconde modernité (Piot, 2006) sont lisibles également dans les parcours professionnels menant à l'enseignement. Nous les caractériserons de façon binaire, pour les besoins de la recherche, en étant consciente que toute leur richesse ne sera pas clairement accessible avec les outils que nous mobiliserons. Notre objectif n'étant pas celui-là, ce sont d'autres outils, permettant la comparaison, que nous mettrons en œuvre. Notre second chapitre est conçu comme une revue des principaux paradigmes au sein desquels nous pourrions étudier les pratiques enseignantes : le behaviorisme, le cognitivisme et la systémique. Le troisième chapitre mettra en lumière notre ancrage théorique, la théorie sociocognitive de Bandura, avec son modèle de causalité triadique réciproque, selon lequel le fonctionnement humain résulte de trois séries de facteurs en interaction : le pôle de la personne, son comportement et le contexte. Au cœur de ce modèle, le sentiment d'efficacité personnelle consiste en une autoévaluation par laquelle l'individu délimite lui-même le périmètre de ses réussites possibles et partant, de ce qu'il s'autorise à faire. De nombreux chercheurs se sont inscrits dans les propositions de Bandura en les appliquant aux pratiques enseignantes. Ils ont mené dans leurs travaux des études approfondies des représentations pour investiguer la dimension personnelle des pratiques. Ce sera notre troisième chapitre. Nous nous attacherons ensuite, dans le chapitre quatre, à la théorie des représentations sociales, en particulier à leur approche structurale. Le chapitre cinq sera consacré à la didactique professionnelle et au modèle du multi-agenda qui en est issu pour lire les pratiques observées, deuxième pôle du modèle retenu. Le développement professionnel de l'enseignant sera abordé dans le chapitre six, tout comme la professionnalisation. Le

chapitre VII, la problématique et les hypothèses de recherche, viendront, comme un aboutissement logique, clore notre cadre théorique.

La deuxième partie de notre recherche, le cadre méthodologique, comporte deux chapitres. Nous présenterons dans le chapitre VIII notre recueil des données, en commençant par quelques caractéristiques du contexte réunionnais concernant l'École, la langue créole et la situation économique particulière. Une phase exploratoire, menée sur les sites Nord et Sud, a permis de recueillir les conceptions des futurs enseignants. Nous détaillerons ensuite notre questionnaire, outil de recueil des données sur les dimensions relevant de la personne. Puis ce sera au tour du recueil des données sur les dimensions relevant du comportement d'être introduit, avec la population d'enquête, le terrain d'investigation, l'outil d'observation et sa mise en œuvre. Nous clarifierons les indicateurs retenus pour le recueil des données. La méthodologie concernant l'analyse des données sera explicitée dans le chapitre IX.

Notre troisième partie, le traitement des données, est organisée en quatre chapitres. Nous décrirons les dimensions relevant de la personne à travers des analyses univariées (1), puis nous mettrons à l'épreuve nos hypothèses avec des analyses bivariées (2) et multivariées (3) ainsi que des analyses relatives aux dimensions relevant du comportement (4). L'analyse multivariée donnera lieu à l'élaboration d'une typologie en cinq classes de profils pour les dimensions relevant de la personne.

L'objectif du dernier chapitre sera d'effectuer un retour sur les hypothèses après confrontation à l'empirie et d'évoquer nos perspectives de recherche.

Afin de faciliter la lecture de notre travail, nous nous sommes efforcée, chaque fois que nous l'avons jugé nécessaire, d'effectuer des bilans, nommés Point n°... Cela permet de mettre l'accent sur des éléments que nous jugeons importants, et qui vont être des points d'appui de notre travail. Il est ainsi possible de lire notre travail de point en point, avant d'en venir à une lecture intégrale du texte.

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

CHAPITRE I

COMMENT DEVIENT-ON

ENSEIGNANT ?

Nous souhaitons dans ce premier chapitre mieux connaître les enseignants. Nous dégagerons tout d'abord quelques tendances qui traversent le métier puis nous en examinerons certains aspects : le recrutement, la formation, les savoirs et compétences, autant de dimensions que nous pensons potentiellement en lien avec la professionnalité antérieure. Nous présenterons l'approche par compétences et le glissement de finalité de l'éducation qu'elle instaure. Pour des raisons d'ordre ontologique, le métier d'enseignant, métier adressé à autrui, se prête moins que d'autres à une rationalisation forte. S'il reste choisi par nombre d'étudiants durant leurs études, d'autres sujets, en France comme dans le reste du monde, se tournent vers l'enseignement riches d'une professionnalisation et donc d'une expérience professionnelle antérieure.

I-1- Les enseignants en France

En 2016-2017, selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance⁴, 855 000 enseignants sont rémunérés par le ministère de l'Éducation nationale, parmi lesquels 717 000 travaillent dans le secteur public. 46% d'entre eux, soit 330 000, exercent dans le premier degré et appartiennent au corps des professeurs des écoles (97,8%). Dans le second degré public, 387 000 enseignants se répartissent dans différents corps. Les plus nombreux sont les certifiés (62,4%), viennent ensuite les professeurs de lycée professionnel (14,9%) et les agrégés (12%). En un demi-siècle, la société française s'est transformée, et cela se vérifie également pour le groupe professionnel des enseignants. Le premier degré connaît un mouvement de féminisation : actuellement⁵, 86,6% des enseignants du primaire sont des femmes. Quant au second degré, la part féminine représente 58,5%, et n'a pas évolué en dix ans (57,4% en 2006). Les enseignants du premier degré ont une origine sociale plus élevée que leurs prédécesseurs (Charles et Cibois, 2010, p. 52) tandis que le statut social des enseignants, qu'ils relèvent du premier ou du second degré, s'est déprécié. Selon Farges (2011, p. 159), le statut social des enseignants des premier et second degrés, au-delà des changements engagés par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, tendrait à se rapprocher. Quant à l'origine sociale des enseignants, elle ne recouvre pas la structure sociale de la population active mais se situe dans le salariat moyen et supérieur. Pour des raisons historiques, l'origine sociale des

⁴ Repères et références statistiques, 2017

⁵ Repères et références statistiques, 2017

enseignants est plus élevée dans le second degré que dans le premier, mais selon Périer (2016, p. 54) « la sociologie des enseignants des premier et second degrés tend à se rapprocher ». Apportée par Bourdieu & Passeron en 1964 avec « Les Héritiers les étudiants et la culture », la démonstration du lien entre la réussite scolaire et l'origine sociale s'avère toujours d'actualité. La France est en outre le premier pays de l'OCDE où l'origine sociale a le plus d'impact sur le devenir scolaire (Rochex, 2012). Recrutés à partir d'une inscription à bac + 4, les diplômés de l'enseignement supérieur constituent le vivier naturel de recrutement des enseignants en France. En 2001, selon Deauvieu (2005, p. 34), les enfants d'ouvriers et d'employés quittant le système éducatif à bac+4 ou bac+5 devenaient plus souvent enseignants du secondaire que les enfants de cadres. Cela est toujours vrai actuellement, même si leur poids augmente alors que celui des ouvriers, à la différence de celui des employés, reste stable. En 2010, comme l'indique le tableau 1 construit à partir des données de l'Observatoire de la vie étudiante (Enquête nationale conditions de vie des étudiant-e-s, 2016, p.10 ; Conditions de vie 2010), les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures représentent 23,4 % des inscrits dans les Instituts universitaires de formation des maîtres, et 26,8% des inscrits dans les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (dorénavant ESPE) ou dans des filières menant à l'enseignement ESPE.

Tableau 1 : Origine sociale des inscrits à l'IUFM en 2010 et à l'ESPE en 2016

	Agric.	Artisans comm.	Cadres et prof sup.	Prof. interm.	Empl.	Ouv.
2010	2,40%	10,30%	23,40%	23,80%	14,60%	20,70%
2016	2,90%	9,40%	26,80%	23,90%	16,30%	20,70%

35,2% des étudiants dans les ESPE ont au moins un des deux parents ayant suivi des études de l'enseignement supérieur. C'est le taux le plus faible parmi les différentes filières étudiées, si l'on excepte les étudiants en Institut universitaire de technologie (IUT) ou section de technicien supérieur (STS), considérant qu'il s'agit de niveau de certification inférieur. 83,8% des étudiants inscrits en master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (dit master MEEF) sont titulaires d'un baccalauréat général, 6,4% d'un baccalauréat technologique, 1,7% d'un baccalauréat professionnel et 8,1% relèvent de la catégorie Autre. Les étudiants en master MEEF diplômés d'un baccalauréat général l'ont été le plus souvent dans la filière scientifique (S à 34,9%), puis littéraire (L à 26,7%) et enfin économique et sociale (ES 22,2%).

I-1-1 Les enseignants dans l'académie de La Réunion

En 2014, le secteur public compte 15 082 enseignants à La Réunion⁶. 6182 enseignants exercent dans le premier degré, et 73 % d'entre eux sont des femmes. Nous remarquons que ce même taux est supérieur de 8 points sur l'ensemble du territoire national, c'est-à-dire métropole et départements d'outre-mer compris⁷. L'âge moyen des enseignants à l'école primaire est de 40 ans. La quasi-totalité des enseignants du premier degré sont Professeurs des Ecoles, les instituteurs représentent moins de 2% du total.

Le second degré compte 8 029 personnels d'enseignement, les certifiés sont les plus nombreux et représentent 60% des enseignants. La part féminine représente 49 % de l'effectif total des enseignants du second degré, alors qu'elle est de 57,9% en métropole.

Tableau 2 : Les enseignants du second degré public par corps en 2011-2012

Public Enseignement	LA REUNION			METROPOLE + DOM	
	Effectifs	% de femmes	Age moyen	% de femmes	Age moyen
Second degré					
Agrégés et chaires supérieures	728	36,1	46,1	50,3	44,4
Certifiés et assimilés	5 109	51,8	42,9	61,9	42,4
Professeurs de LP	1 598	44,4	44,6	48,5	45,1
PEGC et autres titulaires*	191	48,2	55,5	52,8	56,5
Professeurs des écoles et instituteurs	212	51,4	43,3	55,9	41,9
Total Titulaires	7 838	49	43,5	57,9	43,3
Non - Titulaires	685	52,6	37,9	56	39,2
Total second degré	8 523	49,1	43,4	57,8	43

*y compris Adjointes et chargés d'enseignement - PEGC : Professeur d'enseignement général de collège

Sources : (1) Bilan social du Rectorat, situation au 01/12/2011 - (2) Ministère DEPP, situation en janvier 2012.

L'attractivité du métier est plus importante pour les hommes à La Réunion qu'en métropole, et ce, quel que soit le niveau d'enseignement. La répartition des sexes indique une représentation des hommes supérieure de 8 points à La Réunion au regard de la métropole.

La stabilité professionnelle, garantie dans un contexte insulaire marqué par le chômage et l'absence de débouchés pour les diplômés, constitue vraisemblablement un des éléments de choix de la profession.

⁶ Repères et références statistiques 2015

⁷ Repères statistiques 2012, p. 38

I-2- Le recrutement des enseignants

Jusqu'en 1990-91, les enseignants sont formés dans des lieux et des institutions différentes. Recrutés après le bac, les instituteurs et institutrices suivent une formation de deux ans dans les écoles normales primaires. Les professeurs d'enseignement général étaient formés dans les Centres Pédagogiques Régionaux, et les enseignants des lycées professionnels dans les Écoles Normales Nationales d'Apprentissage. La loi d'orientation du 10 juillet 1989, dite loi Jospin, modifie en profondeur le statut et la formation des enseignants en France. La création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres met en œuvre la volonté de former dans un même lieu tous les enseignants, de la maternelle à l'université et de favoriser la construction d'une culture professionnelle commune. Les instituteurs, fonctionnaires de catégorie B, deviennent Professeurs des Écoles. Recrutés dorénavant à un niveau Bac + 3, ce sont des fonctionnaires de catégorie A, rémunérés selon la même grille que les professeurs de lycée et de collège.

La création des IUFM constitue, - aussi -, le point d'entrée de la professionnalisation des enseignants à l'initiative du ministère (Roquet et Wittorski, 2013, p. 76). Cette réforme substitue aux modèles de formation antérieurs, - celui de l'homme charismatique pour l'instituteur et celui de l'homme cultivé pour l'enseignant du second degré -, un modèle qui a fait depuis florès : le modèle de l'enseignant expert professionnel. (Bourdoncle, 1990, p. 10)

La loi d'orientation du 23 avril 2005, dite loi Fillon, intègre les IUFM à l'université « Dans un délai maximum de trois ans à compter de la publication de la présente loi, les instituts universitaires de formation des maîtres sont intégrés dans l'une des universités auxquelles ils sont rattachés par décret pris après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche »⁸. Avec la loi sur la mastérisation, les lauréats des concours d'enseignement, titularisés au niveau master, sont affectés en responsabilité à temps plein avec un tuteur chargé de les accompagner. Ces nouveaux enseignants ne bénéficient plus d'une année de formation en IUFM, alors même que, selon un rapport de la Cour des Comptes (2012, p. 776), deux tiers d'entre eux n'avaient aucune expérience antérieure d'enseignement dans une classe. En 2013, la loi de refondation du 8 juillet porte la création des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation et des masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (dits masters MEEF). Les nouveaux enseignants sont toujours placés en responsabilité dans une

⁸ Article 85 de la loi n°2005-380 du 23 avril 2005.

école ou un Établissement Public Local d'Enseignement (désormais EPLE), mais une grande partie d'entre eux, pour l'essentiel lauréats de concours externes, sont affectés à mi-temps et rémunérés à taux plein. Ils ont alors une obligation de formation à l'ESPE, soit pour obtenir un master 2 MEEF ou dans un parcours adapté, un Diplôme Universitaire, s'ils possèdent déjà une certification de niveau master ou équivalent.

I-3- La formation des enseignants

Avec la déclaration de Bologne (1999), signée par 29⁹ pays, un processus est initié visant la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Les 23 et 24 mars 2000, le Conseil européen de Lisbonne, réunissant les quinze états membres de l'Union européenne, établit une stratégie avec l'objectif de devenir, en 2010, « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (Rapport Kok, 2003, p. 8).

Le 12 mai 2009, le Conseil de l'union européenne¹⁰ souligne dans ses conclusions le rôle essentiel de l'éducation et de la formation face aux défis socio-économiques que doit relever l'Europe et préconise « un investissement efficace dans le capital humain grâce à des systèmes d'éducation et de formation ». Dans ce cadre, la nouvelle formation initiale des enseignants visait selon Filâtre (2017, p. 57-58) trois objectifs :

- être le vecteur de politiques éducatives plus inclusives,
- améliorer les performances du système éducatif,
- limiter le décrochage scolaire.

En septembre 2010 entre en vigueur la réforme dite de la mastérisation de la formation des enseignants. Outre l'obligation de posséder un master pour être titularisé, cette réforme supprime l'année de formation dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. En octobre 2011, Jolion, Président du Comité de suivi Master, remet un rapport demandé par Mme La Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, rapport intitulé "Mastérisation de

⁹ Allemagne, Autriche, Belgique, Bulgarie, Confédération helvétique, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Roumanie, République slovaque, République tchèque, Royaume-Uni, Slovénie, Suède

¹⁰ Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (p.2)

la formation initiale des enseignants. Enjeux et bilans." Jolion dresse plusieurs constats : la formation des enseignants doit évoluer pour accompagner les évolutions de la société. Cependant, cette réforme, poursuit Jolion, a été initiée « pour des raisons budgétaires », - ce qui l'a privée d'un consensus indispensable à sa réussite-, et les deux ministères aux commandes n'ont pas manifesté de véritable volonté de travail collectif (p. 6). Ainsi son échec était-il inscrit dès sa mise en application. Jolion réaffirme dans ce rapport (p. 20) qu'« enseigner n'est pas un art mais un métier qui s'apprend et dont la pratique doit être accompagnée ». Deux ans plus tard, l'article L.625-1 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République crée les écoles supérieures du professorat et de l'éducation. Cet article prévoit que « les écoles supérieures du professorat et de l'éducation organisent, sans préjudice des missions confiées aux écoles normales supérieures, la formation initiale des futurs enseignants et des personnels d'éducation et participent à leur formation continue ». Les instituts universitaires de formation des maîtres sont supprimés par l'article L. 611-1 de la même loi. Au 1er septembre 2013, la création de 32 ESPE marque une réelle transformation de la formation des enseignants et conseillers principaux d'éducation (Ginestié, 2017, p. 78). Les étudiants qui forment le projet professionnel d'enseigner, de la maternelle à l'université, peuvent intégrer, après une licence, un des parcours de Master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, dits masters M.E.E.F. Ils bénéficient d'une formation alternée, à l'ESPE et en établissement (ou en école pour le premier degré d'enseignement). Quatre mentions de master MEEF sont présentes à l'ESPE de La Réunion : premier degré (professorat des écoles), second degré (professorat des collèges, lycées et lycées professionnels), encadrement éducatif (préparant au métier de Conseiller principal d'éducation) et pratiques et ingénierie de formation (formation de formateurs). Ces mentions se déclinent en quatorze parcours, dont huit pour le second degré. L'architecture des Masters MEEF comporte quatre piliers :

- les enseignements de spécialité : des enseignements disciplinaires et didactiques,
- les enseignements de tronc commun, destinés à doter les futurs enseignants d'une culture commune,
- des enseignements axés sur la pratique professionnelle, associés à des stages en établissement,
- l'initiation à la recherche.

Les masters M.E.E.F. organisent une formation professionnalisante selon le modèle de l'alternance intégrative. À la différence des dispositifs juxtapositifs, organisés autour du clivage

théorie-pratique, Jorro (2007, p. 102) décrit l'alternance intégrative par l'étroite imbrication des deux moments de formation. Il s'agit de mutualiser des expériences et construire des compétences de réflexivité, dans l'expérience de formation à l'ESPE et dans l'expérience du travail en établissement. L'alternance intégrative vise la professionnalisation, c'est-à-dire la transformation d'un sujet en un professionnel par la formation. Cela étant, l'apprentissage du métier d'enseignant au moyen d'un dispositif d'alternance intégrative peut soulever quelques difficultés, concernant (Wittorski, 2014) les conditions du transfert des acquis de l'espace de formation universitaire vers celui du terrain, ainsi que des cultures professionnelles parfois différentes. Quoi qu'il en soit, l'alternance intégrative initie (Bruillard, 2017) un processus de professionnalisation du sujet, la construction d'une identité professionnelle et une acculturation au terrain.

I-4- Les savoirs et compétences de l'enseignant

I-4-1 Les savoirs de l'enseignant

Dans l'usage courant, savoir et connaissance sont synonymes. Selon le dictionnaire en ligne Larousse, la connaissance est une « action, le fait de comprendre ou de connaître les propriétés, les caractéristiques ». Quant au savoir, c'est un « ensemble cohérent de connaissances apprises au contact de la réalité. Ainsi, dans le langage du quotidien, le terme de savoir est utilisé dans son acception de connaissance. Selon Pastré, Mayen, Vergnaud (2006, p. 160) les connaissances représentent « les ressources possédées par un sujet ou créées à partir d'origines diverses ». Quant au savoir, il peut être défini comme un ensemble d'énoncés cohérents, validés scientifiquement (Wittorski, 2007, p. 5) ou par une communauté professionnelle ; il porte une dimension objective. Pellanda Dieci et al. (2012, p. 65) notent que les savoirs de l'enseignant font débat, concernant les dénominations mais également les contenus. Selon Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud (2012, p. 32), il existe deux grands types de savoirs : d'une part, les « bases de données (connaissances factuelles, conceptuelles et procédurales, qui sont toutes de l'ordre des représentations) et d'autre part les opérations (les schèmes de pensée et d'action qui permettent d'opérer sur les représentations) ». Un schème étant, selon Vergnaud, (2016, p. 290), une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations définie. Altet (2012, p. 51) propose pour sa part une typologie des savoirs de l'enseignant avec deux versants, l'un théorique et l'autre pratique.

Les savoirs théoriques

Les savoirs théoriques relèvent du déclaratif et se déclinent en savoirs **à** enseigner, c'est-à-dire les savoirs disciplinaires et les savoirs didactisés à faire construire aux élèves, et les savoirs **pour** enseigner, pédagogiques et didactiques ainsi que les savoirs de la culture enseignante.

Les savoirs pratiques

Les savoirs pratiques réunissent les savoirs **sur** la pratique, savoirs procéduraux sur le comment faire, savoirs formalisés et les savoirs **de** la pratique, c'est-à-dire les savoirs d'expérience.

Cette typologie est éclairante car elle permet de catégoriser les savoirs que mobilise l'enseignant professionnel. Quant à leur articulation, Altet (2008, p. 94) évoque un « métissage des savoirs », « recomposés par l'action », ce qui signifierait qu'ils sont réorganisés dans et par l'action, avec une structuration différente, singulière, contingente des situations professionnelles.

Kennedy (1983, p. 7) utilise l'expression de connaissance ouvragée, ou connaissance au travail, qu'elle définit comme l'ensemble des savoirs utilisés de façon spontanée et usuelle par les professionnels dans le cadre de leur travail. À ce propos, Altet (2008, p. 95) nous dit que « le savoir des enseignants est d'abord cette connaissance au travail ». Pour Tardif et Lessard (1999, p. 370), les savoirs des enseignants relèvent implicitement d'une hiérarchie fondée sur leur mobilisation dans la pratique : plus les connaissances sont mobilisées, plus les enseignants leur attribuent une valeur professionnelle. Avec ce postulat, « les connaissances issues de l'expérience quotidienne du travail semblent les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle » (Tardif et Lessard, opus cités).

I-4-2 Les compétences

Selon Le Robert, la racine latine *competere* a donné naissance à deux champs sémantiques : « se rencontrer au même point » avec les mots « compétiteur », « compétition », « compétitif » et « compétitivité » ; « être en état convenable pour » avec les mots « compétent » et « compétence ». Pour ce terme, omniprésent dans bien des domaines, Rey (2009, p. 103) formule plusieurs réserves quant à son utilisation. Selon lui, la compétence « est une dénomination muette, ... justifiable par des hypothèses ». Effectivement, une compétence n'est pas un observable, elle est déduite de la performance. Elle se fonde sur des hypothèses de similitude et de généralisation. Similitude car il est supposé que la situation permettant

l'inférence de la compétence nommée est similaire à d'autres situations de la même classe, généralisation car il est escompté que l'individu percevra cette similitude et mobilisera les mêmes démarches pour obtenir la performance attendue. Selon Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra (2004, p. 667), en raison de son imprécision, le concept de compétence serait inadapté pour organiser les programmes. Pour autant, la compétence est au cœur de l'approche éponyme en vigueur dans le domaine de l'enseignement et de la formation des enseignants.

Pour Samurçay et Pastré (1995), « la notion de compétence peut se définir comme le système d'explication de la performance observée, qui décrit l'organisation des connaissances construites par le travail et pour le travail ». Durat et Mohib (2008, cités par Mohib, 2011, p. 60) définissent la compétence professionnelle comme « l'ensemble des ressources cognitives et affectives mobilisées et combinées par un individu pour agir de manière efficace et légitime dans une situation singulière ». Piot (2008) nous dit que la compétence « consiste en un savoir-agir fonctionnel qui est à la fois finalisé, contextualisé et opérationnel » ; la compétence « s'infère de la performance, c'est-à-dire d'une réalité effective et mesurable » (2009, p. 5). Altet (2012, p. 49) définit la compétence comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation efficace d'un ensemble de ressources. Selon Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, p. 148) le facteur temps s'avère très important et la compétence consiste à associer la pertinence de l'action à l'opportunité du moment. Selon Charlier (2012, p. 127), les compétences professionnelles résident dans l'articulation de trois catégories de variables : des savoirs, des schèmes d'action, un répertoire de conduites et de routines. Pour Clanet et Talbot (2012, p. 13), « le sens donné généralement à la notion s'articule autour de cinq éléments caractéristiques étroitement liés et imbriqués », auxquels ils ajoutent un sixième, celui de la complexité. » Ces caractéristiques sont :

- la délimitation à un domaine et à des objets pouvant être pris en compte,
- l'accomplissement (actualisation) dans l'action, la mobilisation des ressources,
- la concomitance des notions de compétence et de savoir,
- le caractère indissociable des notions de compétence et d'efficacité,
- la nature des compétences : des schèmes d'activité ou d'action,
- la notion d'évaluation, qui elle-même renvoie au concept de complexité.

I-4-3 Les compétences de l'enseignant

Pour Altet (2012, p. 45), un enseignant au sens actuel du terme, c'est-à-dire un professionnel, est un praticien qui sait utiliser ses compétences et est capable d'adaptation. Il peut justifier ses actes et rendre compte de ses savoirs et savoir-faire ; il se montre autonome et responsable. Ses compétences sont un « ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, culturelles, sociales mobilisées pour faire face à une famille de situations-problèmes » (Altet, 2012, p. 49). L'ensemble des savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques nécessaires à l'exercice du métier constituent ces ressources. Piot (2008, p. 95) précise que ces ressources sont de trois ordres : les savoirs pratiques issus de l'expérience du métier, les savoirs académiques issus de l'étude et les valeurs, croyances et théories personnelles.

Selon Paquay (2012, p. 11), les compétences se construisent notamment dans la pratique, « lorsque l'on se trouve confronté à des situations complexes réelles ou semi-authentiques et que l'on y teste des scénarios hypothétiques préalablement anticipés » mais également à l'occasion de retours sur la pratique. En effet, le professionnel « réflexif » (Schön, 1983), - dont le modèle s'avère omniprésent en formation -, pense des solutions pour des problèmes que l'on ne peut résoudre par l'application de méthodes ou de réponses préconçues. Ainsi, c'est dans et par la pratique que le professionnel développe ses compétences. L'enseignant professionnel a une pensée réflexive sur sa pratique, « une conversation avec la situation » (Schön, 1994, cité par Paquay, 2012, p. 13), au moment de l'enseignement, lorsqu'il le prépare ou a posteriori. Ce fonctionnement axé sur la réflexion permet de gérer la complexité des situations et d'accroître les compétences professionnelles.

Examinons à présent l'origine et les conséquences de l'approche par compétences dans l'enseignement.

I-5- L'approche par compétences

Bourdoncle (2000, p. 124) indique que l'approche par les compétences pour la formation des enseignants a émergé aux États-Unis au milieu du XXème siècle, sous le nom de *Competency Based Teacher Education*. Cette approche de la formation des enseignants relève du paradigme behavioriste des pratiques enseignantes efficaces. Former des enseignants revenait à transmettre ces pratiques. En France, l'approche par compétences dans la formation des

enseignants date des années 1990 (Mohib, 2011, p. 55), après la remise du rapport Bancel (1989) et la création des IUFM en 1991. En 1995, les programmes de l'école élémentaire établissent la liste des compétences attendues des élèves à l'issue de chaque cycle. En 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, puis le décret du 11 juillet 2006, instaurent le « socle commun de connaissances et de compétences ». Depuis lors, des référentiels de compétences fixent les attentes de l'institution vis-à-vis des enseignants et posent des objectifs aux élèves. Selon Paquay, 2012, p. 9-10), il existe de manière générale deux sortes de référentiels, basés sur deux épistémologies dominantes : positiviste et prescriptive ou socioconstructiviste et professionnalisante. Selon Piqué et Carlet (2012), le choix de l'approche par compétences à l'école transforme les finalités de l'éducation. « L'élève étant censé acquérir un socle commun de compétences, l'école devient un lieu de formation aux compétences ». Ce « nivellement du savoir » interviendrait pour remplir les critères du marché du travail, qui nécessite des individus pas forcément qualifiés, mais adaptables et flexibles. Jonnaert et al. (2004, p. 668-669) qualifient l'utilisation de l'approche par compétences dans les milieux éducatif de « mainmise annoncée d'une logique marchande et économique sur le monde de l'éducation ». On ne saurait être plus clair. Ce danger d'une finalité utilitariste de l'éducation s'accompagnerait d'un morcellement inhérent à l'approche par compétences. Cette approche empêcherait le processus de formation d'un sujet autonome car mis en situation d'incapacité à effectuer la nécessaire mise en relation des savoirs. L'approche par compétences, selon Piqué et Carlet, a substitué au paradigme de l'enseignement celui de l'évaluation. Ce rapprochement entre la logique du marché du travail et l'approche par compétences dans l'éducation nationale est explicite dans les textes officiels. Citons par exemple le rapport IGEN n°2007-048 des inspecteurs Houchot et Robine qui reprennent à leur compte les recommandations adoptées en 2006 par le Parlement Européen et le Conseil de l'Union Européenne, expliquant (2007, p. 8) qu'elles fondent le socle commun de connaissance et de compétences, instauré par la loi de 2005. Ils mentionnent notamment la garantie de souplesse et de flexibilité de la main-d'œuvre, induite par l'approche par compétences. En 1996, Ernst et Clignet (p. 77) émettaient déjà le constat que « les indicateurs de qualité de l'enseignement reflètent l'assimilation de la notion d'école à celle d'usine ou d'entreprise ». Effectivement, la notion de compétence se focalise sur l'utile, à quoi sert ce que l'on apprend. Lenoir (2010, p. 44) remet en cause cette vision utilitariste de l'éducation et propose pour sa part une lecture critique des réformes du système de formation et de formation à l'enseignement

opérées par les sociétés occidentales. Nous examinerons la question de l'efficacité enseignante dans le chapitre II.

I-6- Le métier d'enseignant

Métier pour les uns, profession pour d'autres, la question de la dénomination s'avère, comme nombre d'autres notions dans notre champ de recherche, non consensuelle. Pour notre part, nous adoptons avec Clanet, Piot, Altet, Talbot et Marcel notamment, le terme « métier d'enseignant », considérant que l'enseignant n'est pas encore reconnu comme un professionnel, et que son activité n'est pas non plus une profession au sens anglo-saxon du terme. Un éclairage dans ce sens sera apporté dans le chapitre VI : le développement professionnel de l'enseignant. Le métier d'enseignant, comme d'autres métiers d'interaction humaine, est un métier adressé à autrui. Piot (2009, p. 267) propose trois catégories pour distinguer les différentes activités de travail qui font intervenir d'autres personnes que le sujet :

- les activités de travail **avec autrui**, qui requièrent collaboration et coordination des actifs mobilisés ;
- les situations de travail **pour autrui**, dans laquelle le travailleur propose un service à un client ou un usager ;
- les situations de travail **adressées à autrui**, qui visent la transformation d'autrui, et dont relève l'enseignement.

En dépit des poussées de rationalisation générées par l'approche par compétences, le métier d'enseignant diffère grandement du travail industriel ; variable selon les contextes, l'enseignement mobilise non seulement des compétences indispensables pour son cœur de métier, mais aussi et peut-être surtout des compétences incontournables au niveau de la communication et des relations humaines. En outre, le métier d'enseignant s'avère complexe, notamment parce qu'il recèle une tension entre une rationalisation forte et une rationalisation faible (Piot, 2009, p.263). Tout travail est l'objet d'une prescription forte portant sur les buts à atteindre, les moyens à mettre en œuvre et le cadre d'exercice de l'activité. Dans le même temps, l'activité enseignante se caractérise par l'action en situation d'incertitude. Les dilemmes professionnels du métier ne sont pas (tous) solubles dans la prescription. Ainsi, elle ne permet pas par exemple de déterminer à l'avance, -ni même dans le cours de l'action-, si, à tel moment d'une séance d'enseignement, l'avancée didactique ou la relation pédagogique doit être

privilegiée. Comme l'expose Clanet (1997, p. 32), les choix et les décisions que prennent les enseignants ne font pas l'objet d'une « rationalisation avec étude exhaustive de tous les possibles, mais sont plutôt l'aboutissement d'une heuristique inférentielle qui s'inscrit davantage dans une stratégie habile que dans une logique déductive formelle ». Il n'est pas possible de prévoir une fois pour toutes la conduite à tenir, d'autant que les effets de l'action comportent non seulement une part d'imprévisibilité mais en outre s'envisagent sur le long terme (cf. Chetty, Friedman et Rockoff, 2011). La notion d'hétérotélie, du grec *hetero*, autre, et *telos*, le but, rend bien compte de cette réalité selon laquelle chacun de nos actes porte bien d'autres conséquences que celles imaginées avant de les accomplir. Cela sans présumer de leur charge positive ou négative.

De façon générale, le rapport au métier, le sens que donne l'individu à la relation avec l'objet, est associé de manière significative aux conditions de travail, à la charge de travail et aux rapports sociaux (Lessard, Canisius Kamanzi et Larochelle, 2013, p. 8). Si l'on en croit cette étude, la variable « rapports avec les élèves » est corrélée avec un rapport positif au métier, l'inverse étant également constaté. En outre, le poids constaté de cette variable s'avère supérieur aux autres variables de l'étude, telles que la charge et les conditions de travail et la qualité des relations avec les collègues de l'école. Ainsi, le rapport au métier des enseignants dépend fortement de la relation avec les élèves. Cela semble somme toute également cohérent puisque la richesse d'un métier adressé à autrui réside dans les relations du praticien avec le destinataire de son activité.

I-7- Les transitions professionnelles

La notion toute linéaire de carrière s'avère, à l'heure de la seconde modernité (cf. p. 129-130), de moins en moins pertinente pour décrire l'emploi salarié typique (Castel, 2013). La mobilité professionnelle, attendue des salariés et promue par les entreprises, semble mieux exprimée par le concept de parcours professionnel. Ces parcours professionnels seraient caractérisés davantage par le chaos et la cohérence interne que comme une succession d'étapes prévisible (Masdonati & Zittoun, 2012, p. 2). La notion de transition professionnelle permet de rendre compte de différents changements, provisoires ou durables, intervenant dans la sphère professionnelle : le premier emploi, la retraite, l'alternance emploi-formation, l'alternance emploi-chômage, les changements de fonction à l'intérieur d'une entreprise, les changements

d'entreprise et enfin les changements de profession. Dans le cadre de ces transitions professionnelles, certains sujets opèrent des bifurcations, caractéristiques des reconversions professionnelles volontaires. Selon Bessin, Bidart et Grossetti (2006) « une bifurcation, à l'échelle biographique, peut être définie comme une modification soudaine, imprévue et durable de la situation personnelle et des perspectives de vie, concernant une ou plusieurs sphères d'activités ». La bifurcation marque une rupture, une discontinuité, un avant et un après. Dans la reconversion professionnelle volontaire, la bifurcation n'est pas le résultat d'une contrainte directe, comme le licenciement et le chômage. Négroni (2005, p. 336) a identifié quatre types de logiques qui prévalent dans la reconversion volontaire : - la reconversion-promotion, qui vise l'amélioration des revenus et du statut ;

- la reconversion-stabilisation, qui s'inscrit dans une quête de stabilité et d'intégration dans un collectif de travail ;
- la reconversion-équilibre recherche un autre milieu d'activité et s'accompagne fréquemment des trois autres logiques, avec la quête de promotion, de stabilisation ainsi que d'épanouissement personnel ;
- la reconversion-passion porte la subjectivation de l'individu qui cherche à se réaliser dans sa vie professionnelle.

I-7-1 Des parcours linéaires : enseigner en première professionnalisation

La majorité des candidats aux concours d'enseignement étudie en première année de master. Selon l'étude réalisée par Périer (2016, p. 13), 60 % des étudiants qui souhaitent devenir enseignant auraient effectué ce choix avant d'entamer leurs études post-bac, et un quart de ceux envisageant de devenir professeur des écoles déclarent l'avoir choisi dès l'école élémentaire. La précocité de ce choix déclaré semble relever de la vocation. Dans la même étude, le métier d'enseignant est caractérisé comme porteur de sens et attractif pour les sujets eux-mêmes, mais considérés comme les moins prestigieux socialement.

Quelles sont les raisons qui poussent les sujets à devenir enseignant ? Pour Kyriacou & Coultard (2000, p. 117) comme Watt et Richardson (2008, p. 408) ou encore Wagner et Imanuel-Noy (2014, p.32), les motivations à devenir enseignant relèveraient de trois catégories :

- les motivations altruistes : la recherche d'un travail important et utile pour la société, le désir d'aider les enfants à réussir et également d'aider à améliorer la société ;
- les motivations intrinsèques : un intérêt pour l'activité d'enseignement à destination d'enfants, ainsi que pour la mobilisation de compétences disciplinaires. Ces motivations sont en lien avec les caractéristiques ontologiques du métier ;
- les motivations extrinsèques : les avantages qui ne sont pas directement en relation avec l'activité professionnelle en elle-même. Kyriacou & Coultard (op. cit.) mentionnent le niveau de rémunération, le statut et les vacances.

Dans leur comparaison internationale menée en Australie, en Allemagne, en Norvège et aux États-Unis, Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein, & Baumert (2012) ont étudié les motivations à devenir enseignant (en première carrière). Les cinq causes les plus fréquemment citées sont les mêmes dans ces quatre pays (Watt et al. 2012, p. 799). Ce sont :

- la valeur intrinsèque de l'activité d'enseignement : « j'aime enseigner » ;
- la capacité perçue à enseigner : « je possède les qualités d'un bon enseignant » ;
- contribuer à la société : « enseigner me permet d'agir utilement pour la société » ;
- travailler avec des enfants/adolescents : « je veux travailler avec des enfants/adolescents » ;
- des premières expériences positives d'enseignement et d'apprentissage : « j'ai eu des enseignants marquants », « j'ai eu des expériences d'apprentissage positives.

L'influence des proches était la source de motivation la moins fréquemment citée, ce qui donne à penser que le choix du métier est davantage une décision individuelle.

I-7-2 La reconversion dans l'enseignement

Un nombre croissant de sujets choisit d'opérer une reconversion professionnelle dans l'enseignement. Selon Chambers (2002¹¹) la motivation la plus répandue pour les enseignants de seconde carrière serait de nature altruiste, bien avant la recherche de gratifications personnelles. La mobilité professionnelle vers le métier d'enseignant est constatée en Europe, aux États-unis et au Canada notamment. Deux types de raisons à cela. D'une part, la pénurie d'enseignants s'avère un problème crucial dans bon nombre de pays (Wagner et Imanuel-Noy, 2014, p. 31) : confrontés à cette situation, les états recherchent des « nouveaux enseignants qualifiés prêts à s'engager pleinement dans la profession » (Duchesne, 2008, p. 629, Tigchelaar,

¹¹ Cité par Wagner et Imanuel-Noy, 2014 p.31

2009, p. 165). D'autre part, des individus de plus en plus nombreux (Richardson & Watt, 2006), diplômés en formation initiale dans un domaine autre que l'enseignement, choisissent le métier d'enseignant comme seconde carrière, après avoir connu une socialisation professionnelle dans un ou plusieurs autres domaines. Dans les publications en langue anglaise, ces enseignants sont nommés *second career teacher* ou encore *career switchers*.

Aux États-Unis, les enseignants de seconde carrière reçoivent une formation diplômante alternative (*alternative certification programme, ACP*) lorsqu'ils intègrent un programme de formation des enseignants. L'adjectif « alternatif » leur est fréquemment associé dans un but de différenciation des enseignants ayant suivi un parcours classique. Ces certifications, souvent courtes et basées sur l'apprentissage sur le terrain visent, selon Tigchelaar, (2008, p. 1530) à limiter la pénurie d'enseignants. En Australie, les enseignants de seconde carrière reçoivent généralement une formation d'un an, parfois deux (Richardson et Watt, 2006 p. 29). Cette formation, qui intervient en alternance (Tigchelaar, 2009, p. 165) s'avère nettement plus brève que le diplôme universitaire de formation des enseignants de niveau licence, *undergraduate teacher education degree*.

En France, Berger et d'Ascoli (2011, p. 117), les désignent dans leur note de synthèse comme des enseignants de deuxième carrière, « des individus ayant été précédemment actifs dans un emploi ou des emplois ne relevant pas de l'enseignement ». À la différence des États-Unis ou de l'Australie, ces enseignants bénéficient en France de la même formation professionnalisante que leurs homologues de première carrière. En effet, le recrutement des enseignants titulaires de l'Éducation nationale résulte d'un concours et la formation professionnelle des enseignants lauréats varie uniquement selon le type de diplôme détenu. Lorsque le lauréat, placé en position d'enseignant-stagiaire mi-temps, est titulaire d'un diplôme reconnu de niveau bac + 5 par le Ministère de l'Éducation nationale, ou lorsqu'il a été admis à un concours d'enseignement en justifiant d'un certain nombre d'années d'expérience professionnelle, il participe à une formation nommée DU, Diplôme Universitaire. La prise en compte de son expérience professionnelle s'avère toute théorique. En France, les rares travaux qui se sont attachés à étudier l'entrée dans le métier d'enseignant de sujets disposant d'une expérience professionnelle antérieure (Wittorski et Avice, 2008 ; Perez-Roux, 2011) ont choisi d'étudier des dynamiques identitaires. L'étude de Wittorski et Avice est exploratoire, basée sur 8 entretiens de professeurs stagiaires de lycée professionnel dont 5 disposent d'une expérience professionnelle antérieure. La durée de leur expérience n'est pas connue. Leur conclusion est que le fait de détenir cette expérience professionnelle différencie les représentations et les

dynamiques identitaires des enseignants (Wittorski et Avice, 2008, p. 46). Perez-Roux quant à elle envisage l'identité professionnelle comme un processus complexe et dynamique, et étudie la construction identitaire de trois professeurs de lycée professionnel lors de leur formation en alternance. C'est à travers une reconstruction *a posteriori* de la cohérence de leur parcours, dit autrement leur identité narrative, que ces individus opèrent leur transition professionnelle et des « formes de recomposition identitaire plus ou moins abouties ».

Dans leur étude de 2014, Wagner et Imanuel-Noy notent un nombre croissant de programmes de formation d'enseignant, en Israël comme ailleurs. Selon Wagner et Imanuel-Noy (2014, p. 31), étudier les croyances des enseignants novices sur les élèves peut permettre de mieux connaître les motifs qui ont poussé ces individus à choisir l'enseignement comme seconde carrière ainsi que leur sentiment d'efficacité professionnelle. Selon Richardson et Watt (2006, p. 30), les enseignants novices de seconde carrière seraient plus professionnels, plus engagés dans leur choix du métier d'enseignant, disposeraient d'une claire estime de soi développée durant leur expérience professionnelle antérieure. Ils possèderaient en outre des compétences en rapport avec l'enseignement. Pour autant, ce changement de métier ne serait pas un long fleuve tranquille. Outre leur besoin de formation, ces enseignants novices de seconde carrière auraient à se déprendre de leurs représentations, voire de leurs stéréotypes sur la nature de l'enseignement et de l'apprentissage.

Selon Mayotte (2003 p. 681), les enseignants de seconde carrière feraient souvent preuve d'un sens de la mission et de l'action, manifestent un fort engagement, de la maturité et du professionnalisme. Ils possèderaient des compétences construites dans leur précédente carrière, et compétences qui seraient transférables à l'enseignement. Cependant, ces compétences ne seraient pas toujours identifiées par les enseignants de deuxième carrière, ni aisément mobilisables dans leurs pratiques. Ainsi, il faudrait apprendre aux enseignants de seconde carrière des stratégies pédagogiques qui leur permettraient d'adapter leurs savoirs et compétences antérieurs à l'enseignement. En outre, Mayotte (opus cité) préconise pour les enseignants de seconde carrière un travail d'identification de leurs représentations, comportements et attentes concernant le métier d'enseignant et son activité, construit dans leurs précédentes expériences professionnelles.

Richardson et Watt (2006, p. 30) relèvent cependant que les recherches ont jusque là porté sur de petits groupes d'individus et pointent la nécessité d'étudier les représentations de ces sujets constitués en cohortes représentatives. Il serait selon eux indispensable de mieux connaître les motivations à choisir l'enseignement comme seconde carrière, ainsi que les décalages

potentiels avec les motivations des futurs enseignants de première carrière au début de leur formation.

I-8- L'expérience professionnelle

Les enseignants qui accèdent à la profession après une reconversion disposent d'une expérience professionnelle antérieure. La notion d'expérience marque par son omniprésence dans les domaines de l'éducation et de la formation, notamment pour adultes, et plus globalement dans les métiers de la relation. Mieux, l'expérience y est devenue « une référence majeure » (Zeitler et Barbier, 2012 p. 107). Elle est socialement valorisée dans la professionnalisation en éducation (cf. le modèle de l'alternance intégrative en vigueur dans les ESPE) pour ce qu'elle favorise la construction de la compétence.

Le concept d'expérience

Or, loin d'être univoque, le concept d'expérience s'avère nettement polysémique et Bourgeois, Albarello, Barbier & Durand (2013, p. 2) notent le flou de la notion sur les plans conceptuel, théorique et épistémologique. Au niveau conceptuel, le même terme recouvre des activités et des processus différents, comme l'illustre son emploi dans les expressions « faire l'expérience de » et « avoir de l'expérience ». Au niveau théorique, l'expérience est-elle un objet d'apprentissage, une source d'apprentissage ou encore une forme particulière d'apprentissage ? En outre l'expérience est-elle transmissible ? Au plan épistémologique, le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1983), serait en même temps un modèle interprétatif et implicitement prescriptif des pratiques.

Cette polysémie conduit Zeitler et Barbier (2012, p. 108) à affirmer « l'ambiguïté fonctionnelle » attachée selon eux à la notion d'expérience : la signification sociale de la notion semble commune mais chaque sujet construit un sens qui lui est propre. De plus, dans l'usage courant, la notion d'expérience attachée à la pratique en attesterait la prééminence sur la théorie. Le savoir, « énoncé communicable socialement validé » (Wittorski, 1998, p. 5), se trouve minoré par l'expérience vécue, - la pratique-, et son efficacité pragmatique. Par une inversion de hiérarchie, la pratique prime sur le savoir par l'autorité que lui donne l'expérience.

Dans l'usage courant, Zeitler et Barbier (2012, p. 114) distinguent trois sens de l'expérience : le vécu de l'activité, l'élaboration de l'expérience et la communication de l'expérience. En d'autres termes l'expérience peut décrire :

- ce qui advient au sujet dans l'exercice de son activité : le sujet transforme le monde, la fonction performative de l'activité -, et est transformé lui-même par son activité, - la fonction de l'activité transformant le sujet ;
- ce que les sujets font de ce qui leur advient : les constructions de sens et les opérations mentales des sujets à propos de leur activité ;
- ce que les sujets disent de ce qui leur advient : les communications produites sur leur propre activité.

Ces trois dimensions, contextualisantes, déterminent des cadres pour l'activité et en ce sens il est possible de dire que l'expérience produit des schèmes, en d'autres termes des actions organisées, structurées et généralisables d'une situation à l'autre. Pour Dewey, l'expérience constitue le support de la réflexion permettant d'apprendre (Bourassa, Serre et Ross, 1999, p. 27), comme l'exprime son leitmotiv *learning by doing*. Dewey utilise l'expression « continuum expérimental », signifiant par-là que chaque expérience présente se nourrit des expériences passées et conditionne les expériences futures. L'expérience est liée à la vie, l'individu la cumule et elle évolue dans le temps. C'est potentiellement une source d'apprentissage : l'individu parvient à la connaissance à travers ce qu'il fait de son expérience (Vanhulle, dans Van Zanten et Rayou, 2017, p. 344). Bandura (cité par Brewer, 2008, p. 20) conçoit également l'expérience comme un produit de l'action individuelle : « l'être humain est l'agent plutôt que le simple exécutant de l'expérience ». Rappelons que pour Bandura, un agent produit des actions de manière intentionnelle, volontaire.

I-8-1 La valorisation de l'expérience professionnelle

L'expérience professionnelle est reconnue comme potentiellement productrice de compétences qui peuvent être socialement reconnues et valorisée. L'origine historique de la reconnaissance des apprentissages informels réalisés dans le cadre du travail se situe aux États-Unis, portée par les revendications de militaires américains à la fin de la seconde guerre mondiale (Danvers, 2003, p. 25). Ces anciens cadres souhaitaient valoriser leur expérience dans l'industrie au regard de leur niveau de compétence, dans un contexte de chômage massif (Madoui, 2002,

p. 110). Plusieurs outils ont ainsi été créés pour reconnaître les compétences construites hors des formations académiques : c'est le cas du *portfolio* et du *career passport* (passeport compétences).

En France, si la prise en compte de l'expérience professionnelle date de la loi du 10 juillet 1934 relative à l'accès au titre d'ingénieur diplômé par l'Etat, elle s'est réellement répandue dans les milieux de l'éducation et de la formation dans les années 1980 (Pinte, 2013, p. 2).

Avec l'avènement de la société de la connaissance, la Commission européenne (2000, p. 8) rend explicite l'injonction sociale faite aux individus d'être acteurs et auteurs de leur vie : « le rôle principal revient aux individus eux-mêmes ». Le modèle de citoyen actif promu est rendu possible par la formation tout au long de la vie. La Commission européenne précise les trois voies d'apprentissage : l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle, inhérente à la vie quotidienne. À la différence des deux premières, elle peut ne pas être reconnue par les individus eux-mêmes. Ces voies d'apprentissage sont diverses et la Commission européenne les considère complémentaires.

C'est bien la logique de la reconnaissance des acquis de l'expérience : un individu peut tout à fait réaliser des apprentissages sans enseignant ni formateur. La validation des acquis professionnels intervient alors, par une démarche de déduction et à partir de la description écrite de l'activité, pour reconnaître la maîtrise de compétences et de savoirs (Danvers, 2003, p. 25). Cette reconnaissance favorise l'engagement des individus dans des projets professionnels, qu'il s'agisse de mobilité ou de formation.

Point n°1

Le métier d'enseignant a évolué sous la pression de différents facteurs, internes et externes au système éducatif. Parmi les facteurs internes, le recrutement et la formation des enseignants ont profondément changé, essentiellement dans le dernier tiers du XXe siècle (Prost, 1999, p.10). Recrutés dans les années 1980 au niveau Bac, puis à Bac +2 en 1986 et à Bac +3 avec la création des IUFM, la titularisation intervient actuellement au niveau master. Dans le même temps, la montée en puissance de l'universitarisation, c'est-à-dire l'intégration des IUFM dans les universités, est constatée. Quant aux facteurs externes, la féminisation du travail, la montée de la mobilité et de son corollaire la précarité, l'injonction au projet, la reconversion professionnelle volontaire et la reconnaissance des acquis de l'expérience sont autant d'évolutions sociales qui transforment le métier d'enseignant. En France, l'origine sociale des enseignants se situe dans le salariat moyen et supérieur. En 2016, un étudiant sur deux inscrit dans une ESPE est issu d'un milieu modeste, et seul un tiers d'entre eux a un parent au moins qui a suivi des études supérieures. À La Réunion, l'attractivité du métier étudiée selon le genre diffère par rapport à la métropole et ce, dans les deux degrés d'enseignement. Globalement, les hommes se tournent davantage vers l'enseignement à La Réunion : ils sont 27% dans le premier degré (13% en métropole) et 51% dans les collèges et lycées (42% en métropole). Cela s'explique notamment par une situation économique très défavorable, - 22,4% de la population active recherche un emploi, dans un contexte insulaire. Les Réunionnais diplômés sont peu mobiles (Fabre et Jonzo, 2016, p. 1) : ils sont 31% à vivre dans une autre région française, contre 40% au niveau national. L'enseignement constitue ainsi un débouché prisé pour les diplômés. Il attire également des individus déjà insérés professionnellement et qui souhaitent opérer une reconversion professionnelle. Qu'est-ce que le métier d'enseignant ? Un métier adressé à autrui (Piot, 2009), complexe et portant une tension entre une rationalité forte, prescrite, et une rationalité faible, soutenue par un « métissage des savoirs » (Altet, 2008) mais contrainte par l'indétermination et l'hétérotélie des conséquences des pratiques enseignantes (cf. Chetty et al, 2011). Depuis les années 1990, l'approche par compétences s'est invitée dans la formation des enseignants. Cette approche, cohérente avec la logique du monde du travail, questionne de façon vive la société sur la mission de l'école. L'approche par compétences,

émanation du behaviorisme, a substitué au paradigme de l'enseignement, visant la construction de sujets autonomes, celui de l'évaluation, en phase avec un monde de l'entreprise soucieux de main-d'œuvre flexible.

CHAPITRE II

DES MODÈLES POUR

L'INTELLIGIBILITÉ DES

PRATIQUES

ENSEIGNANTES

Les pratiques enseignantes se trouvent au cœur de notre recherche, et nous présentons dans ce chapitre les trois cadres principaux (Bru, Pastré et Vinatier, 2007, p. 8) dont nous allons apprécier la qualité de leur intelligibilité construite à propos des pratiques d'enseignement. Ce sont les paradigmes processus-produit, cognitiviste et écologique.

II-1- Précisions terminologiques

Un **modèle** consiste en une représentation construite de la réalité. Clanet (2012*b*, p. 26) précise que la modélisation fonctionne « comme lieu d'objectivation et d'ancrage, dans et pour une confrontation de nos modèles avec la réalité qui nous entoure ». Différent selon les paradigmes, le modèle présente deux caractéristiques fondamentales : il porte une puissance explicative et cible un ensemble d'objets considéré comme prépondérant dans la pratique enseignante.

Pour Willett (1996, p. 6), une **théorie** permet de concevoir, percevoir et représenter des faits. Ce n'est ni la réalité ni la vérité, mais une façon cohérente d'expliquer un aspect du réel. Selon Le Moigne¹² (1994, p. 69) une théorie propose un « schéma d'interprétation applicable à une classe indéterminée de phénomènes en vue de la comprendre ». Une théorie repose sur des concepts.

Un **paradigme**, du grec ancien *paradigma*, modèle, est une « vision du monde » (Tochon, 2000) heuristique et épistémologique : il permet de construire des connaissances et en même temps produit un discours sur cette construction de connaissance. Un paradigme pose sur l'activité du chercheur un cadre d'appréhension de la réalité ; il comporte les outils, démarches et principes théoriques pour investiguer cette réalité. Un paradigme constitue selon Kuhn (1983, p. 238) un ensemble de « croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné ». C'est cette définition que nous retenons dans ce travail.

Quant au terme **pratique**, il apparaît en 1256 selon Rey et Morvan (2005, p. 1991), emprunté au latin chrétien *practica* désignant la vie active par opposition à la contemplation. Ce vocable désigne une action habituelle, associée à une règle d'action et visant des résultats concrets. La pratique enseignante exprime dans le langage courant la manière habituelle de procéder de ce groupe professionnel. La pratique « correspond à un champ d'activités humaines déterminées par des procédés, des conduites propres à une personne

¹² Citant Radcliffe Brown

ou un groupe professionnel marqué par une culture, une idéologie, des techniques » (Vinatier et Pastré, 2007, p. 97). Ainsi, la pratique comporte une double dimension : d'une part, les gestes et les conduites, d'autre part, les objectifs, stratégies et idéologies (Beillerot, 2003). Altet (2002, p. 86) définit la pratique comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement ». Clanet (2008, p. 55) entend par pratique enseignante « l'ensemble des activités déployées par un enseignant dans le cadre de son activité professionnelle ». Enfin, la pratique varie fortement d'un enseignant à un autre, et plus encore de façon intra individuelle et il est plus approprié de parler des pratiques au pluriel.

II-2- Le paradigme behavioriste : des comportements des enseignants aux résultats des élèves, une relation directe processus-produit

II-2-1 Émergence du paradigme

Le paradigme behavioriste émerge dans une « logique de rupture » avec la philosophie (Bronckart, 2001, p. 133) et construit ses concepts en se basant sur les sciences naturelles. Ce paradigme de la *School Effectiveness Research* (ou SER) est plus communément connu dans les pays francophones sous l'appellation « efficacité des enseignants ». Ce courant émerge aux États-Unis dans les années 1950, pour se développer surtout dans les années 1960-1970. (Bressoux, 2002, p. 10). Ses chercheurs ambitionnent « une mesure des différents facteurs influençant la scolarisation en centrant l'explication des inégalités sur la réussite scolaire » (Normand, 2005, p. 218). En 1966 paraît aux États-Unis une étude intitulée *Equality of Educational Opportunity Research*, plus connue en français sous l'appellation « rapport Coleman ». Ce rapport s'origine dans une demande du Congrès des États-Unis portant sur l'inégalité des chances scolaires, plus précisément sur les inégalités entre « les individus en raison de leur race, couleur, religion ou origine. » (Cherkaoui, 1978, p. 238). Il s'agissait d'évaluer les disparités afin de mettre en œuvre des mesures compensatoires. Or ce rapport montre l'absence de corrélation entre les inégalités de réussite des élèves et le fonctionnement des écoles et il relève l'existence d'un lien de causalité entre les origines sociales et ethniques des élèves et leurs performances scolaires.

Cela a suscité une large controverse et lancé de nombreux chercheurs dans des travaux visant à conforter ces conclusions ou au contraire les remettre en cause (Cherkaoui, 1978, p. 237). Les tenants du paradigme de la SER, également appelé paradigme processus-produit, avancent quant à eux que les différences de réussite sont liées à des différences de rendement scolaires. Le développement du courant de la *School Effectiveness Research* est à situer dans ces années-là, en réaction notamment aux résultats de ce rapport. (Normand, 2005, p. 218).

II-2-2 Les postulats du paradigme de l'efficacité des enseignants

Quelques précautions s'imposent quant au concept d'efficacité mobilisé dans le cadre de travaux francophones. Tupin (2003) indique qu'il peut être orienté par différentes visées. L'efficacité peut être définie comme la capacité à produire le résultat attendu. Ainsi, du point de vue sociétal, l'amélioration de l'efficacité scolaire peut être recherchée pour accroître la qualité du service public et le défendre ou bien dans une logique libérale, afin de se conformer à la loi du marché. Concernant les chercheurs eux-mêmes, leur positionnement ne peut alors être inféré par le fait seul d'investiguer ce champ. Historiquement, à l'opposé d'une logique élitiste, les premières études des sociologues français portant sur les paramètres d'efficacité des pratiques enseignantes avaient pour but la démocratisation de l'accès aux savoirs. Il s'agissait en fait de rechercher une plus grande équité grâce à des pratiques enseignantes plus efficaces (Tupin, 2003). Clanet (2012b, p. 19) relève que les deux principes suivants sont mentionnés lorsque l'efficacité enseignante est convoquée : l'existence d'un effet-maître (Bressoux, 1994) et la possibilité d'améliorer celui-ci. Les recherches sur l'effet maître et l'effet classe datent des années 1960 et ont eu lieu tout d'abord aux États-Unis (Bianco et Bressoux, 2009, p. 35) puis en Grande Bretagne dans les années 1970 (Bressoux, 1994, p. 91). Ce type de recherche étudie les différences en termes d'acquis scolaires des élèves en fonction de la classe ou du maître. Au-delà, il s'agit de mettre en évidence des invariants qui permettent une meilleure progression dans les apprentissages des élèves. Selon les tenants de ce courant, cette amélioration, si elle est possible, implique que l'école se trouve en capacité d'accroître les résultats des élèves, notamment ceux les plus éloignés de la culture scolaire. Selon Bressoux (2012), la variance des acquisitions scolaires des élèves s'expliquerait par l'effet maître (de 7 à 21% de cette variance), l'effet-classe (entre 10 et 20% selon la discipline considérée, selon Kahn, 2012,

p. 3) et l'effet du milieu socioculturel de la famille (environ 20% de la variance totale en France, ce qui en fait le pourcentage le plus élevé au monde pour ce type d'effet). Généralement, pour le premier degré d'enseignement, les chercheurs s'accordent pour affirmer que l'effet-classe résulte principalement de l'effet maître (Kahn, opus cité).

Selon Talbot (2008, p. 81), les recherches sur l'effet maître constatent non seulement un lien entre les apprentissages des élèves et leurs caractéristiques personnelles et sociologiques, mais également avec leur classe, soit l'effet-classe, et avec les pratiques enseignantes, dit autrement l'effet maître.

Dans sa note de synthèse, Talbot (2012b p. 130-132) présente les neuf caractéristiques des pratiques d'enseignement efficaces :

1. Il s'agit d'activités d'enseignement « directes, explicites ou systématiques » ;
2. Elles s'avèrent équitables en permettant de réduire les écarts entre les élèves ;
3. Les enseignants efficaces et équitables ont des attentes élevées envers leurs élèves ;
4. Ces enseignants sont experts en didactique, le temps d'activité dévolu aux apprentissages est important, les tâches se situent dans la zone proximale de développement des élèves ;
5. L'atmosphère de la classe est positive, propice aux apprentissages ;
6. La gestion du temps est opérée avec efficacité. Le maximum de temps est consacré aux tâches scolaires. Ils planifient leur enseignement et leurs objectifs sont clairs ;
7. Leurs interventions pédagogiques et didactiques sont claires et explicites. Les enseignants efficaces sont des planificateurs organisés et rigoureux ;
8. L'organisation pédagogique est claire et rigoureuse ;
9. Les enseignants efficaces et équitables utilisent l'évaluation au service des progrès des élèves.

Cependant, Talbot (2008, p. 83) nous invite à la prudence quant l'effet maître : en effet, « les facteurs qui influent concrètement sur la construction des connaissances restent flous tant les variables liées à des approches quantitatives demeurent "grossières" (Bressoux, 2000) et/ou tant les méthodologies de recueil des données restent peu adaptées à une perception fidèle et fine des phénomènes étudiés ».

II-2-3 Éléments de réflexion

Pour pertinente que puisse être la question de l'efficacité des enseignants, il importe de s'entourer de précautions tant dans la signification des termes retenus que dans le choix de la méthodologie de recherche mise en œuvre. Nous émettons les réserves suivantes.

1) Les études sur l'efficacité se focalisent souvent sur l'enseignant efficace et supposent la stabilité de la pratique d'enseignement, alors que la variabilité intra individuelle des pratiques est constatée (Bru, 2002) et qu'il n'existe pas de bonne pratique, ni de bon enseignant en soi (Talbot, 2012, p. 6). En outre, le paradigme processus-produit, dont se réclame l'essentiel des recherches sur l'efficacité, ne tient pas compte des contextes et de leurs niveaux ; l'activité de l'élève n'est pas prise en compte. Enfin, les modèles de l'efficacité des enseignants (Bru, 1991, p. 17), « placent l'enseignement et l'apprentissage dans une relation linéaire et présupposent qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent ».

2) L'évaluation des pratiques d'enseignement présente certaines difficultés majeures. Tout d'abord, évaluer les pratiques consiste à mesurer un écart entre ce qui est attendu et ce qui est réalisé, entre les objectifs visés et les résultats obtenus. Il faudrait être au clair sur ce que l'on attend de l'école. Est-ce éduquer, instruire, socialiser, professionnaliser ?

Puis vient la question de la mesure des effets de l'enseignement. Procède-t-on par des tests standardisés pour mesurer les résultats des élèves ? Les recherches de type processus-produit sur l'effet maître basent leurs conclusions sur des corrélations non exemptes de failles épistémologiques. Ces études proposent aux élèves des tests basés sur des tâches simples, des « procédures ». Or, la compétence attendue des élèves dans l'enseignement secondaire ne consiste pas seulement dans la mise en œuvre de ressources disponibles mais aussi, et surtout dans le repérage et la décision de mobiliser telle procédure (stratégie) dans ce contexte précis. L'élève manifeste ainsi sa compétence et son autonomie intellectuelle, bien au-delà de la simple application d'une procédure. Comme l'expriment Clanet (2012b, p. 18), mais également Carette (2008, p. 91), il importe de questionner les indicateurs retenus si l'on souhaite une mesure effective de l'efficacité. Par souci d'équité, il nous apparaît important de considérer un ensemble de variables contextuelles.

C'est ensuite la temporalité mérite d'être questionnée. À quel(s) moment(s) les résultats des élèves sont-ils évalués ? Chetty, Friedman et Rockoff (2011, p. 4), ont obtenu des résultats validant l'hypothèse d'un lien entre les effets des enseignants « à valeur ajoutée » dans une classe de l'école élémentaire et les revenus des élèves devenus adultes, la probabilité plus faible d'avoir un enfant en étant adolescent et le fait d'habiter dans un quartier favorisé à l'âge adulte. Selon Chetty et al., les bénéfices liés au fait d'avoir un enseignant « à valeur ajoutée » ne ressortent pas des tests effectués au niveau du collège, mais émergent au niveau supérieur des études, à l'université. Ainsi, les élèves scolarisés dans une classe élémentaire avec un enseignant « à valeur ajoutée » obtiennent, à l'âge adulte, des conditions de vie matérielles plus satisfaisantes que les élèves scolarisés avec un enseignant sans « valeur ajoutée ». Les effets de l'enseignement s'estompent à moyen terme pour réapparaître sur le long terme (Chetty et al., 2011, p. 5). Selon le moment retenu pour procéder à l'évaluation, les résultats semblent bien s'avérer très différents. La mobilisation de données diachroniques pourraient permettre (Lafontaine, 2005, p. 532) de relativiser les performances.

- 3) De quelle efficacité est-il question ? Clanet (2012b, p. 20) nous invite à distinguer l'efficacité interne, soit les résultats en termes d'apprentissage et de compétences, de l'efficacité externe, c'est-à-dire la pertinence des apprentissages au regard des besoins du marché du travail. Cela pose, en creux mais avec force, la question de la mission de l'école.

Point n°2

Nous retenons l'effet maître comme présentant un intérêt pour notre recherche puisqu'il met au jour l'importance du comportement de l'enseignant dans les résultats des élèves. Cependant, nous émettons plusieurs réserves à l'encontre du paradigme processus-produit. Il considère la stabilité des pratiques, alors que c'est bien leur variabilité, inter et surtout intra individuelle qui est constatée. Ce paradigme considère l'élève comme un destinataire des connaissances alors que nous le concevons comme un acteur de leur construction. L'enseignement ne constitue pas la cause unique et directe de l'apprentissage. La question de l'évaluation des pratiques soulève notamment celles des finalités de l'école, des indicateurs et de la temporalité retenus. Est-il question de l'efficacité en termes d'apprentissages et de compétences (efficacité interne) ou au regard des besoins du marché du travail (efficacité externe) ? Le paradigme processus-produit ne tient pas compte des différences interindividuelles des élèves, pas plus que d'autres facteurs pourtant actifs dans la réussite scolaire, tel que le milieu social d'origine des élèves. Nous nous tournons à présent vers le paradigme des sciences de la cognition pour comprendre les pratiques enseignantes. Précisons que notre objectif consiste à comparer les pratiques de deux populations d'enseignants, et non leur efficacité.

II-3- Le paradigme des sciences de la cognition

Dans notre quête de modèle pour comprendre les pratiques enseignantes, il importe de considérer le fonctionnement cognitif de l'enseignant. C'est l'objet de la théorie de la pensée des enseignants que nous présentons dans cette section. Elle a émergé au début des années 70 et rassemble des chercheurs qui considèrent l'enseignement comme un processus de traitement de l'information, l'enseignant étant un planificateur et la cognition le pôle essentiel de contrôle de la pratique enseignante (Tochon, 1993). A partir des comportements observables des enseignants, les chercheurs infèrent la cognition qui les produit. Steiner (2005, p. 21) définit la cognition comme « des computations sur des représentations symboliques ». Les chercheurs qui s'en réclamaient l'ont nommé *teacher thinking*. En 1987, ce terme a été traduit par Tochon et est devenu en français « la pensée des enseignants ». D'autres chercheurs lui ont préféré la dénomination de « représentations des enseignants », de « savoirs » ou de « conceptions ». La difficulté de la traduction se trouve ici couplée à celle de la définition du concept. Pour Tochon (2002, p. 131), l'analyse de pratiques en formation, la formation réflexive, relèvent de ce courant de pensée et en constituent « un des aspects importants ». Le modèle du praticien réflexif issu des travaux de Schön (1983), dont on connaît l'importance notamment dans la formation des enseignants, relève également de la pensée des enseignants. En revanche, le courant de recherche qui porte sur les représentations des enseignants se rattacherait davantage, selon Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010, p. 117), à l'ancrage théorique du *teacher's beliefs and knowledge*¹³. En effet, toujours selon Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010, p. 86), ce type de recherche porte sur ce qui est mobilisé dans la cognition des enseignants dans certaines circonstances, et qui véhicule un contenu ayant trait à l'expérience de l'enseignement. C'est donc cette caractéristique qui permettrait de distinguer le courant de recherche du *teacher's beliefs and knowledge* de celui du *teacher thinking*. Tochon (2000, p. 137) affirme toutefois : « le paradigme de la pensée des enseignants est devenu un hyper paradigme, unifiant conceptuellement plusieurs sous-paradigmes. Ses mots d'ordre : refus d'une vision technique de la profession ; professionnalisation active dans le partenariat et la prise de décision ; décentralisation des savoirs ; respect pour la connaissance engendrée dans la pratique ; apprentissage de vie sur toute la longueur de la carrière ; changement intégré ». En outre, Tochon (2000, p. 152)

¹³ « Les croyances et savoirs des enseignants »

nous dit que si « les auteurs ne se reconnaissent pas obligatoirement du paradigme, c'est qu'il est - dans l'air ambiant - ; beaucoup s'inspirent de ses principes sans articuler vraiment leur appartenance conceptuelle, ce qui est le propre d'un paradigme : il imprègne les manières de voir. »

Toujours selon Tochon, le paradigme de la pensée des enseignants s'avère dominant dans la recherche en formation des maîtres (2000, p. 132) cependant **sa visibilité se trouve occultée** dès 1955 par l'absence du syntagme dans les publications, qui mentionnent simplement certains mots-clés : formation des enseignants, formation continue, développement professionnel notamment.

La recherche sur la pensée des enseignants porte une visée descriptive et va devenir opératoire à travers la recherche enseignante (Tochon, 2000, p. 134). Le paradigme du *teacher thinking*, qui s'origine dans le traitement rationnel de l'information, se trouve resserré autour du concept de « professionnalisation intégrée et réfléchie », une « pensée pratique en situation », marquée par le poids interactif du contexte. Dans leur note de synthèse, Wanlin et Crahay (2012, p. 9) décrivent des axes thématiques de recherche du paradigme du *teacher thinking* essentiellement focalisés sur trois processus :

- la pensée des enseignants pendant la planification des leçons (*teacher planning*),
- la pensée des enseignants pendant l'interaction en classe (*interactive decision making*),
- la pensée des enseignants pendant la réflexion a posteriori (*post-active reflecting*), soit les connaissances et croyances des enseignants.

Pour les tenants du *teacher thinking*, l'enseignement dans l'interaction peut être caractérisé comme la mise en œuvre de routines : une routine planifiée avant le cours peut, après observation de réponses et selon la décision interactive de l'enseignant, être suivie par une nouvelle routine, alternative à la première (Shavelson et Stern, 1981, cités par Wanlin et Crahay (2012, p. 14). Que faut-il entendre par décision interactive ? Pour les chercheurs ancrés dans ce paradigme, la compétence de base en enseignement est la capacité à prendre des décisions (Wanlin et Crahay (2012, p. 11). La décision interactive intervient lorsque la routine d'enseignement, - c'est-à-dire le scénario typique d'intervention convoqué par l'enseignant -, est interrompue : l'enseignant qui accomplit un acte d'enseignement choisit entre poursuivre la planification prévue et initiée et un ou plusieurs scénarii alternatifs. La pensée interactive serait en fait un processus cyclique de prise d'information concernant le comportement des élèves puis de décision quant à son adéquation avec celui qui était attendu dans l'image mentale que l'enseignant a élaborée lors de la planification du cours et qu'il garde en mémoire (ce qui est une autre façon de définir la routine d'enseignement).

Si c'est le cas, la routine se poursuit ; lorsque les élèves adoptent un comportement non satisfaisant pour l'enseignant, celui-ci peut décider de mettre en œuvre une routine alternative, à condition d'en avoir une à disposition. Dans le cas contraire, la même routine est poursuivie. L'enseignant fonde sa décision sur ce qu'il infère de la compréhension de la leçon par les élèves et l'opinion qu'il a sur la participation des élèves au cours (Peterson et Clark (1978, cités par Wanlin et Crahay, 2012, p. 12). Du point de vue de la méthodologie mise en œuvre pour le recueil de données, Wanlin et Crahay (2012, p. 10) ont constaté l'utilisation massive de deux techniques : le rappel stimulé (*stimulated recall*) et des questionnaires ou échelles sur les politiques décisionnelles des enseignants (*policy capturing*), issue de la psychologie de laboratoire.

II-3-1 Le modèle de Wanlin et Crahay (2012)

Basé sur une revue de littérature, Wanlin et Crahay (2012, p. 31) proposent (cf. figure 1) leur propre modèle intégré de la pensée interactive.

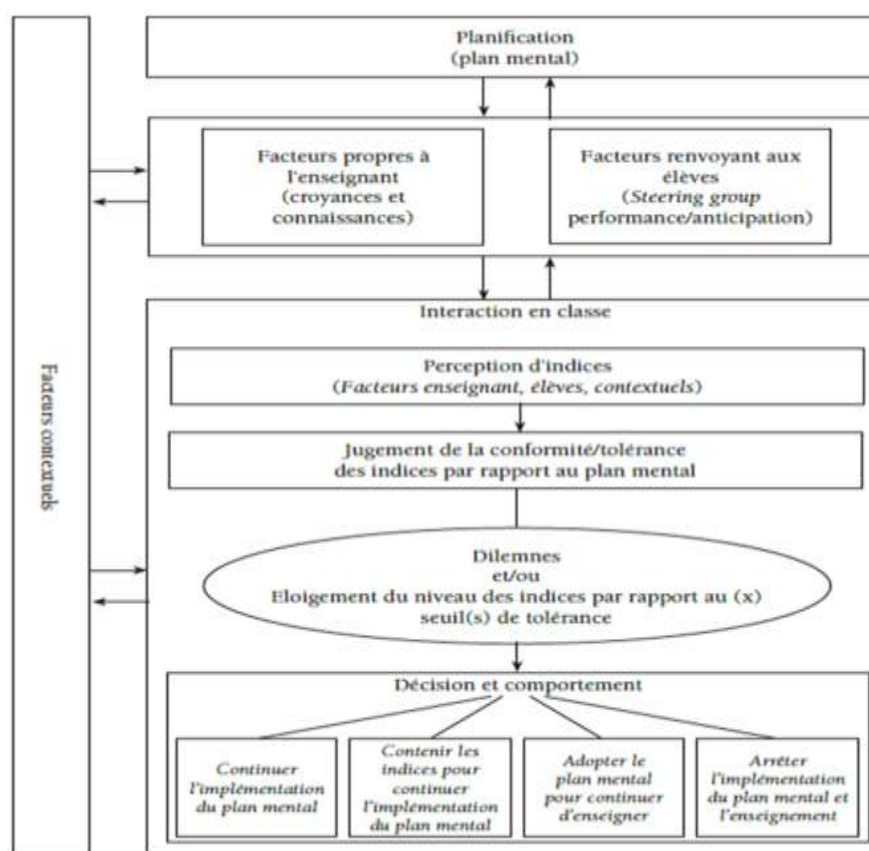


Figure 1 : Modèle intégré de pensée interactive

Lors de la phase d'interaction, les enseignants réfléchissent sur trois grands types de préoccupations : le pédagogique, le transitionnel (c'est-à-dire le séquençage, la gestion du temps) ainsi que l'organisation sociale de la classe.

Selon Wanlin et Crahay (2012, p. 31), trois types de facteurs interviendraient pour influencer les enseignants : les facteurs issus du contexte, ceux relatifs aux élèves et ceux propres à l'enseignant lui-même.

Wanlin et Crahay (2012, p. 24) affirment que, compte tenu de la variété et de la simultanéité des événements qui surviennent dans une salle de classe, les enseignants doivent gérer des tensions insurmontables : « la réflexion et l'action des enseignants est gouvernée par la résolution de dilemmes » pour lesquels il n'existe en outre pas de solution satisfaisante.

Selon Herbst (2003, cité par Wanlin et Crahay (2012, p. 24), « la notion de dilemme aurait un rôle crucial dans la compréhension des réflexions et des comportements interactifs des enseignants ». Wanlin et Crahay (2012, p. 25) établissent que les dilemmes rencontrés par les enseignants lorsqu'ils sont en situation de face à face pédagogique avec les élèves sont de trois ordres :

- **Le dilemme du pilotage managérial** : proposer des tâches qui à la fois se situent en cohérence avec la demande institutionnelle et obtenir la participation des élèves ou a minima recueillir leur adhésion passive, en d'autres termes privilégier la participation du plus grand nombre ou avancer au maximum dans le programme.
- **Le dilemme du pilotage curriculaire** : arbitrer entre les différents rythmes de progression des élèves pour déterminer celui de la classe (le coverage-mastery dilemma des anglophones). L'enseignant se trouve face à une obligation curriculaire forte qui concerne idéalement tous les élèves, une tension entre le programme à suivre et les différences interindividuelles. Certains instaurent un principe de compensation qui vise à soutenir l'effort des plus faibles et de ceux qui montrent un comportement introverti, en retrait de la classe. De manière générale, les enseignants (Pullis et Cadwell, 1982, cités par Wanlin et Crahay, 2012, p. 26) tendent à restreindre l'avancée des plus brillants afin de préserver la potentialité d'expression de l'ensemble.
- **Le dilemme de la cadence d'enseignement** en choisissant de se concentrer sur les élèves en difficulté ou sur les meilleurs de la classe. Divers effets peuvent ainsi être suscités : l'effet Robin des bois discrimine positivement les plus faibles et désavantage les plus avancés, l'effet Matthieu donne plus à ceux qui ont déjà beaucoup et accroît l'écart avec les autres.

Ces trois ordres de dilemmes sont présentés distinctement mais se trouvent intriqués dans le quotidien de l'enseignant. Ces dilemmes illustrent bien la qualification du métier d'enseignant par Freud comme un métier impossible, aux prises avec des tensions irréductibles. Pour en sortir, l'enseignant opère des choix selon une pluralité de possibles, mais ces choix, qui laissent en outre entrevoir en arrière-plan la prégnance de l'idéologie, ne sont pas nécessairement conscientisés.

Dans sa pratique d'enseignement, l'enseignant est confronté à d'autres tensions, cependant, pour problématiques qu'elles soient, elles ne revêtent pas le caractère inconciliable des dilemmes (Wanlin et Crahay, 2012, p. 27). Afin d'amoindrir l'insatisfaction occasionnée par les dilemmes, certains enseignants imaginent des compensations visant à minorer les répercussions négatives engendrées par leurs choix didactiques. Wanlin et Crahay (2012, p. 28) présentent plusieurs procédures de compensation :

- la réorganisation sociale ajuste la répartition des élèves dans les groupes,
- la négociation consiste pour l'enseignant à revoir à la baisse ses attentes pour éviter de mettre l'élève en difficulté ou d'être soi-même en difficulté suite à une réaction agressive de l'élève,
- la réorganisation structurelle avec négociation fournit des aides à la compréhension (tableau de numération par exemple) et repousse l'évaluation,
- le calibrage de correction en direction des élèves fragiles les sollicite afin qu'ils améliorent leur production,
- le calibrage de développement cible les plus avancés pour qu'ils prolongent leur activité cognitive
- l'assistance soutient l'activité des élèves faibles en les rassurant,
- le stand-by attribue aux forts des activités occupationnelles ou de prolongement afin d'attendre les plus faibles
- le contrôle consiste à maintenir l'autorité de l'enseignant sur la classe alors qu'il intervient auprès un groupe d'élèves afin d'éviter la survenue de comportements perturbateurs.

Selon Wanlin & Crahay (2012, p. 29), « les activités définies lors de la planification sont l'unité de traitement de base de l'enseignement (Doyle, Doyle, 1983 ; R. T. Putnam, 1987 ; Yinger, 1979), les réflexions interactives leur sont subordonnées (Parker & Gehrke, 1986, 1984) ».

Pour notre part, nous considérons que le paradigme des sciences de la cognition met en lumière le fonctionnement cognitif des enseignants. Cependant, l'action de l'enseignant ne

se limite pas aux plans conçus lors de la phase pré-active, ne serait-ce qu'en raison de la multiplicité des objectifs visés (Bru et Clanet, 2011, p. 28) : construction des apprentissages pour les élèves, engagement des élèves dans les activités, maintien de l'ordre en classe, cohérence avec les instructions officielles, congruence avec ses propres valeurs.

De plus, ce paradigme laisse dans l'ombre certaines dimensions ; il occulte des éléments dont l'acteur n'a potentiellement pas conscience (Marcel, 2005, p. 31), et la cognition ne nous semble pas être l'«instance exclusive de contrôle de la pratique enseignante » (Altet, 2002, p. 85). Cette voie pourrait nous conduire à approfondir notre travail dans le sens de la psychanalyse. Nous n'en avons ni les compétences ni le souhait. Quant au fonctionnement de l'enseignant en situation complexe, il doit selon nous être investigué. Enfin, pour nous qui vivons à La Réunion et en constatons les spécificités, il nous semble que l'étude de la seule cognition occulte là une dimension de poids, celle des contextes.

Point n°3

Nous l'avons vu avec le modèle de la pensée interactive (Wanlin et Crahay, 2012), les travaux cognitivistes ont éclairé la question du fonctionnement et ont produit des modélisations des processus de pensée des enseignants.

Nous retenons trois points du cognitivisme : 1) l'élève y est considéré comme un acteur qui s'approprie des connaissances, 2) les représentations occupent une place importante dans la cognition, 3) le métier d'enseignant comporte des dilemmes. Cependant, certains manques nous invitent à poursuivre notre quête : le fonctionnement de l'enseignant en situation complexe reste insuffisamment mis au jour, ce qui réclame que nous convoquions un autre paradigme, celui de la complexité, pour en rendre compte.

II-4- Le paradigme systémique

Nous poursuivons notre quête de modèle en investiguant le paradigme systémique, qui porte le projet « d'appréhender les faits dans leur complexité en les gérant comme des systèmes construits par des chercheurs » (Lerbet, 1984, p. 29). Le paradigme systémique repose sur une pensée complexe. Étymologiquement, « complexe » est issu du latin *complexus*, ce qui est tissé ensemble. Pour Morin (2008)¹⁴, la pensée complexe est « tout d'abord une pensée qui relie », qui entrelace des connaissances. Les objets ne sont pas isolés, indépendants de leur environnement, mais organisés. D'ailleurs, en grec ancien, un système signifie « organisation, ensemble ». Lerbet (1984, p. 29) définit un système comme « une structure qui gère de l'énergie » ce qui implique quatre caractéristiques : un système est un tout organisé, variable en complexité, pour partie au moins autorégulable. Tout système, qu'il s'agisse d'un système vivant ou social, est ouvert en ce qu'il se situe dans un environnement. Il évolue donc de façon variable cependant, Lerbet précise que la complexité générée par tout système connaît deux phases : une phase de croissance puis une phase de dégradation qui entraîne la disparition du système. Selon Morin (La Méthode, tome I. La nature de la nature, 1977, p. 123) le modèle cartésien, avec ses objets simplifiables et décomposables, ne permet pas de comprendre un système.

« Les objets font place aux systèmes. Au lieu des essences et des substances, l'organisation ; au lieu des unités simples et élémentaires, les unités complexes ; au lieu des agrégats formant corps, les systèmes de systèmes de systèmes. (...) Ainsi le modèle aristotélicien (forme/substance) et le modèle cartésien (objets simplifiables et décomposables), l'un et l'autre sous-jacents à notre conception des objets, ne constituent pas des principes d'intelligibilité de système. Celui-ci ne peut être saisi ni comme unité pure ou identité absolue, ni comme composé décomposable. Il nous faut un concept systémique qui exprime à la fois unité, multiplicité, totalité, diversité, organisation et complexité ».

Pour opérer cette reliance, Morin mobilise trois principes : la récursion organisationnelle, la dialogique et l'hologrammique.

Le principe de la récursion organisationnelle

Basés sur la notion de régulation, les concepts de rétroaction et de récursivité rompent avec la relation linéaire de causalité. Dans une boucle rétroactive, l'effet rétroagit sur la cause en la modifiant. Lorsque cette modification amplifie le phénomène, la rétroaction est dite

¹⁴ Cité par Demorgon, 2008, p. 249

positive ; si elle l'amointrit, la rétroaction est dite négative. Le concept de récursion est basé sur les notions d'autoproduction et auto-organisation. Un système produit « les éléments et les effets qui sont nécessaires à sa propre génération ou existence » (Morin, 2008, p. 250). L'exemple du tourbillon illustre la récursivité organisationnelle : bien qu'en mouvement permanent, le tourbillon présente une forme constante. Le Moigne (2007, p. 104) souligne ainsi la contribution de la récursivité aux épistémologies constructivistes :

« Cette hypothèse de la boucle récursive du sujet concepteur et de l'objet conçu, sujet se connaissant construisant la connaissance, définissait le statut gnoséologique, sur lesquelles se fondent les épistémologies constructivistes ; c'est elle qui fonde aussi le « Paradigme de la complexité » par lequel nous réélaborons notre connaissance de La nature de la nature, de La vie de la vie, de La connaissance de la connaissance, de L'écologie des idées, de L'identité humaine et de l'Éthique [...]».

Le principe d'auto-éco-organisation : un système qui s'autoproduit dépend néanmoins de son environnement, avec lequel il interagit, dans une tension entre autonomie et dépendance.

Le principe hologrammique

Les parties sont dans le tout, et le tout est également dans les parties. L'idée organisationnelle : le tout et les parties sont intrinsèquement liées. Morin (2008, p. 250) cite Pascal : « Toutes choses étant causées et causantes (...) je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties ». Tout système fait apparaître des qualités nouvelles, des « émergences organisationnelles ».

Ainsi, l'individu, hologramme de la société, porte en lui cette tension entre le singulier et l'universel.

Le principe dialogique

La relation complexe est dialogique, ce qui signifie que deux logiques concurrentes, opposées, sont en même temps complémentaires. L'une n'exclut pas l'autre et surtout la dialogique ne recherche pas la synthèse des deux, qui n'est pas nécessaire puisque ces deux logiques coexistent au sein d'un système complexe.

Nous nous inscrivons dans ce paradigme qui permet de prendre en compte les dimensions physiques, culturelles, morales, sociales, économiques du fonctionnement humain dans sa complexité, c'est-à-dire dans sa réalité.

Au sein du paradigme systémique, un des premiers modèles proposés a été celui de Bronfenbrenner, qui considère l'écologie du développement humain. Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales définit l'écologie comme la science qui étudie les relations entre les êtres vivants (humains, animaux, végétaux) et le milieu organique ou inorganique dans lequel ils vivent. Par analogie, en sciences sociales, c'est l'étude des relations réciproques entre l'homme et son environnement physique, culturel, moral, social, économique... Bronfenbrenner propose (1977, p. 514) une étude scientifique centrée sur les accommodations progressives et réciproques 1) de l'organisme en développement avec de ses environnements proches, considérant que ce processus est affecté par des interactions produisant des effets immédiats entre l'organisme et son environnement ainsi qu'à l'intérieur de chacun d'entre eux et 2) de l'organisme en développement avec ses contextes sociaux élargis, à la fois formels et informels dans lesquels sont situées les interactions :

« The ecology of human development is the scientific study of the progressive, mutual accommodation, throughout the life span, between a growing human organism and the changing immediate environments in which it lives, as this process is affected by relations obtaining within and between these immediate settings, as well as the larger social contexts, both formal and informal, in which the settings are embedded. »

Pour Bronfenbrenner (1977, p. 514-515), le développement résulte d'interactions multiples et réciproques entre l'organisme vivant, - l'être humain- , et ses six niveaux environnementaux : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème, l'ontosystème et le chronosystème.

La situation d'enseignement-apprentissage

Le paradigme écologique a mis en lumière l'importance de la notion de situation, qui s'avère selon Rey (2011, p. 35) clivante en matière de conceptions de l'apprentissage. Selon Rey (op. cité), « l'usage de la notion de situation dans le domaine didactique pourrait bien être le signe de la rupture qui s'est opérée par rapport aux pratiques d'enseignement traditionnelles. » Deux modèles s'opposent. Le premier modèle postule que l'élève intègre le savoir qui lui est explicitement proposé, alors que le second considère qu'enseigner, c'est mettre l'élève en situation de construire des apprentissages. Pour Clanet (2008, p. 53) la situation d'enseignement-apprentissage réfère à la complexité et permet de nommer « l'ensemble des conditions auxquelles va se confronter l'apprenant ». La situation d'enseignement-apprentissage relève de « l'imprédictibilité foncière » (Wallian, 2015, p. 67) et se compose de processus, - l'enseignement et l'apprentissage - en contextes. Le

contexte est bien pluriel et renvoie aux dimensions sociales, institutionnelles, matérielles, historiques, culturelles... que Kerbrat-Orecchioni, 1990¹⁵ regroupe sous le syntagme « contexte situationnel ». Cela va dans le sens de la variabilité intra personnelle des pratiques (Bru, 2002). La planification de l'enseignant lors de la phase pré-active se trouve confrontée aux contextes d'action en situation de classe et selon Doyle et Ponder (1986)¹⁶ « en classe, ce n'est pas le maître qui contrôle la situation, mais la situation qui contrôle le maître ». Crahay (1989, p. 80) tire trois conclusions de cette assertion :

- les conduites interactives des enseignants sont rarement le résultat d'une décision rationnelle,
- les conduites d'enseignement varient en fonction de la situation, indépendamment des caractéristiques personnelles des enseignants,
- la modification de la situation entraîne la modification des interactions enseignant-élèves.

La situation s'avère ainsi à la fois contextualisée, - marquée par les conditions matérielles sociales...- et contextualisante, c'est-à-dire qu'elle impacte notamment les pratiques d'enseignement. Parmi les dimensions de la situation, le projet d'enseigner de l'acteur mérite d'être examiné.

Le projet d'enseigner

Insérée dans des contextes, la situation est construite par les acteurs, au premier rang desquels l'enseignant. Sa représentation de la situation d'enseignement-apprentissage va guider son comportement. Selon Abric (1994, p. 30) cette représentation comme résulte de quatre composantes : les représentations de soi, de la tâche, des autres et du contexte.

- Les représentations de soi sont en lien avec l'identité. Au sens de Dubar (2007), l'identité se compose d'une identité pour soi, la représentation que le sujet a de lui-même, et d'une identité pour autrui, attribuée au sujet par les autres.
- La représentation de la tâche, au sens ergonomique, correspond au travail prescrit tel que se le représente l'acteur. Un enseignant qui définit sa tâche par la transmission de connaissances porte un projet différent de celui qui l'envisage comme l'organisation de conditions de nature à favoriser l'apprentissage des élèves.

¹⁵ Citée par Clanet (2008, p. 110)

¹⁶ Cités par Crahay (1989, p. 80)

Le projet de l'enseignant pèse considérablement sur son comportement *via* sa représentation de la situation.

- Les représentations des autres donnent du sens à toutes les situations d'interaction.
- Le contexte comporte des dimensions sociales, institutionnelles, individuelles... comme nous le préciserons par la suite (cf. p. 84).

Le projet d'enseigner impacte fortement la représentation de la situation telle que construite par l'enseignant. Comme pour toute activité humaine, en matière d'activité enseignante, les individus poursuivent un ou des objectifs pluriels, en lien avec leur représentation des situations. Les projets de réussite des élèves ne sont pas les seuls de l'enseignant. D'autres objectifs, en lien avec l'identité personnelle ou professionnelle, le prescrit, les représentations des autres et du contexte sont présents et interagissent avec la situation. Il s'agira par exemple de préserver ou améliorer l'image de soi professionnelle, maintenir dans la classe un climat de paix sociale, satisfaire son égo... Ces objectifs ne relèvent pas tous d'une même cohérence et ils ne sont pas tous compatibles entre eux.

Clanet (1998) a questionné les pratiques enseignantes, déclarées et observées, concernant l'enseignement de la lecture-écriture au cycle 2 de l'école primaire. Dans une première phase, il a ainsi recueilli le discours de 47 enseignants sur leurs pratiques, ce que nous considérons relever de leur projet d'enseigner. Clanet (1998) a ensuite procédé à une typologisation du discours des enseignants concernant leurs pratiques déclarées, puis mis cette typologisation en regard des résultats des élèves. À l'issue de cette première phase, Clanet (1998) a constaté l'absence de lien entre les pratiques déclarées et les résultats des élèves. Dans une seconde phase, Clanet (1998) a observé les pratiques d'enseignement de 40 enseignants à travers l'étude de l'organisation et de la gestion pédagogique de séances portant sur les mathématiques et le français. Il a établi l'existence d'un lien statistique fort entre les pratiques observées et les résultats des élèves. Enfin, Clanet (1998) a mis en évidence d'importantes différences entre les pratiques déclarées et les pratiques constatées. Dit autrement, le projet d'enseigner déclaré par les enseignants n'est pas en lien avec leurs pratiques constatées.

II-4-1 Le modèle tétraédrique de Clanet

Pour Clanet (2012b, p. 11), la situation d'enseignement-apprentissage forme système, ce qui implique de l'envisager dans sa complexité. Les modèles portant une causalité linéaire,

avec une logique relative à la complication, se révèlent alors peu opérants lorsqu'il s'agit d'en rendre compte. Toujours selon Clanet (2001, p. 328) « les situations d'enseignement-apprentissage sont le lieu d'un jeu complexe d'interactions entre leurs composantes, dont la dimension historique n'est pas la moins importante ». Comme le fonctionnement humain, le comportement de l'enseignant s'avère imprévisible et cette imprévisibilité constitue un des indicateurs de la complexité. Ainsi, comme l'affirme Clanet (1997, p. 152), l'enseignement est un système complexe. En fonctionnant, les composants de ce système se transforment et ce potentiel de transformation n'est pas calculable *a priori*. Comme tout système, l'enseignement-apprentissage est alors organisé et organisant, contextualisé et contextualisant. Clanet (1997, p. 164) propose une modélisation de la situation d'enseignement-apprentissage, que nous présentons dans la figure 2. Clanet (opus cité) précise qu'il entend par « activité ou situation d'enseignement-apprentissage toute situation pour laquelle un enseignant met en œuvre un certain nombre de démarches dont la finalité explicite est l'apprentissage des élèves qui lui sont confiés ».

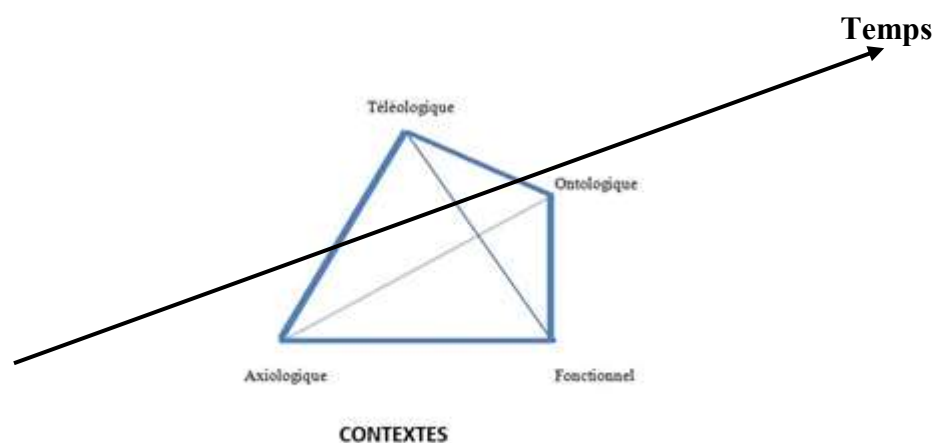


Figure 2 : Modèle tétraédrique des pratiques enseignantes (Clanet, 2007, p. 164)

Ce modèle tétraédrique est pensé en contextes et fonctionne dans une temporalité. Il comporte quatre pôles :

- le pôle fonctionnel relève de l'activité d'enseignement-apprentissage, qui est soumise à la temporalité (étayage, régulation, gestion de la classe...);
- le pôle téléologique porte les finalités de l'activité enseignante, qui peuvent être multiples et répondre à plusieurs critères : la réussite des élèves, mais également l'image de soi professionnelle que l'enseignant souhaite donner à voir ;

- le pôle ontologique concerne la nature de l'activité d'enseignement, chose particulièrement malaisée puisqu'elle est processuelle (comportements, affects, phrases, gestes, expressions du visage ; déplacements dans la salle de classe ...)
- le pôle axiologique réfère aux valeurs qui orientent l'action éducative.

Le modèle tétralogique de Clanet couvre l'ensemble des dimensions de la situation d'enseignement-apprentissage (Clanet, 1997, p. 78) et ouvre l'accès à sa complexité. Il permet par exemple d'intégrer les systèmes de valeurs de la société réunionnaise, porteurs de spécificités. Cependant, dans le cadre de ce travail de thèse, nous pensons que l'intégralité de la richesse du système modélisé ne nous est pas accessible et nous choisissons d'axer notre étude sur les pôles ontologique et fonctionnel du système, c'est-à-dire la nature et la fonction de l'activité enseignante au sein de la situation d'enseignement-apprentissage. La dimension temporelle ne sera pas questionnée. Nous n'investiguerons pas davantage les objectifs de la situation d'enseignement-apprentissage, pas plus que les visées de l'enseignant et ses valeurs, soit les pôles téléologique et axiologique.

Dès lors que l'on définit la situation d'enseignement-apprentissage comme un système et que l'on en vise une meilleure connaissance, il importe de rechercher les variables constitutives de cette situation. Cependant comme l'explique clairement Clanet (2007b, p. 50) après l'avoir expérimentée, l'étude des pratiques d'enseignement basée sur le traitement de variables agrégées se heurte à trois limites :

- la nécessité d'exhaustivité dans le recensement des dimensions constitutives de la situation d'enseignement-apprentissage, l'absence d'une dimension étant suffisante pour mettre en cause la validité du construit ;
- la « fragilité » des formes de pratiques d'enseignement, dont la stabilité est remise en cause par l'incorporation d'une dimension supplémentaire ;
- la difficulté d'accès des modélisations donnant à voir les nombreuses variables constitutives des situations d'enseignement-apprentissage. Au final, ces modélisations présentent une lisibilité réduite et aboutissent à « des objets compliqués » (Clanet, opus cité).

Les configurations des pratiques d'enseignement, autrement dit les formes modélisées à partir des variables agrégées, varient plus ou moins selon les dimensions qu'elles donnent à voir. Dans sa thèse de doctorat, Clanet (1997) a mis en évidence l'action stabilisatrice de certaines dimensions des pratiques d'enseignement, qu'il nomme organisateurs de la pratique, dans la forme du système d'enseignement-apprentissage étudié. C'est notamment à travers ces formes organisées de pratique que peuvent être étudiées « les différenciations

et les conformations de la configuration des pratiques d'enseignement » (Clanet, 2007, p. 58). Certains organisateurs de la pratique d'enseignement (Clanet, 2010, p. 79) « ont une force organisatrice particulière et fondent certaines régularités dans les pratiques » : ce sont les interactions maître-élève(s), la tâche et la gestion temporelle de l'activité (Maurice & Allègre, 2002 ; Clanet, 2007b ; Maurice & Murillo, 2008). Parmi ces organisateurs de pratiques, les interactions à l'initiative du maître sont « l'un des plus puissants des pratiques d'enseignement » (Clanet, 2007b, p. 59). Clanet (2007b, p. 48) définit les interactions maître-élèves comme les activités langagières qu'utilise un enseignant pour faire en sorte que les élèves s'engagent et accomplissent la tâche qu'il leur propose ainsi que toutes celles qu'adresse un élève à l'enseignant au cours d'une séance de classe. Clanet (2007b) a par exemple investigué les interactions maître-élève(s) à travers l'étude des prises de parole des enseignants en classe, et l'étude de leur contenu (gestion didactique ou pédagogique). Talbot (2008, p. 91) a retenu les actions verbales d'étayage et d'évaluation comme indicateurs de la gestion didactique, et les renforcements positifs ou négatifs, les citations de prénoms et la proxémie comme indicateurs pour la gestion pédagogique. D'autres voies signifiantes peuvent être empruntées pour caractériser les pratiques enseignantes en classe, y compris celle des statistiques lexicales. Le discours enseignant, défini comme l'ensemble des actes de langage produits par l'enseignant dans le cadre de son enseignement, peut être examiné, afin de le décrire, selon ses caractéristiques textuelles. La richesse¹⁷ et la variété¹⁸ du discours permettent notamment de le caractériser. Nous retenons que les interactions maître-élève(s) fonctionnent comme un organisateur des pratiques, qu'elles permettent de caractériser.

¹⁷ La richesse du vocabulaire peut être déterminée à partir du dénombrement d'hapax, défini comme un vocable n'apparaissant qu'une seule fois dans un corpus donné. La variété du discours

¹⁸ La variété du discours résulte du rapport entre le nombre de formes et le nombre d'occurrences.

Point n°4

Le paradigme systémique porte une révolution copernicienne en substituant au modèle cartésien une pensée complexe (Morin, 2008), reliante, permettant d'appréhender tout système ; c'est ce paradigme que nous choisissons pour nous y inscrire. Nous retenons qu'il permet l'intelligibilité des pratiques enseignantes dans la complexité de leurs dimensions. La modélisation des pratiques proposée par Clanet (1997) à travers son modèle tétraédrique s'avère éclairante : elle permet l'appréhension des pratiques enseignantes à partir de leur double dimension, observable et sociocognitive. Nous mobiliserons partiellement ce modèle, plus précisément ses pôles fonctionnel et ontologique. Pour rendre compte de la complexité des pratiques, Clanet (1997) mobilise un organisateur : les interactions maître-élève(s) que nous retenons pour caractériser la pratique enseignante.

CHAPITRE III

LA THÉORIE

SOCIOCOGNITIVE DE

BANDURA

La systémique constitue, nous venons de le voir, notre ancrage paradigmatique pour comprendre les pratiques enseignantes. À la recherche d'une théorie s'inscrivant dans ce paradigme pour concevoir, percevoir et représenter des faits, nous interrogeons dans ce chapitre la théorie sociocognitive de Bandura.

Enseigner est une activité complexe qui mobilise un ensemble de compétences associé à une double conviction : d'une part, se penser capable de mettre en œuvre des pratiques efficaces et d'autre part, croire en l'éducabilité cognitive des élèves. La théorie sociocognitive nous intéresse particulièrement en ce qu'elle propose une causalité de type circulaire entre les facteurs personnels internes, le comportement et l'environnement. Cette théorie peut être lue comme une synthèse des théories accordant le primat au contexte et celles affirmant la prédominance de l'acteur, synthèse au sens que la théorie sociocognitive concilie et dépasse les deux premiers termes : la structure sociale, - le contexte dans la terminologie de Bandura, l'acteur, - l'agent- et son activité, - son comportement- fonctionnent en interaction pour former un système causal. Ainsi, entre la liberté totale et un complet déterminisme, le sujet a le pouvoir, à chaque instant, par une orientation volontaire de sa cognition, d'opérer des choix de vie. Élaboré par Bandura, ce modèle est mobilisé par nombre de chercheurs dans différents domaines, notamment l'éducation, la santé ou le sport (François et Botteman, 2002, p. 519).

III-1- Définition de la théorie sociocognitive

La théorie sociocognitive de Bandura comporte deux grandes dimensions : une dimension sociale à travers les interactions réciproques entre la personne, son comportement et son environnement, et une dimension cognitive qui concerne le rôle central de la sphère sociocognitive dans l'adaptation et l'action. Cette théorie permet de rendre compte des multiples façons dont les individus contrôlent leur action et orientent leur vie (Brewer, 2008, p. 7).

Bandura postule que les pratiques peuvent être considérées comme résultant de trois pôles en interaction : l'environnement, le comportement et la personne. D'après Bandura (2007, p. 16-17), « l'agentivité humaine opère au sein d'une structure causale interdépendante impliquant une causalité triadique réciproque. Selon cette conception transactionnelle du soi et de la société, les facteurs personnels internes - sous forme d'événements cognitifs, émotionnels et biologiques-, les comportements et l'environnement opèrent tous comme

des facteurs en interaction qui s'influencent réciproquement ». Même si le terme de comportement s'avère largement associé au behaviorisme (Talbot, 2011, p. 82 ; Clanet et Talbot, 2012, p. 8), nous l'utiliserons dans ce travail. Il revêt le sens d'« activités observables susceptibles de manifester (de révéler) les sujets humains qui y sont impliqués », comme le définissent Barbier et Galatanu (2000, p. 17). Quant au terme d'activité, nous l'utiliserons pour désigner « l'ensemble des processus dans lesquels s'engage un sujet, individuel ou collectif, du moins dans un champ donné » (Barbier et Galatanu, opus cités). La figure 3 illustre ce modèle de causalité circulaire, constitué par l'interaction des trois pôles : les facteurs personnels internes (P), le comportement (C) et l'environnement (E).

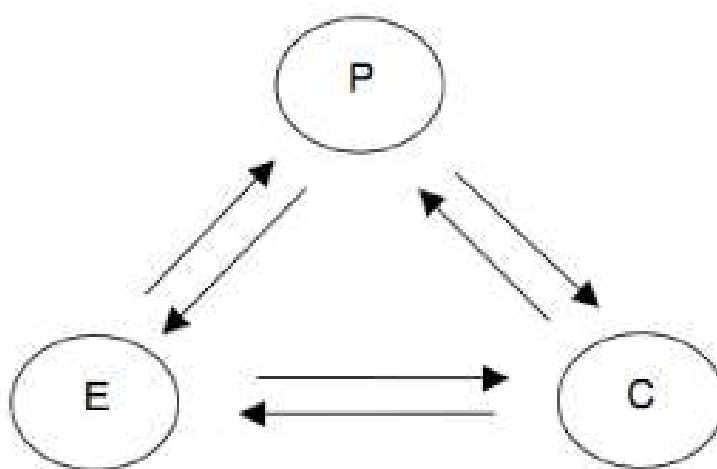


Figure 3 : La causalité triadique réciproque (Bandura, 2007, p. 17)

Lorsque nous examinons la représentation de ce modèle, nous constatons les aspects bidirectionnels de ces relations :

- Les facteurs personnels internes (sous forme d'événements cognitifs, émotionnels et biologiques) interagissent avec le comportement individuel, qui influence en retour ces mêmes facteurs.
- L'environnement entre en relation avec les facteurs personnels internes, l'individu perçoit son environnement et cela a des conséquences cognitives et émotionnelles. Les facteurs personnels internes intègrent les caractéristiques perçues de l'environnement dans la définition et la modulation de leurs propres objectifs. L'environnement perçoit le sujet et cela le modifie.
- Le lien entre le comportement et l'environnement exprime les transformations du comportement du sujet qui s'adapte à son environnement, tout comme l'environnement intègre ce comportement et évolue à travers cette relation. Il s'agit là plus particulièrement

du milieu qui constitue le cadre d'activité de l'enseignant, milieu qui est construit par le projet de l'enseignant et par son action.

Précisons cependant que, comme l'énonce Leplat (2006, p. 1), « tout modèle n'épuise pas les caractéristiques de la situation qu'il modélise ». Nous constatons que le modèle de Bandura peut être qualifié d'hologrammique puisqu'il énonce que son modèle concerne à la fois l'individu et la société.

Selon Bandura (2007, p. 12), le fonctionnement des individus se base sur des mécanismes d'agentivité personnelle, dont le plus important est la croyance d'efficacité personnelle. Ce sentiment d'efficacité personnelle est le fondement majeur du comportement, il oriente et guide la vie des individus.

À ce stade, nous souhaitons apporter une précision terminologique. Bandura écrit en anglais, ses textes font l'objet de traductions. Selon Blanchard, traducteur de Lent (2008, p. 25), les expressions « sentiment d'efficacité personnelle », « sentiment de compétence », « croyance d'efficacité personnelle », « croyance relative aux capacités personnelles », « autoefficacité », « efficacité personnelle perçue » et « autoefficacité perçue » peuvent être considérées comme synonymes.

III-1-1 Deux notions proches

L'autoefficacité se trouve parfois assimilée à deux notions qui, bien que proches, n'en sont pas moins distinctes : l'estime de soi et le locus de contrôle.

L'autoefficacité ne doit pas être confondue avec l'estime de soi, même si ces deux notions sont adjacentes. L'autoefficacité consiste en une évaluation de ses capacités, l'estime de soi est une appréciation de sa propre valeur en tant que personne. Les deux ne sont pas nécessairement corrélées. Un sujet peut disposer d'un fort sentiment d'efficacité dans un certain domaine et pour autant avoir une faible estime de soi. Si le domaine d'efficacité concerne l'escroquerie, l'estime de soi peut ne pas être optimale. Au contraire, une estime de soi élevée peut être associée avec un faible sentiment d'efficacité en sculpture, sans que cela ne soit antinomique. En outre, l'estime de soi constitue un sentiment général de sa propre valeur, alors que le sentiment d'efficacité est un ensemble représentationnel et fluctuant de ses capacités en lien avec des domaines particuliers. Enfin, l'estime de soi et la réussite scolaire ne sont pas reliées significativement (Marsh et Martin, 2011, p. 59), à la différence du sentiment d'efficacité et des performances.

L'autoefficacité diffère également du locus de contrôle, il ne s'agit pas du même phénomène (Bandura, 2007, p. 37). Les croyances sur la question de savoir si l'on peut produire certaines actions, c'est-à-dire le sentiment d'efficacité personnelle, ne sont pas les mêmes que les croyances sur la question de savoir si les actions affectent les résultats, dit autrement le locus de contrôle. Celui-ci concerne des croyances causales en lien avec une origine interne ou externe. Un sujet peut par exemple penser que la réussite à un concours résulte d'un fort investissement, soit une origine interne et contrôlable (locus de contrôle interne). Pour autant, si son efficacité perçue s'avère faible, il se pensera incapable de produire les actions pour y parvenir.

En réalité, l'autoefficacité et le locus de contrôle ont peu ou pas de relation. En outre, l'autoefficacité est un fort prédicteur du comportement (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy et Hoy, 1998, p. 210) alors que le locus de contrôle est un faible prédicteur du comportement (Bandura, 2007, p. 78). Ainsi, investiguer l'autoefficacité des enseignants permettra d'étudier cette caractéristique de façon comparative pour chercher s'il existe des liens entre ce qu'ils sont en tant qu'enseignants et ce qu'ils ont été professionnellement avant de le devenir.

III-1-2 L'agentivité

Pour Bandura (Brewer, 2008, p. 17), « être un - agent- signifie faire en sorte que les choses arrivent par son action propre et de manière intentionnelle ». L'agentivité consiste alors en une orientation, une activité mise en œuvre pour atteindre un but. C'est « le pouvoir d'être à l'origine d'actes visant des objectifs définis » (Bandura, 2007, p. 13), la puissance personnelle d'agir selon Ricœur¹⁹. L'individu se trouve à l'origine de ses actes et reçoit en même temps l'influence de facteurs en interaction. Ses actes sont ainsi déterminés à la fois par lui-même et de multiples causes externes. L'agentivité concerne les actes intentionnels, délibérés, sans inclure les résultats obtenus par cette activité. Les conséquences de ces actes ne sont ainsi pas prises en compte dans l'acception du terme, elles relèveraient d'une autre question (Bandura, 2007, p. 13).

L'activité humaine est sociale dans son cadre d'exercice comme dans les influences dont elle est non seulement destinataire mais également productrice. Ainsi, les structures sociales qui définissent et délimitent le champ de l'activité humaine résultent également de

¹⁹ Cité par Bandura et Lecomte, 2007, p. XIV.

l'activité de l'être humain. « Dans les transactions agentiques, les individus sont à la fois producteurs et produits de leur société » (Bandura, 2007, p. 17). Selon la théorie sociale cognitive, il n'existe pas de prédétermination sociale de l'individu. Le déterminisme désigne une théorie philosophique selon laquelle les phénomènes naturels et les faits humains sont causés par leurs antécédents. Il pose le principe de causalité selon lequel dans les mêmes conditions, les mêmes causes produisent toujours les mêmes effets. Bandura ne remet pas en question le déterminisme, mais sa définition unidirectionnelle. Le modèle de la causalité réciproque permet de reconnaître l'agent comme « l'architecte partiel » de son destin dans les limites permises par l'environnement qu'il contribue lui-même à modeler. Bandura utilise le terme de déterminisme pour nommer la simple production d'effets par des événements. L'antinomie usuelle entre liberté et déterminisme ne prévaut pas dans la théorie sociocognitive, puisque selon la définition de Bandura, le déterminisme ne comporte pas de principe mécaniste de causalité. Dans la théorie sociale cognitive, la contrainte sociale qui pèse sur l'individu consiste en un ensemble non uniforme de règles communément admises, portées principalement par d'autres individus ou acteurs institutionnels, ce qui permet l'existence de marges de manœuvre et leur utilisation. L'agentivité des individus entre ainsi en relation dynamique avec celle des institutions et de leurs opérateurs : l'opposition individu vs structure sociale n'a dès lors pas sa place dans la théorie sociocognitive.

Bandura (2007, p. 13) définit la liberté comme l'influence sur soi-même dans le but d'obtenir des résultats souhaités ». Nous constatons bien ici la similitude de définition de la liberté et de l'agentivité, à la réserve près que la liberté ne suppose pas nécessairement d'action. Bandura utilise d'ailleurs la locution « causalité agentique » comme équivalent au substantif « liberté ».

La liberté, ou causalité agentique, est fonction de l'autorégulation cognitive, qui elle-même se fonde sur la pensée réflexive et les moyens requis pour réaliser l'action choisie.

Placés dans un environnement identique, les individus capables d'adaptation et de décision auront une influence sur eux-mêmes qui leur permettra d'agir ; en revanche, ceux qui disposent d'une agentivité personnelle limitée ne pourront agir de même. La marge de manœuvre n'existe qu'en tant que résultat de l'influence sur soi.

La causalité de l'agent implique que celui-ci soit capable de se distancier du comportement attendu ou induit par l'environnement et d'agir, - ou s'abstenir d'agir-, à l'aune de ses critères personnels, ses valeurs.

L'action individuelle engagée de façon congruente, agentique, produit à la fois des conséquences externes et une autoévaluation qui agissent sur le comportement, en le renforçant ou en l'affaiblissant. À l'extrême, certains individus peuvent adopter un comportement dommageable pour leur intégrité physique par respect d'eux-mêmes.

S'inscrivant dans le modèle de Bandura, Clanet (2008) appréhende les pratiques enseignantes comme le produit de l'interaction dynamique de trois séries de facteurs : personnels, comportementaux et environnementaux.

- **Le pôle personnel** comprend des facteurs aux formes diverses. Il s'agit d'événements aux niveaux cognitifs, émotionnels ou biologiques, des réactions affectives ou des autoévaluations d'efficacité. Les représentations sociales, les représentations professionnelles, le locus de contrôle, l'attribution, le sentiment d'efficacité personnelle rendent compte des aspects sociocognitifs ;
- **Le pôle du comportement** rend compte de ce qui est constaté ;
- **Le pôle environnemental** représenté par « *les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne sur les comportements* » (Bandura, 1997).

Selon Altet (2003, p. 38), reprenant les travaux de chercheurs du réseau OPEN, les pratiques comportent les dimensions suivantes :

- une dimension finalisée principale, instrumentale : l'apprentissage des élèves et leur socialisation ;
- une dimension technique, les savoir-faire spécifiques et gestes professionnels de l'enseignant ;
- une dimension interactive, relationnelle : métier humain interactif, lié aux interactions avec les élèves et d'autres acteurs médiatisées par le langage, la communication, les échanges ;
- une dimension contextualisée, située, liée à la situation, à la structure organisationnelle ;
- une dimension temporelle, articulée à l'évolution du processus ;
- une dimension cognitive mais aussi affective, émotionnelle, qui rend compte de l'implication des acteurs, de leur motivation, de leur personnalité ;
- une dimension psychosociale liée à la nature du travail dans une société humaine.

Nous empruntons à Clanet (2015, p. 3) sa définition des pratiques enseignantes : des manières d'agir en contextes dont les deux facettes sont les dimensions sociocognitives et les activités. L'étude des dimensions sociocognitives des pratiques est opérée à partir du discours des sujets, celle des dimensions comportementales à partir des observations en classe. Afin de caractériser les dimensions sociocognitives des pratiques enseignantes dans une visée comparative, nous nous tournons vers le sentiment d'efficacité personnelle, qui

en constitue selon la théorie de Bandura une des dimensions prégnantes. Nous examinerons les attentes de résultats ainsi que leurs effets sur le comportement et les émotions. Nous nous attacherons à présenter le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et ses liens avec certaines conceptions ou comportements.

III-1-3 Le sentiment d'efficacité personnelle

L'agentivité se fonde sur le sentiment d'efficacité personnelle, défini par Bandura (2007, p. 12) comme « la croyance en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ».

Le sentiment d'efficacité personnelle concerne les résultats que l'individu pense pouvoir atteindre grâce à ses aptitudes, elle comporte des « jugements de capacités opératoires », ce que la personne croit pouvoir faire dans un contexte précis. Elle est susceptible de grandes variations interindividuelles, mais également individuelles, en fonction des circonstances.

Le sentiment d'efficacité s'avère lié à la performance et ce, quelles que soient les aptitudes, comme l'a mis en évidence Bandura (2007, p. 63) : les croyances d'efficacité « gouvernent le passage des connaissances et aptitudes à l'action efficace ». En fait, le sentiment d'efficacité personnelle entre pour une part importante dans la performance, indépendamment des aptitudes des sujets.

Pour des raisons ontologiques, il est difficile de conceptualiser et de mesurer la causalité personnelle. Cependant, pour Bandura, les facteurs personnels entrant dans le comportement sont insuffisamment reconnus car celui-ci est pensé en termes de différences individuelles. Comme le décrit la figure 3 de la causalité triadique réciproque, la théorie sociocognitive, postule quant à elle une approche des facteurs personnels basée sur un « modèle de relations fonctionnelles entre des facteurs personnels dynamiques et la qualité de l'adaptation et du changement humains ».

Le sentiment d'efficacité personnelle provient principalement de quatre sources d'information : l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels.

L'expérience active de maîtrise

L'expérience active de maîtrise intervient comme indicateur de capacité et s'avère prépondérante dans la formation du sentiment d'efficacité personnelle : « les succès construisent une solide croyance d'efficacité personnelle, les échecs la minent, surtout s'ils surviennent avant qu'un sentiment d'efficacité n'ait été fermement établi » (Bandura, 2007, p. 125). Néanmoins, il importe que les succès obtenus surviennent après des efforts persistants, non de la facilité de l'entreprise. Le fait d'obtenir des résultats positifs après avoir surmonté d'importantes difficultés enracine chez la personne la conviction d'être capable de réussir. Inversement, lorsque des individus aboutissent à des résultats positifs avec peu d'efforts, ils se trouvent découragés lorsque le réel résiste. L'information d'efficacité ou d'inefficacité résultant de l'activité est intégrée aux croyances du sujet concernant son efficacité personnelle. Bandura note que les croyances d'efficacité personnelles du sujet influencent son positionnement cognitif quant au résultat de l'activité. Si celui-ci corrobore la croyance d'efficacité préexistante, l'efficacité perçue en est augmentée et l'expérience mémorisée ; en revanche, un résultat discordant sera minoré et oublié (Bandura, 2007, p. 128). Ces biais dans l'interprétation de l'activité favorisent une stabilité de la conception de soi, ce qui est avantageux pour le sujet qui a construit une solide croyance en ses capacités.

L'appréciation de la valeur des résultats obtenus dépend largement de la perception qu'a le sujet de la difficulté de l'activité. Ainsi, un succès entraînerait un réexamen à la hausse du sentiment d'efficacité personnelle uniquement si l'obstacle surmonté était important.

L'expérience vicariante

Chacun peut obtenir des indications sur ses propres capacités en observant les réalisations d'autrui, et Bandura nous dit que l'autoévaluation du sujet se base sur la comparaison sociale, qui « opère comme facteur primaire de l'auto-évaluation des capacités » (Bandura, 2007, p. 135). Là encore, la référence mobilisée joue un grand rôle dans les conclusions du sujet quant à ses propres capacités. Lorsque la performance de l'individu s'avère supérieure à celle du groupe de référence, la croyance d'efficacité augmente alors qu'elle diminue dans le cas contraire. En toute logique, l'efficacité perçue « varie fortement en fonction des talents de ceux qui sont choisis pour établir la comparaison sociale » (Bandura, opus cité).

La persuasion verbale

Lorsque la difficulté de la tâche se situe à un niveau acceptable pour l'individu, une appréciation sociale positive des capacités du sujet soutient et accroît ainsi ses efforts. Dans le cadre scolaire notamment, la persuasion verbale peut souvent prendre la forme d'un feedback évaluatif. Bandura (2007, p. 157) cite les recherches de Schunk (1982, 1984) selon lesquelles un feedback évaluatif positif portant sur des résultats obtenus grâce à des efforts soutenus accroît le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, mais de façon moins importante qu'un feedback évaluatif positif mettant en avant l'aptitude de l'élève pour l'activité concernée.

La persuasion verbale, sociale, seule, ne peut modifier durablement l'autoefficacité. Pour autant, durant leur période scolaire, les enfants et adolescents peuvent, au contact d'enseignants et d'adultes significatifs, construire des croyances en leurs capacités et leur pouvoir d'influencer leur vie. Ces adultes, outre le renforcement de leur croyance en leurs propres capacités, prennent soin de leur éviter des échecs induits par des situations répétées et au contraire créent les conditions d'une activité réussie. (Bandura, 2007, p. 162). La réussite effective vient ainsi conforter la croyance en ses propres capacités. Pour Bandura, il importe également de valoriser le progrès personnel qui accompagne la réussite et non de mettre en valeur le succès sur les autres.

Les états physiologiques et émotionnels

Les états physiologiques et émotionnels comme le stress, la fatigue, l'humeur ou encore la douleur constituent la quatrième source du sentiment d'efficacité personnelle. « En évaluant leurs capacités, les personnes se basent partiellement sur l'information somatique transmise par leur état physiologique et émotionnel » (Bandura, 2007, p. 163). Outre les situations d'activité physique ou en lien avec la santé, les indicateurs de l'état physiologique et émotionnel sont particulièrement mobilisés en situation de *coping*. Paulhan (1992) le définit comme « l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et l'événement perçu comme menaçant, pour maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact de celui-ci sur son bien-être physique et psychologique ». Le stress éprouvé dans des situations tendues est généralement interprété comme un indicateur de faiblesse, ce qui peut générer davantage de stress pour la personne et conduire à l'échec redouté. Bandura (opus cité) indique qu'il est possible d'accroître l'efficacité personnelle perçue de l'individu quant à sa capacité de *coping*, et ainsi au-delà, sa performance elle-même, grâce à des expériences actives de maîtrise.

L'appréciation et l'importance accordée à ces états physiologiques et émotionnels varient selon que les individus sont plus ou moins attentifs à ce qu'il se passe en eux ou dans leur environnement. Par ailleurs, le niveau d'attention porté à la situation, c'est-à-dire à l'environnement, module la prise en compte des réactions physiologiques et émotionnelles. Lorsque l'activité requiert une grande concentration, l'individu a moins le loisir de considérer son état de fatigue ou de douleur. Dans tous les cas, c'est le traitement de l'information fournie par les indicateurs de l'état physiologique et émotionnel qui influe sur le sentiment d'efficacité de l'individu, et non directement les indicateurs eux-mêmes. La cognition de l'individu détermine la signification des indicateurs. Ce traitement d'information reçoit diverses influences provenant du sens attribué par le sujet à la source d'activation physiologique et émotionnelle (*i.e.* ce qui est identifié comme étant à l'origine de la réaction du sujet), au niveau d'activation perçue et à divers biais interprétatifs (Bandura, 2007, p. 165). Pour Bandura (2007, p. 171), les humeurs influencent le sentiment d'efficacité personnelle « parce qu'elles accompagnent souvent les modifications de la qualité du fonctionnement ». Deux processus d'amorçage, émotionnel et cognitif, peuvent intervenir dans la perception de l'efficacité personnelle. Les succès et les échecs étant mis en mémoire avec l'émotion éprouvée lors de l'événement, l'amorçage émotionnel pour une humeur négative consiste en un rappel de pensées d'échecs passés. Pour une humeur positive, les cognitions associées sont celles de réussites antérieures. « L'évaluation de l'efficacité personnelle est augmentée par le souvenir sélectif des succès passés et diminuée par le souvenir des échecs » (Bandura, opus cité).

Cependant, comme pour la persuasion verbale, il ne suffit pas d'être dans un état d'esprit positif pour avoir un fort sentiment d'efficacité personnelle, la réalité devant confirmer la perception interne à travers la réalisation de performances.

À partir des quatre sources d'efficacité perçue, les sujets opèrent un traitement cognitif pour sélectionner les informations pertinentes, les peser et les intégrer dans leur jugement d'efficacité. (Bandura, 2007, p. 174). Il en va de même pour le sentiment d'efficacité des enseignants. Nous examinons à présent les attentes de résultat en lien avec l'efficacité perçue.

III-1-4 Les attentes de résultat

Selon Bandura (2007, p. 39), une attente de résultat est une estimation des conséquences résultant des actions entreprises, elle est en lien avec la réceptivité de l'environnement. Une performance est une réalisation, le résultat émane de la performance. Il existe une relation linéaire entre le sentiment d'efficacité et l'attente de résultat. Les attentes de résultats s'expriment essentiellement sous trois formes : les effets physiques, sociaux et les auto-évaluations.

Les croyances d'efficacité et les attentes de résultats interagissent et certaines combinaisons s'avèrent plus efficaces en termes de contrôle de soi et de développement personnel. Le tableau est reproduit d'après Bandura (2007, p. 38).

Tableau 3 : Interactions croyances d'efficacité et attentes de résultat

		ATTENTES DE RÉSULTAT	
		-	+
CROYANCES D'EFFICACITÉ	+	1 Revendication Reproches Militantisme Changement de milieu	2 Engagement productif Aspirations Satisfaction personnelle
	-	3 Résignation Apathie	4 Autodévalorisation Découragement

Lorsque le sujet présente un fort sentiment d'efficacité combiné à une absence de résultat (tableau 1 quadrant 1), les individus éprouvent du ressentiment, expriment des revendications et tentent de changer l'institution dans laquelle ils œuvrent.

Avec un fort sentiment d'efficacité associé à un environnement propice (tableau 1 quadrant 2), les personnes s'engagent de façon productive, éprouvent des aspirations et de la satisfaction personnelle. C'est la combinaison de croyances d'efficacité et d'attentes de résultat la plus favorable.

Dans le quadrant 3 (tableau 1), les personnes disposent d'une faible croyance d'efficacité associée à une attente de résultat faible et deviennent apathiques et résignées. À quoi bon s'engager pour initier des changements puisque les efforts n'ont aucune chance d'aboutir ?

Dernier cas de figure, la combinaison d'une faible efficacité perçue et d'un environnement réactif entraîne l'autodévalorisation et le découragement. Les individus échouent mais observent que certains de leurs pairs réussissent, ce qui peut les amener à la dépression (Bandura, 2007, p. 38).

Les croyances d'efficacité personnelle varient sur plusieurs dimensions : le niveau, la généralité et la force. Dans un domaine particulier, la croyance d'efficacité perçue d'un individu peut être forte pour des tâches simples, moins élevée pour des tâches moyennement difficiles et faible pour des tâches à haut degré de compétence. Pour mesurer la croyance d'efficacité perçue, la théorie sociocognitive prône l'utilisation d'une échelle d'efficacité personnelle portant sur une ou des activités de difficulté variable.

La généralité constitue la deuxième dimension variable des croyances d'efficacité personnelle. Un individu peut s'estimer efficace dans un nombre plus ou moins grand d'activités ou de domaines. Remarquons que pour Bandura, « les croyances d'efficacité les plus fondamentales sont celles autour desquelles les individus structurent leur existence ». Cette caractéristique semble à même d'éclairer nombre de choix professionnels.

Le sentiment d'efficacité est irrigué par quatre sources principales dont une seule est externe au sujet, la persuasion verbale. Les informations reçues relatives à l'expérience active de maîtrise, la persuasion verbale, les apprentissages vicariants et les états physiologiques et émotionnels sont sélectionnées et traitées par les sujets. Ainsi, l'information subit un double niveau de traitement. Il existe un décalage entre l'information provenant de ses sources et l'information sélectionnée et traitée par les personnes dans la perception de leur efficacité personnelle. Le traitement cognitif des informations transmises et la pensée réflexive permettent le lien entre l'information transmise et l'information sélectionnée. L'interprétation cognitive est affectée par les facteurs contextuels, sociaux et personnels.

Les processus qui influencent les pratiques

Les croyances d'efficacité personnelle produisent des effets par l'intermédiaire de quatre sortes de processus médiateurs (Bandura, 2007, p. 180) : cognitifs, motivationnels, émotionnels et de sélection. Ces processus interviennent le plus souvent en interaction dans le fonctionnement de l'individu ; les trois premiers permettent de créer et contrôler un environnement bénéfique pour l'individu.

- L'inférence s'avère une des fonctions majeures de la pensée (Bandura, 2007, p. 181). Le sentiment de compétence permet au sujet de se projeter ; s'il s'estime capable d'agir efficacement, il anticipe des scénarios à succès, se fixe des buts élevés. Au contraire, un faible sentiment d'efficacité produit des scénarios d'échec et peut annoncer une prophétie auto-réalisatrice. Ainsi, les processus cognitifs contribuent à orienter le comportement.
- Le jugement que porte le sujet sur sa performance passée influence sa motivation et donc son engagement dans l'action pour atteindre l'objectif souhaité. Comme l'énonce la théorie de l'attribution de la motivation de Weiner (1985), le comportement d'un individu est guidé par l'attribution, c'est-à-dire la perception subjective de la cause des réussites et échecs passés. Lorsque les réussites passées sont attribuées aux efforts personnels, le sujet s'estime en capacité de réussir s'il s'investit suffisamment pour cela. Il s'engagera dans des activités difficiles et persistera en dépit d'un échec. À l'inverse, les sujets qui attribuent leur réussite à des circonstances ou facteurs externes favorables fournissent peu d'efforts et se découragent facilement en cas de difficultés. Ainsi, les processus motivationnels impactent les pratiques.
- Les processus émotionnels sont influencés par les croyances d'efficacité à travers le contrôle de la pensée, de l'action et de l'émotion. Un fort sentiment d'efficacité contrôle la pensée d'une part, en considérant les événements passés de façon positive, donc émotionnellement satisfaisante. D'autre part, celui qui possède un fort sentiment de compétence se sait capable d'orienter ses pensées sans céder aux perturbations de la conscience. Un fort sentiment d'efficacité permet au sujet de contrôler l'action en s'engageant pour modifier la charge émotionnelle liée à l'environnement. Enfin, un fort sentiment de compétence permet au sujet de contrôler les émotions négatives telles que la peur, l'anxiété ou le stress. Ces émotions sont liées à une idée de menace qui résulte de l'évaluation d'une part d'éléments situationnels et d'autre part de son efficacité perçue de *coping* (Bandura, 2007, p. 214). Un sujet qui s'estime capable de contrôler les menaces ressent peu d'inquiétude, alors que celui qui perçoit son environnement comme dangereux connaît l'anxiété.
- Les processus de sélection interviennent sur les pratiques à travers le choix de l'environnement. Or l'environnement détermine en partie le cours de la vie. Un sujet avec un fort sentiment d'efficacité s'oriente vers des activités exigeantes, qui présentent des défis (Bandura, 2007, p. 242). Dans cet environnement, les compétences qu'il construira seront potentiellement discriminantes et motrices pour une évolution de carrière.

Notre travail est axé sur la recherche de caractérisation des pratiques enseignantes dans une visée comparative. Nous retenons le sentiment d'efficacité personnelle comme composante des dimensions sociocognitives des pratiques. Bandura (2007, p. 363) utilise également l'expression « sentiment d'efficacité pédagogique » comme synonyme à celle d'« efficacité perçue des enseignants ». Pour notre part, lorsque le sentiment d'efficacité personnelle aura trait à la sphère professionnelle enseignante, nous utiliserons la dénomination « sentiment d'efficacité professionnelle ».

III-1-5 Le sentiment d'efficacité professionnelle

Selon Tschannen-Moran et Johnson (2010, p.751), les études sur les croyances d'efficacité des enseignants ont débuté dans les années 1970 aux États-Unis avec les études RAND (acronyme de *Research And Development*), une organisation non gouvernementale créée en 1948. Pour Gibson et Dembo (1985, p. 173), ce sont Bergman et Mac Laughlin, chercheurs du RAND, qui ont tout d'abord conceptualisé le sentiment d'efficacité des enseignants en 1977. Ces chercheurs ont mis en évidence une corrélation entre les croyances d'efficacité élevées des enseignants et le niveau atteint par les étudiants issus des minorités ethniques.

Depuis la fin des années 1980, l'intérêt pour le sentiment d'efficacité des enseignants est allé croissant (Skaalvik et Skaalvik, 2007, p. 611). Les études se sont poursuivies et affinées : le concept de sentiment d'efficacité personnelle s'est avéré réellement très puissant au regard non seulement de la motivation et de l'activité des enseignants en classe, mais aussi des progrès dans les apprentissages des élèves (Tschannen-Moran et Johnson, 2011, p. 751).

Knoblauch & Woolfolk Hoy (2008, p. 166) définissent le sentiment d'efficacité professionnelle comme la croyance d'un enseignant concernant sa capacité à organiser et exécuter les actions nécessaires pour accomplir une tâche d'enseignement spécifique dans un contexte donné. Cette autoévaluation est en lien avec l'engagement, la motivation et les objectifs des enseignants, leurs choix pédagogiques, leur satisfaction au travail. Le sentiment d'efficacité des enseignants varie selon sa force, son niveau et son périmètre d'inclusion (Wagner et Imanuel-Noy, 2014, p. 34). Pour Bandura, enseigner, créer les conditions nécessaires aux apprentissages, repose grandement sur l'efficacité personnelle des enseignants. « Les croyances des enseignants en leur efficacité perçue affectent leur

orientation générale envers le processus éducatif aussi bien que leurs activités pédagogiques spécifiques » (Bandura, 2007, p. 364). Pour Bandura (2007, p. 12) « l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance d'un individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». Selon Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001, p. 191-192), le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est un concept bidimensionnel composé d'attentes d'efficacité et d'attentes de résultat. Il peut être investigué au moyen de l'échelle d'autoefficacité des enseignants, qui est une traduction du *Teacher efficacy scale*²⁰ de Gibson et Dembo (1984).

Nous retenons pour notre travail la double dimension des attentes d'efficacité et de résultat composant le sentiment d'efficacité professionnelle, ainsi que leur investigation avec l'échelle de Gibson et Dembo (1984).

Bandura (2007, p. 363) nous dit que les pratiques enseignantes, les choix pédagogiques, partiellement déterminés par le sentiment d'efficacité professionnelle, produisent des effets sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. En cohérence avec la théorie sociocognitive, plusieurs recherches attestent de la corrélation entre le sentiment d'efficacité professionnelle et la réussite des élèves : Coladarci (1992, p. 327), mais également Armor et al., 1976, Ashton & Webb, 1986, Ross, 1998, cités par Gaudreau, Frenette et Thibodeau (2015, p. 33).

Pour Zee (2016, p. 40), apprécier le sentiment d'efficacité professionnelle des enseignants permettrait à la fois de prédire l'engagement des enseignants au service de la réussite des élèves, ainsi que les apprentissages des élèves.

Selon Gibson et Dembo (1984), les enseignants disposant d'une forte efficacité perçue estiment possible d'enseigner même dans des situations difficiles, au prix d'un engagement plus important de leur part et avec la mobilisation d'outils appropriés. Ces enseignants croient en l'éducabilité cognitive de tous les élèves, pourvu que l'enseignement mis en œuvre soit efficace. En revanche, les enseignants disposant d'un faible sentiment d'efficacité professionnelle ne partagent pas cette croyance, il leur semble impossible de faire progresser les élèves si ceux-ci ne sont pas au préalable motivés et issus d'un milieu socioculturel favorable (Lecomte, 2004, p. 67).

Plus l'enseignant se pense efficace pour gérer les comportements des élèves, moins il éprouve de stress et plus ses pratiques de gestion de classe sont éducatives et adaptées aux

²⁰ Échelle d'autoefficacité des enseignants

besoins des élèves (Gaudreau et al. 2015, p. 33). À l'inverse, selon Skaalvik et Skaalvik (2010, p. 611) les enseignants présentant un faible sentiment d'efficacité professionnelle éprouvent davantage de stress et sont plus fréquemment en situation d'épuisement professionnel (ou *burn out*) que ceux disposant d'un fort sentiment d'efficacité. Caprara et al. (2006) ont établi un lien entre le sentiment d'efficacité professionnelle des enseignants et la satisfaction au travail.

Quant à Baconnet (2014, p. 11), « la capacité à observer les élèves et à traiter leurs obstacles » est en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant. Ainsi, le sentiment d'efficacité serait à la fois clé de réussite et condition du développement professionnel de l'enseignant.

Point n°5

Au sein du paradigme cognitiviste, trois types de facteurs déterminaient les pratiques enseignantes : les facteurs contextuels, les facteurs relatifs aux élèves et ceux propres à l'enseignant. Cependant, il manquait à notre sens une caractéristique essentielle régissant les relations entre ces trois types de facteurs : leur interdépendance. C'est notamment elle qui nous est proposée par la théorie sociocognitive de Bandura grâce à la notion de causalité circulaire, induisant le fait que cette association de facteurs forme système. Ce modèle de la causalité triadique réciproque permet en outre de concilier l'étude des pratiques constatées et celle des pratiques déclarées, comme l'ont illustré les travaux de Clanet (2008, 2012). Nous inscrivant dans ce modèle, nous en étudierons deux des trois dimensions, celles de la personne et du comportement, en excluant le contexte. En effet, basée à La Réunion, il ne nous était pas possible de le faire varier, à la différence des dimensions personnelle et comportementale. La théorie sociocognitive de Bandura rend à l'individu sa causalité agentique - en d'autres termes sa liberté basée sur l'autorégulation cognitive-. À travers l'agentivité, l'individu porte la responsabilité de ses actes et de ses objectifs. Appliquée à l'enseignement, le sentiment d'efficacité personnelle affecte l'enseignant, ses pratiques, son engagement et ses compétences, et également l'élève, son sentiment d'efficacité personnelle et ses apprentissages. Comme l'écrivent fort justement Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001, p. 783), le sentiment d'efficacité des enseignants est au fond une idée simple, aux conséquences considérables, à la fois pour les enseignants et pour les apprenants.

Pour notre objet, nous retenons qu'un sentiment d'efficacité professionnelle élevé se trouve corrélé avec certaines caractéristiques relatives à l'élève comme à l'enseignant lui-même. Les enseignants disposant d'un sentiment d'efficacité professionnelle élevé :

- manifestent un engagement élevé au service de leurs élèves,*
- croient en l'éducabilité cognitive des élèves,*
- pensent être en mesure d'obtenir des résultats avec leurs élèves, y compris en contexte difficile,*
- ont des pratiques éducatives de gestion de classe, adaptées aux besoins des élèves,*
- éprouvent de la satisfaction au travail, ressentent moins de stress et sont moins sujets à l'épuisement professionnel que les autres,*

- *permettent l'émergence d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé pour les élèves,*
- *favorisent les progrès, les apprentissages et la réussite des élèves ou des étudiants.*

À l'inverse, une corrélation délétère existe entre un faible sentiment d'efficacité professionnelle des enseignants et :

- *le jugement négatif de l'enseignant sur le potentiel scolaire des élèves issus d'un milieu socioculturel modeste ou pour le dire autrement, la croyance que certains élèves ne peuvent pas progresser comme les autres,*
- *les résultats et les apprentissages des élèves,*
- *le stress au travail et l'épuisement professionnel.*

Notre recherche se propose donc d'investiguer les pratiques enseignantes à partir du modèle de Bandura. La dimension personnelle d'un individu, dit autrement son fonctionnement sociocognitif, dépend de sa capacité à agir pour atteindre son objectif.

Le mécanisme le plus important à l'œuvre au sein de l'agentivité s'avère le sentiment d'efficacité personnelle. Appréhender le sentiment d'efficacité professionnelle des futurs enseignants nous permettra de caractériser cette composante des dimensions sociocognitives des pratiques en lien avec notre question de départ et une différenciation selon l'expérience professionnelle antérieure.

CHAPITRE IV

LA THÉORIE DES

REPRÉSENTATIONS

SOCIALES

Afin d'accéder à une connaissance plus précise des éléments sociocognitifs présents dans les facteurs personnels internes, suivant en cela Clanet et Talbot (2012, p. 8), nous nous tournons vers la théorie des représentations sociales. Cette théorie constitue un apport majeur incontournable en psychologie sociale (Rateau et Lo Monaco, 2013, p. 1). Elle projette un éclairage sur la réalité sociale à travers la mise en lumière des processus, individuels et collectifs, qui participent à sa construction.

Herzlich (1972, p. 428) constate que le concept de représentation sociale a tout d'abord été mobilisé de façon théorique par Durkheim à travers les représentations collectives, qui sont autre chose que la somme des représentations individuelles. Ce concept a été investigué tout d'abord dans le domaine de l'anthropologie avec des recherches portant sur les mythes et les systèmes conceptuels des sociétés premières. La théorie des représentations sociales rompt avec la conception behavioriste qui s'intéresse uniquement aux comportements observables de la relation stimulus - réponse. Alors que la sociologie considère la relation alter - objet et la psychologie plutôt la relation ego - objet, Moscovici propose un regard psychosocial, ternaire, et appelle « à une psychologie à trois termes - Ego-Alter-Objet-». (Faucheux et Moscovici, 1971, p. 9). La société, les influences sociales sont constitutives de la pensée de l'individu, qui ne peut être dissociée de cette médiation. L'approche doit prendre en compte les trois variables que sont le sujet individuel, le sujet social et l'objet. La relation entre les trois pôles peut être statique (facilitation sociale) ou dynamique (interactionnelle : sous pression, l'individu se conforme à la pensée groupe). La figure 4 reprend celle de Moscovici (1984) et est proposée par Orfali (2006, p. 65).

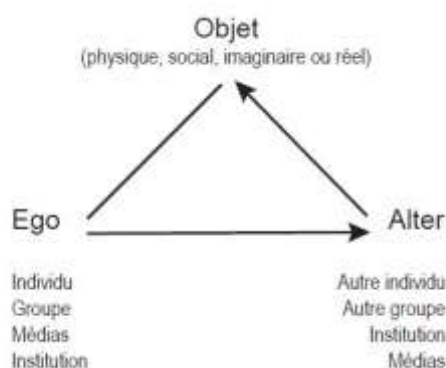


Figure 4 : Le modèle ternaire selon Moscovici

IV-1- Définition et émergence des représentations sociales

IV-1-1 Définition des représentations sociales

Dans le langage courant, une représentation est selon Rey (2005, p. 1992) une « image d'une chose irréaliste, absente ». Herzlich (1972, p. 431-432) considère une représentation comme une « modalité de connaissance particulière, expression d'une pensée sociale spécifique ». Selon Jodelet (2003, p. 53), une représentation consiste en « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Pour Abric (1989, p. 188), une représentation est « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ». Le sujet et l'objet ne peuvent être distingués, car l'objet n'existe pas dans l'absolu, mais par rapport à un individu ou un groupe. Moscovici (1976) considère les représentations comme des théories permettant d'interpréter le réel. La réalité est une représentation, une reconstruction du réel.

Rateau et Lo Monaco (2013, p. 4) définissent une représentation sociale « comme un ensemble indifférencié - d'éléments cognitifs - relatifs à un groupe social » comportant quatre caractéristiques. Elle est :

- organisée : ses éléments cognitifs comportent une structure,
- partagée : les membres d'un groupe social partagent certains éléments cognitifs qui font consensus dans la représentation,
- produite collectivement : elle résulte d'échanges entre individus, c'est un processus de communication,
- utile socialement : la finalité d'une représentation est double, permettre une compréhension du monde à travers la grille de lecture qu'elle propose et orienter nos actions à travers ce qu'il convient de faire, ce qui est valorisé dans le groupe social. Elle est un guide en ce qu'elle permet de discriminer « les autres », les individus et groupes qui ne partagent pas nos représentations. C'est cette définition que nous retenons dans cette recherche.

Deux processus interviennent notamment dans la production d'une représentation : l'objectivation et l'ancrage. **L'objectivation** consiste en une simplification de l'objet, réduit à certaines caractéristiques sélectionnées selon des critères culturels et normatifs.

Ces caractéristiques forment un ensemble imagé, concret, le noyau figuratif de la représentation. La représentation transforme un concept en une image et rend les deux interchangeables. Le sujet n'a alors pas conscience que le noyau figuratif de la représentation résulte d'un traitement sélectif de l'information. Au contraire, l'individu tient la représentation pour vraie et objective, il se positionne et agit par rapport à elle. L'objectivation permet d'expliquer simplement un phénomène parfois complexe, et également de le légitimer par sa naturalisation. L'objet de représentation est alors accessible à tous.

L'ancrage est un processus complémentaire à l'objectivation. Il permet à la représentation, par analogie, de s'arrimer au système de pensée en place chez l'individu ou le groupe et ainsi, s'inscrire dans un réseau de significations existant. Moliner et Guimelli (2013, p. 9) précisent par ailleurs que les représentations sociales émergentes ou anciennes sont toujours en lien avec des concepts ou des valeurs qui leur préexistent.

IV-2- Les orientations théoriques des représentations sociales

Depuis l'ouvrage princeps de Moscovici (1961), différentes orientations ont vu le jour au sein de la théorie des représentations sociales. Ce sont, selon Rateau et Lo Monaco (2013) :

- Le modèle sociogénétique. Il privilégie la genèse et le développement des représentations sociales (Lo Monaco, 2013, p. 7). La méthodologie mise en œuvre privilégie les approches qualitatives de recueil et d'analyse des discours et des pratiques (p. 9).
- Le modèle structural, dit de l'école Aixoise. Il retient l'étude de la structure de la représentation puisque c'est cette dernière qui lui donne son sens, notamment avec l'analyse prototypique et catégorielle.
- Le modèle sociodynamique, dit de l'école Genevoise. Il investigate l'ancrage des représentations dans les relations entre les groupes sociaux. Ce modèle mobilise les analyses multidimensionnelles et l'analyse factorielle des correspondances.

Notre travail utilisera le modèle structural de l'école Aixoise pour caractériser les représentations professionnelles, constitutives des dimensions sociocognitives des pratiques enseignantes. Nous mobiliserons également l'analyse multidimensionnelle et l'analyse factorielle des correspondances.

IV-2-1 La théorie du noyau central

Pour Abric (1994, p. 16), les représentations tiennent une place prépondérante dans les pratiques et les relations sociales en raison des fonctions essentielles qu'elles exercent. Selon Moliner et Guimelli (2015, p. 40), cette fonction est triple et correspond à trois registres cognitifs :

- une fonction descriptive, correspondant au registre du même nom. La représentation permet de décrire l'objet ou la situation ;
- une fonction prescriptive, en relation avec les pratiques. Elle décrit ce qui doit être fait, par qui et avec quels moyens et relève du registre fonctionnel ;
- une fonction d'évaluation ou de jugement, connectée au registre évaluatif.

Dans ses fonctions, une représentation sociale est à la fois un processus et un produit. Processus à l'origine des pratiques sociales lorsqu'elle élabore ce savoir de sens commun, qu'elle positionne l'individu au sein d'un groupe et permet la comparaison avec l'exogroupe, résultat lorsqu'elle évolue au regard des progrès techniques ou des pratiques d'autres groupes. La représentation sociale « est un élément essentiel dans la compréhension des déterminants des comportements et des pratiques sociales » (Abric, 1994, p. 28) et son étude incontournable pour nous qui investiguons les pratiques professionnelles des enseignants notamment dans leurs dimensions sociocognitives.

Abric (1976, 1987), à travers sa théorie du noyau central, rejoint par Moliner, Rateau & Cohen-Scali (2002) notamment, avance une organisation spécifique de la représentation avec d'une part une hiérarchisation de ses éléments constitutifs et d'autre part une organisation autour d'un noyau central qui renferme le sens de la représentation. Cette structure implique une méthodologie d'étude particulière comme nous le verrons dans la partie éponyme.

Une représentation sociale est constituée d'un noyau central et, autour de lui, des éléments périphériques. Ces deux composantes tiennent des rôles spécifiques et interviennent de façon complémentaire (Abric, 1994, p.28). Le noyau central structure la représentation et lui donne son sens. Comme les éléments périphériques, il est constitué de schèmes, mais les siens sont beaucoup plus abstraits que les autres. (Abric, 1994, p. 209).

Le noyau central de la représentation

Au sein de la représentation, le noyau central exerce deux fonctions fondamentales : une fonction génératrice, la production du sens, et une fonction organisatrice, l'organisation des éléments constitutifs de la représentation. C'est cette fonction génératrice de sens qui permet d'établir la centralité d'un élément. Et c'est cette centralité qui permet d'établir si deux représentations comportant le même contenu sont différentes ou non. En sus de ces deux fonctions fondamentales, produire du sens et organiser la représentation, le noyau central assure trois autres fonctions (Zouhri et Rateau, 2015, p. 133) :

- la construction de la base commune, consensuelle, d'un groupe social,
- la définition des principes essentiels qui structurent les représentations,
- la stabilité de la représentation.

Cette propriété du noyau central est importante et selon Abric (1994, p. 22) « toute modification du noyau central entraîne celle de la représentation ».

Les éléments périphériques de la représentation

Ces éléments dépendent des éléments contextuels et singuliers de chaque individu, ils permettent « une adaptation en fonction du vécu, une intégration des expériences quotidiennes » selon Abric (1994, p. 28).

Les éléments périphériques assurent trois fonctions (Rateau et Lo Monaco, 2013, p. 10) :

- Prescrire les comportements et les positionnements. Ils fonctionnent comme une grille de lecture de la situation et indique ce qu'il faut comprendre, faire, retenir, ce qui est normal et ce qui ne l'est pas. Flament nomme ces schèmes les schèmes normaux.
- Personnaliser la représentation et les comportements qui y réfèrent. Ils permettent l'ancrage de la représentation dans la réalité.
- Protéger le noyau central. Ce sont les éléments périphériques qui jouent le rôle de pare-chocs (Flament, 1995) et s'adaptent pour permettre la stabilité de la représentation.

L'étude des représentations notamment professionnelles nous permettra de tester notre question de départ interrogeant une différence des pratiques, définies au sens de Bandura comme l'articulation des dimensions sociocognitives, comportementales et environnementales, en lien avec l'expérience professionnelle antérieure.

IV-3- Les représentations de la difficulté scolaire

Notre recherche vise la description, l'explication et la compréhension des pratiques enseignantes. Les représentations de la difficulté scolaire constituent à notre sens un élément important de cette visée car elles orientent la pensée professionnelle de l'enseignant. Comme le dit Bandura, si les enseignants pensent que leur action ne produira que peu de résultats, il y a peu de chances pour qu'ils la mettent en œuvre. Ainsi, lorsque l'enseignant attribue l'origine des difficultés scolaires des élèves à des causes externes à l'école, remédier à ces difficultés ne peut relever ni de sa compétence ni de son périmètre d'action. En revanche, si la difficulté scolaire est le résultat d'une co-construction entre la forme scolaire, la forme d'enseignement et les spécificités de l'élève, l'enseignant et ses pratiques font partie des voies d'amélioration possibles.

En 2007, Do a étudié les représentations d'enseignants en primaire et au collège concernant les origines des difficultés des élèves. Plusieurs constats sont saillants. Il existe une réelle convergence des représentations de la grande difficulté scolaire entre ces deux populations d'enseignants, indépendante de leur corps d'appartenance, de leur genre et de leur ancienneté.

Sur la base de trois causes, les causes propres à l'élève, celles relatives au système éducatif et celles liées à l'environnement, les enseignants devaient citer celle qui selon eux était plutôt à l'origine de ces difficultés. Plus de six enseignants sur dix (69,5% des professeurs des écoles et 63,5% des professeurs de collège, Do, 2007, p. 30), attribuent l'origine des difficultés scolaires des élèves à l'environnement. 16,5% des professeurs des écoles et 26,4% des professeurs de collège cinq citent le système éducatif comme étant à l'origine des difficultés des élèves. 11,7% des professeurs des écoles et 8% des professeurs de collège attribuent ces difficultés à des causes propres à l'élève. Selon ces derniers, ce seraient des facteurs externes, le contexte social et les conditions de vie des élèves, qui expliqueraient la grande difficulté scolaire. Ainsi, l'enseignant se trouve dédouané de la responsabilité de la grande difficulté scolaire, qui aboutit à la sanction de l'échec scolaire constaté par le système du même nom. Cependant les conclusions de chercheurs sur l'origine des difficultés scolaires sont tout autres. Bautier & Goigoux (2004) et l'équipe RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) ont investigué la co-construction de la difficulté scolaire par la mise en regard des pratiques enseignantes et des difficultés des élèves. Selon

Bautier & Goigoux (2004, p. 89), les inégalités d'apprentissage des élèves résultent d'une part de différences socio-langagières et sociocognitives des élèves, et d'autre part de « l'opacité et du caractère implicite des réquisits scolaire ». Ces différences deviennent des difficultés lorsqu'elles ne sont pas repérées et prises en charge. En outre, certains ajustements des pratiques peuvent être contre-productifs et accroître les inégalités d'apprentissage qu'ils se proposaient de réduire. À partir d'observation de séance, les recherches de l'équipe RESEIDA portent sur les différences de mode de travail des élèves, ce qui permet d'étudier d'une part les univers de savoir proposés par les enseignants ainsi que les activités qui y sont liées, et d'autre part les univers de savoirs dans lesquels évoluent les élèves. Bautier & Goigoux montrent (2004, p. 90) « une forte récurrence des phénomènes d'inadaptation, d'opacité et de malentendus sociocognitifs entre élèves et enseignants ».

Point n°6

Les représentations sociales interviennent dans la description de la réalité, la prescription des conduites et leur évaluation (dynamiques d'objectivation et d'ancrage). Leur étude apporte ainsi un éclairage des dimensions sociocognitives des pratiques enseignantes. Plusieurs courants opèrent dans le champ des représentations sociales. Nous retenons de l'approche aixoise l'étude structurale des représentations, qui permet d'en construire le sens et de distinguer des représentations comportant des éléments semblables mais organisés différemment. L'examen d'autres représentations des enseignants, et notamment celles relatives aux élèves et à la difficulté scolaire, pourraient permettre une caractérisation fine des dimensions sociocognitives des pratiques dans une visée comparative.

CHAPITRE V

LA LECTURE DE

L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE

AU FILTRE DE LA

DIDACTIQUE

PROFESSIONNELLE

À ce stade de notre recherche, nous avons sélectionné la théorie de Bandura pour comprendre les pratiques enseignantes, et la théorie des représentations sociales pour en explorer une des dimensions sociocognitives. Nous nous tournons à présent vers la didactique professionnelle, plus précisément le modèle du multi-agenda (Bucheton, 2009) afin d'apprécier s'il est en adéquation avec notre ancrage paradigmatique et nos choix théoriques. Ce modèle du multi-agenda pourrait alors permettre d'étudier les dimensions comportementales des pratiques enseignantes.

Pastré (2011) définit la didactique professionnelle comme l'analyse du travail en vue de la formation des compétences professionnelles. Ce champ s'origine dans les apports issus de trois courants théoriques et d'un champ de pratiques : la conceptualisation dans l'action (*i.e.* la psychologie du développement), la psychologie ergonomique, la didactique des disciplines et l'ingénierie de formation.

L'ingénierie de formation met l'accent sur la contextualisation des apprentissages réalisés par des adultes avec une visée de mobilisation professionnelle. La didactique professionnelle mobilise deux pratiques récurrentes dans l'ingénierie de formation, qui sont l'analyse des besoins et la construction de dispositifs de formation (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p. 147). L'analyse des besoins prend en compte trois éléments : les objectifs (*i.e.* les besoins), les demandes des acteurs et les commandes des décideurs. **La psychologie ergonomique**, avec son concept de tâche (Leplat, 1997) permet passer de l'analyse des besoins à l'analyse du travail telle que la conçoit la didactique professionnelle. En effet, la tâche constitue le travail prescrit mais celui-ci est bien différent de ce qui est réalisé : il subsiste toujours un écart entre une prescription, même très précise, des tâches à accomplir, et ce qui est réalisé par l'opérateur. Comme le dit Pastré (2002, p. 10), « confrontée à l'inépuisable densité du réel, l'activité finit toujours par déborder la tâche prescrite ». Cette caractéristique justifie les deux versants de l'analyse du travail en didactique professionnelle que sont l'analyse de la tâche et l'analyse de l'activité. La psychologie du travail de langue française définit le travail comme une conduite par laquelle un opérateur s'adapte à une situation par une démarche active. C'est la dimension cognitive du travail : l'agent effectue un diagnostic de la situation et met en œuvre des stratégies. La didactique professionnelle mobilise une distinction constatée par Ochanine entre image cognitive et image opérative. L'image cognitive est une représentation, la connaissance des principales propriétés d'un objet (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p. 148). L'image opérative consiste en une représentation « laconique et simplifiée » d'un

objet mettant en valeur ou occultant certaines de ses caractéristiques selon qu'elles sont importantes pour l'agent dans son activité professionnelle. L'importance de la conceptualisation dans l'activité constitue un lien fort avec la **psychologie du développement**, qui se trouve être le principal appui théorique de la didactique professionnelle. Au sein de ce courant, ce sont notamment les travaux de Piaget et Vygotski qui contribuent à alimenter le cadre théorique de la didactique professionnelle.

La conceptualisation dans l'action est une construction de Piaget (Pastré, 2011, p. 85) pour qui la caractéristique première de cette connaissance est d'être opératoire, un guide pour l'action. C'est seulement dans un second temps que cette conceptualisation donne naissance à des savoirs théoriques. Action et connaissance ne sont pas disjointes.

Piot (2014, p. 2) définit l'activité du sujet au travail comme une résolution de problèmes dans une logique heuristique et orientée par la prescription. Dans le cas du travail enseignant, il s'agit de faire évoluer une situation de travail initiale en situation finale par la compréhension anticipée de la situation et la mobilisation des ressources requises par elle selon l'objectif à atteindre, de réguler l'activité selon la nouvelle situation modifiée par l'activité. Pour Rabardel (2010), l'activité comporte une double dimension, elle est à la fois productive et constructive. Réaliser une activité concerne d'abord sa dimension **productive**, qui porte sa visée, et dont la temporalité est celle du court terme. Elle se termine avec l'atteinte de l'objectif, la réalisation de la tâche. **L'activité constructive** relève d'une temporalité différente, celle du moyen ou du long terme, car elle est orientée vers le développement de la personne. Toute activité est à la fois productive et constructive, selon des temporalités différentes. L'enseignant enseigne pour faire apprendre, son activité vise à placer l'élève en situation de réaliser, à travers une activité productive, un apprentissage. L'activité productive de l'élève ne constitue pas la fin, mais le moyen d'y parvenir. Un des motifs de complexité de l'action enseignante tient bien au fait que l'activité productive de l'enseignant vise une activité constructive chez l'élève au moyen d'une activité productive de l'élève. L'activité de l'enseignant est ainsi un processus visant un autre processus, une autre activité chez l'élève : l'apprentissage. Précisons enfin que l'enseignant se trouve lui-même transformé par son activité, qui fait expérience. Pour Rabardel, la distinction entre ces deux types d'activité mobilise l'expérience de façon indissociable, en tant que résultat de l'activité productive et matériau sur lequel opère l'activité constructive. Par l'activité constructive, l'expérience se transforme en instruments, en compétences. Bien qu'il existe des différences entre la didactique

professionnelle et la théorie sociocognitive, nous voyons combien il existe des ponts entre les deux. En l'occurrence, l'activité productive correspondrait à l'aspect comportemental de la pratique enseignante, qui interagirait avec l'aspect sociocognitif à travers sa dimension constructive.

V-1- Le modèle du multi-agenda

Le modèle du multi-agenda est issu des travaux de chercheurs (équipe ERT 40 de Montpellier) relevant de plusieurs disciplines : la psychologie sociale, les sciences du langage, plusieurs didactiques disciplinaires, la didactique générale et les sciences de l'éducation (Bucheton et Soulé, 2009, p. 3). Ce modèle de l'agir enseignant vise l'analyse des situations d'enseignement à travers la compréhension des gestes professionnels mobilisés ; il souhaite mettre en évidence les liens de causalité réciproques entre des postures enseignantes et des dynamiques cognitives et relationnelles. Bucheton, Brunet et Liria (2005, p. 2) appellent « geste professionnel » les façons de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe, « une action de communication inscrite dans une culture partagée » Bucheton et Soulé (2009, p. 32), prenant son sens « dans et par le contexte scolaire ». Un geste professionnel est essentiellement langagier, avec l'apport du non-verbal (regards, ton de la voix...). Cette médiation est dissymétrique et située, sous l'effet des contextes.

Au sein de la salle de classe, le modèle du multi-agenda permet :

- d'étudier conjointement didactique et pédagogie : les contenus d'enseignement sont liés aux conditions de l'enseignement,
- d'examiner corrélativement le développement des dimensions cognitives, relationnelles et langagières,
- de prendre en considération les logiques d'arrière-plan, parfois inconscientes, de l'agir enseignant, constitutives de sa singularité,
- de prendre en compte le langage, qui imprime sa marque à l'arrière-plan épistémologique de la discipline enseignée et à ses modes d'énonciation spécifiques (Bucheton et Soulé, 2009, p. 31). « L'énonciation constitue le pivot de la relation entre la langue et le monde : d'un côté elle permet de représenter dans l'énoncé des faits, mais d'un

autre côté elle est elle-même un fait » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 228). Selon la théorie des actes de langage, dire, c'est faire.

- de comprendre l'avancée du sens dans la classe par l'étude des liens entre les gestes enseignants et les gestes d'étude des élèves.

Le modèle du multi-agenda réunit cinq concepts organisateurs, que Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, p. 164) nomment concepts pragmatiques (ils trouvent leur origine dans les faits réels et non dans la théorie). Un concept pragmatique diffère d'un concept organisateur : il est construit dans l'action, ce qui n'est pas forcément le cas d'un concept organisateur, qui peut avoir une origine scientifique, par exemple pour la conduite des centrales nucléaires. Un concept pragmatique a une dimension sociale : il est reconnu comme organisateur de l'action par la communauté professionnelle. Les concepts pragmatiques constituent ce que Clanet (1997, 2007, 2008) nomme des organisateurs de la pratique, des invariants de l'activité pour une classe de situations d'enseignement donnée. Ils sont à l'origine des gestes professionnels de l'enseignant, c'est-à-dire de son action toujours adressée et inscrite dans des codes. Nous remarquons à nouveau la cohérence du recours au modèle du multi-agenda par rapport à ce que nous dit Clanet (1997, 2007, 2008) des interactions maître-élèves, qui constituent un des organisateurs principaux de la pratique enseignante.

Dans le modèle du multi-agenda, les concepts organisateurs correspondent aux cinq macro-préoccupations d'un enseignant face à des élèves ; ils permettent d'analyser une situation d'enseignement (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32). Nous lisons dans ces macro-préoccupations la filiation des dilemmes mis au jour par les cognitivistes. Ces macro-préoccupations sont :

- **piloter et organiser l'avancée de la leçon à travers ses dimensions spatio-temporelles.** Il s'agit de réguler l'avancée de la leçon, le temps dévolu aux différents moments du cours, composer avec sa temporalité. C'est également la gestion des déplacements de l'enseignant et des élèves au sein de la salle de classe et l'instauration et le maintien de l'ordre ;

- **maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive.** C'est la création et le maintien d'une atmosphère de travail, d'un climat cognitif et relationnel propice à l'engagement des élèves dans l'activité ;

- **tisser le sens de ce qui se passe.** Enseigner est une activité adressée et le tissage permet aux élèves d'attribuer du sens à la situation. C'est une mise en relation du savoir

visé avec le quotidien des élèves, mais également avec des connaissances construites précédemment, ou en lien avec une autre discipline ;

- **étayer le travail en cours.** L'étayage, concept emprunté à Bruner, comporte ici trois dimensions : le soutien à l'activité des élèves, la demande de son approfondissement et enfin le contrôle des réponses ;

- **enseigner un contenu spécifique.** La préoccupation centrale d'une leçon cible la construction d'un savoir ou d'une technique.

L'agir dans la classe, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences de l'enseignant opèrent autour de ces cinq concepts pragmatiques imbriqués. Ces concepts possèdent les quatre caractéristiques suivantes : ils forment système car ils co-agissent et rétroagissent les uns avec les autres, ils sont modulaires selon la temporalité du cours, ils sont hiérarchiques selon l'objectif central du cours et enfin dynamiques d'un enseignant à l'autre, selon son expérience professionnelle.

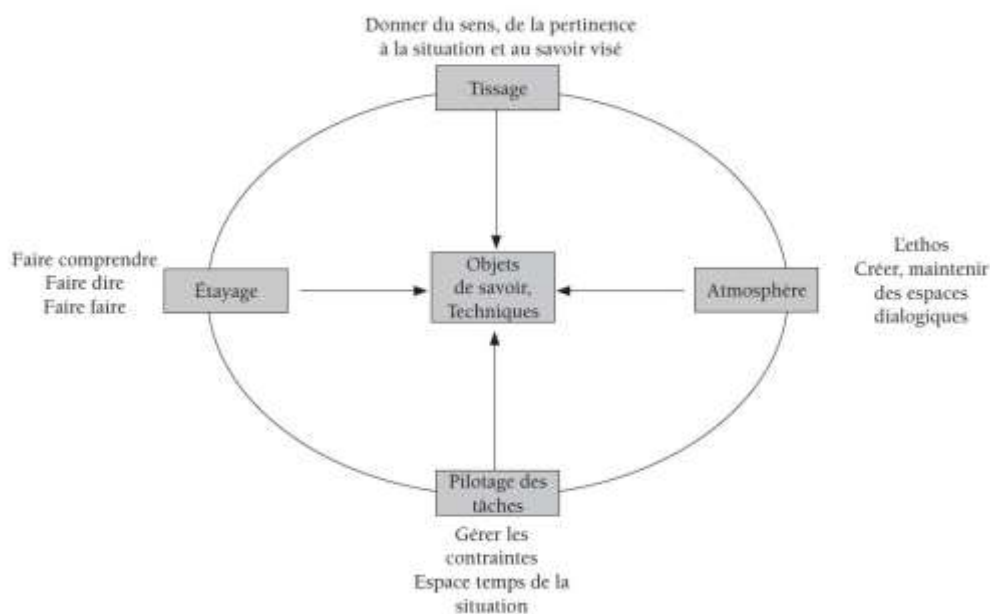


Figure 5 : Le multi-agenda selon Bucheton et Soulé (2009, p. 33)

Selon Bucheton et Soulé (2009, p. 36), la préoccupation d'étayage de l'activité des élèves constitue l'organisateur le plus important non seulement des gestes professionnels enseignants, mais également de la co-activité maître-élèves. Cette organisation invariante de l'activité peut être rattachée à six postures. Bucheton et Soulé (2009, p. 38) définissent le terme « posture » comme un « schème préconstruit du penser - dire - faire que le sujet

convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée ». Cette posture résulte d'une construction individuelle marquée par la singularité du sujet et de son histoire personnelle.

Il existe six postures d'étayage de l'enseignant :

- le contrôle : vise à gérer l'avancée des tâches pour que le groupe avance ensemble ;
- le contre-étayage (ou sur-étayage) : vise une avancée plus rapide de la tâche. L'enseignant assiste trop l'élève, voire fait à sa place ;
- l'accompagnement : selon les obstacles et l'avancée de la tâche, l'enseignant apporte une aide ponctuelle, individuelle ou collective ;
- l'enseignement : l'enseignant formule, structure et éventuellement fait la démonstration des savoirs et des normes ;
- le lâcher-prise : l'enseignant confère aux élèves la responsabilité de leur travail et les autorise à expérimenter comme ils le souhaitent ;
- la posture du « magicien » : l'enseignant capte l'attention des élèves par des récits captivants, des gestes théâtraux.

Chaque enseignant dispose d'une ou plusieurs postures pour mener à bien l'activité en fonction de son but, et peut changer de posture selon son appréciation de l'évolution de la situation. Pour déterminer la nature de l'étayage dispensé par l'enseignant, Bucheton et Soulé (2009, p. 37) préconisent le repérage des savoirs visés et la position de ces savoirs au regard de la zone de développement proche (Vygotski, 1985) des élèves, c'est-à-dire leur accessibilité.

Pour l'étude des comportements de l'enseignant en situation interactive, le modèle de Bucheton (2009) porte selon nous une grande richesse. Cependant, il s'avère surdimensionné pour notre travail. Pour notre part, nous choisissons de le mobiliser partiellement, en investiguant uniquement la macro-préoccupation de tissage. En effet, ce geste traduit une intention de l'enseignant visant à rendre le sens accessible à l'élève, à l'aider l'élève à construire des liens entre les idées, soit par rapport au quotidien hors la classe, soit par rapport à un autre moment d'enseignement (passé ou à venir). Nous mettons cela en relation avec l'attitude de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004) indispensable à la réussite scolaire.

Point n°7

Ancrée dans le paradigme systémique, la didactique professionnelle présente l'avantage d'étudier le travail enseignant à partir non des savoirs comme c'est le cas en didactique, mais à partir de l'activité enseignante elle-même, dans une approche accordant selon nous une place plus large à la dimension interindividuelle de la situation. Selon cet ancrage théorique, l'activité comporte une double dimension, productive et constructive, dont nous avons constaté qu'elle entraine en cohérence avec la théorie sociocognitive de Bandura. Nous retenons dès lors le modèle du multi-agenda pour investiguer les dimensions comportementales des pratiques. Ainsi, en référence à ce modèle, les enseignants entrant dans le métier déjà professionnalisés par ailleurs ont vécu des transformations résultant de la dimension constructive de leur expérience professionnelle antérieure. Avec le modèle du multi-agenda, étudier l'activité enseignante revient à investiguer cinq macro-préoccupations orientées par la visée d'apprentissage des élèves, en d'autres termes les gestes professionnels, essentiellement langagiers, que sont les gestes de pilotage des tâches, d'atmosphère, de tissage et d'étayage. Pour notre part, nous nous focaliserons sur la macro-préoccupation de tissage.

CHAPITRE VI

LE DÉVELOPPEMENT

PROFESSIONNEL DE

L'ENSEIGNANT

Cette recherche vise à décrire, expliquer et comprendre les dimensions sociocognitives et comportementales des pratiques de sujets futurs enseignants en formation à l'ESPE, au début de leur professionnalisation et de leur développement professionnel. Nous mettons en œuvre cette visée de façon comparative, à partir de notre questionnement initial selon lequel les enseignants riches d'une expérience professionnelle antérieure n'auraient pas les mêmes pratiques, - au sens de Bandura- , que les autres. Ce chapitre nous semble s'imposer pour faire le point sur la notion de profession, avec un détour par la sociologie de langue anglaise, afin de mieux éclairer les notions de professionnalisation et de développement professionnel. Nous examinerons si les travaux relatifs à ces questions contribuent, totalement ou en partie, à l'avancée de notre recherche.

Avant de nous attacher à présenter le développement professionnel de l'enseignant selon les deux approches existantes, il nous semble indispensable de faire le point sur la notion de profession, qui s'origine dans la sociologie anglo-saxonne, et sur l'approche française de la profession.

VI-1- La profession

VI-1-1 Le concept de profession

Précisions terminologiques

Depuis Marx et Durkheim, l'étude de l'activité humaine dans le cadre du travail constitue un des objets favoris de la sociologie (Bourdoncle, 1991). Progressivement, trois grands domaines se sont constitués : la sociologie du travail, la sociologie des métiers et la sociologie des professions, cette dernière très marquée par la recherche dans les pays anglo-saxons. La sociologie du travail « s'intéresse surtout à la nature du travail et à son expérience vécue, avec les gestes, les routines, les relations et les responsabilités attachés à chaque poste de travail » (Bourdoncle, 1991, p. 77).

« La sociologie des métiers (*sociology of occupation*) s'intéresse au métier comme un tout, avec sa place dans la hiérarchie des emplois, le type de carrière qu'il offre, ses associations professionnelles et sa culture spécifique, faite de connaissances, de croyances et de valeurs propres » (Bourdoncle, opus cité). Quant aux professions, elles sont étudiées de la même

manière que les métiers, cependant leur statut social et l'ampleur des recherches les concernant ont conduit à la formation d'un domaine de recherche spécifique.

Le terme profession recouvre des sens différents en français et en anglais en raison des différences contextuelles quant à son émergence. Le mot profession apparaît dans les pays anglo-saxons au début du siècle dernier, pour désigner une profession libérale (Wittorski, 2008, p. 12). Au XVIII^e siècle, en Angleterre, l'État a laissé le marché opérer les régulations sociales. Les praticiens se sont alors regroupés indépendamment de l'État pour créer des écoles et contrôler les emplois. L'accès aux professions se faisait grâce à une formation par apprentissage payante auprès de praticiens chevronnés (Bourdoncle, 1993, p. 95). Le terme de profession a ici un sens restreint qui correspond à une classification officielle : « une catégorie spécifique d'occupations²¹ parmi lesquelles entrent habituellement les professions médicales, juridiques, professorales, le clergé et les ingénieurs » (Freidson, 1998, p. 53). Outre le prestige qu'elle revêt, cette classification s'accompagne de droits exclusifs, comme l'exercice de leur activité, pratiquée librement ou sous le seul contrôle d'une organisation professionnelle, et rémunérée par des honoraires. Ces droits constituent selon Freidson (1998) un « privilège objectif indéniable ». Aux États-Unis, ce sont les cours suprêmes qui se prononcent sur les demandes des occupations souhaitant obtenir le statut de profession. La constitution des professions résulte là d'une intention de professionnalisation, c'est-à-dire d'une volonté des groupes professionnels d'obtenir le droit de contrôler eux-mêmes leur activité. (Wittorski, 2008, p. 12)

En France, en revanche, l'État a une place prépondérante dans la constitution des professions. Il a assumé la formation de ses agents hautement qualifiés, « la noblesse d'état », en créant les grandes écoles, qui donnent accès à un corps d'état. Selon Bourdoncle (1993, p. 95), les professions ont émergé « de la lutte politique pour contrôler des places à l'intérieur d'une hiérarchie étatique élitare ». Nous allons dans un premier temps examiner trois approches anglo-saxonnes de la sociologie des professions (Bourdoncle, 1993) puis nous présenterons l'approche française des groupes professionnels. Ces travaux sociologiques nous interpellent puisque notre étude porte sur l'activité professionnelle des enseignants au regard de leur passé professionnel. Des recherches conséquentes portent sur les questions de professionnalisation et de développement professionnel, elles viendront nourrir notre réflexion et permettront de mieux cerner notre objet.

²¹ Occupation est ici utilisé au sens d'activité professionnelle, d'emploi, il s'agit de la traduction de l'anglais *occupation*.

VI-1-2 Trois approches de la sociologie des professions dans les pays anglo-saxons

Ces trois approches sont marquées dans le temps : le fonctionnalisme, du début du XX^e siècle aux années 1950, l'interactionnisme, à partir des années 1950 et enfin le conflictualisme, dès les années 1970.

L'approche fonctionnaliste

L'approche fonctionnaliste considère les professions comme un élément central indispensable au développement de toute société moderne. La professionnalisation réside alors dans une quête légitime de reconnaissance et de statut social. Cette approche s'inspire largement des thèses de Parsons et de l'ouvrage de Carr-Saunders et Wilson, *The professions* (1933).

La position fonctionnaliste repose sur deux affirmations fondamentales (Goode, 1957, Wilenski, 1974) : « d'une part les professions forment des communautés unies autour des mêmes valeurs et de la même éthique de service, et d'autre part leur statut professionnel s'autorise d'un savoir scientifique et pas seulement pratique (Dubar, 1991, p. 140) ».

Pour les fonctionnalistes, il s'agit d'identifier les caractéristiques et la structure particulière des professions. Les chercheurs qui s'en réclament ont mis en évidence deux fonctions des professions :

- une fonction sociale régulatrice, à travers la prestation des services que rendent les professions, et en mobilisant des valeurs spécifiques (universalisme, spécificité fonctionnelle, neutralité affective),
- une fonction socialisatrice (auprès de leurs membres).

Selon Parsons²², une profession définie de façon idéal-typique est nécessairement libérale, au service des personnes pour le bien commun.

En adoptant le sens commun de profession sans l'interroger de façon critique, les fonctionnalistes ont été des adjuvants pour les professions dans leur recherche de légitimation de leur position sociale et des privilèges qui s'y rattachent. Cette approche, somme toute peu éclairante, nous engage en creux à en rechercher d'autres. Qu'en est-il de l'interactionnisme ?

²² Cité par Paradeise, 2003

L'approche interactionniste

Pour les interactionnistes, il convient de changer d'approche et ne pas tenir pour acquis le discours de professions autopromues. Freidson (1989, p. 24) propose de considérer les professions à partir de ce qu'elles ont en commun avec les métiers, c'est-à-dire d'être une activité productive par laquelle des individus gagnent leur vie. Il existe ensuite selon lui trois critères permettant d'opérer des distinctions entre les métiers : leur relation au marché, le type de travail accompli et le contrôle. C'est ce dernier point qui constitue pour lui (Freidson, 1989, p. 424) la base de sa réflexion sur les professions : « Je commence par définir une profession comme une activité professionnelle dont les membres contrôlent le recrutement, la formation et le travail effectué »²³. Comme pour les professions, les artisans contrôlent le recrutement et la formation ; le travail effectué est évalué par les pairs. En outre, comme les professions, les métiers mettent en œuvre un jugement discrétionnaire (« *discretionary judgment* »). Qu'est-ce qui les distingue ? Pour Freidson (1989), ce sont les savoirs et compétences indispensables pour mener à bien l'exercice des professions²⁴. Ce sont ces savoirs qui déterminent le type de formation à mettre en œuvre : pour les artisans, il s'agit d'un tour de main, un savoir-faire qui s'acquiert davantage par la pratique que dans les livres. En revanche, pour les professions, la formation se déroule dans des établissements d'enseignement supérieur, l'enseignement y est formel, axé sur l'étude d'ouvrages de référence. Il est prolongé par des mises en situation pratiques. En institutionnalisant ainsi la formation, les professions sont ainsi en capacité de contrôler leur propre corps de savoir et de promouvoir l'innovation.

Pour contrôler la formation, une profession doit exercer un contrôle sur le marché du travail qui lui correspond, cela afin de garantir aux individus qu'elle qualifie l'assurance de gagner leur vie. Pour Freidson, ce contrôle est un élément essentiel de toute théorie des professions. Il peut être mis en œuvre par différents moyens mais avec la condition *sine qua non* d'une compétence juridictionnelle quasi-exclusive des membres de la profession sur certaines tâches²⁵.

²³ « *I start by defining a profession as a kind of occupation whose members control recruitment, training and the work they do* »

²⁴ « *...work that requires formally organized, theoretical or abstract knowledge for its adequate performance* » (Freidson, 1989, p.425)

²⁵ « *near-exclusive jurisdiction by members of the occupation over particular kinds of tasks is essential* » (Freidson, 1989, p.426)

Freidson s'interroge sur l'origine de cette position privilégiée qui constitue un quasi-monopole sur le marché du travail. Il s'agit selon lui, pour les membres de toute profession, par des pratiques de lobbying, de persuader l'État qu'ils sont dignes de sa protection et de son soutien²⁶. Plusieurs types d'arguments sont utilisés dans ce but, mais Freidson considère qu'un état accordera un monopole sur le marché du travail seulement s'il est convaincu que la profession agit en fonction de l'intérêt commun, et non à la recherche d'avantages personnels. Cela offre un cadre pour penser les affirmations des professionnels, se présentant comme plus soucieux de leurs clients que de leur propre confort matériel. Selon eux, l'altruisme serait un critère omniprésent au niveau du recrutement, et se trouverait renforcé par la formation puis les codes de fonctionnement de la pratique professionnelle. Récemment, c'est le critère de la compétence qui est devenu essentiel. Il met davantage l'accent sur la formation à l'éthique et les comportements professionnels²⁷ que sur la personnalité elle-même. Les leaders de la profession se font d'ailleurs un devoir de réaffirmer la résolution de la profession à soutenir un niveau élevé d'éthique, justifiant ainsi la confiance du public. Freidson (1989, p. 428) se montre très sceptique quant à la réalité de la traduction en acte de ces discours : « Les demandes des professions sont rarement, si jamais, elles le sont, en cohérence avec leurs prestations réelles »²⁸. Selon lui, la question la plus importante à se poser sur les professions concerne la pratique professionnelle, c'est à travers son exercice qu'il serait possible de se prononcer sur son caractère éthique ou peu scrupuleux (1989, p. 430). Selon Freidson (opus cité), la pratique n'est pas seulement une relation interpersonnelle entre un professionnel et un client, mais aussi une façon de travailler qui n'existerait pas sans le soutien d'organisations professionnelles. La pratique se pense dans un réseau relationnel, comprenant des collègues, des clients ainsi que d'autres métiers nécessaires pour recevoir les clients et traiter leurs problèmes.

Nous retenons de l'approche interactionniste que ce sont les savoirs mis en œuvre dans l'activité professionnelle qui permettent de distinguer entre un métier et une profession. Nous retenons également le contrôle de l'activité professionnelle qui l'accompagne. Le critère de la compétence, qui a supplanté celui de l'altruisme pour caractériser la conduite des professionnels mérite selon nous d'être retenu, en dépit des réserves qui sont attachées à ce terme (Rey, 2015). Ces apports du courant interactionniste n'épuisent cependant pas

²⁶ « *worthy of their protection and support* » (Freidson, 1989, p. 427)

²⁷ « *on training in ethics and professional conduct* » (Freidson, 1989, p. 428)

²⁸ « *The claims of professions are rarely, if ever, matched by their actual performance.* »

la question de la définition de la profession par rapport au métier. Considérant que la première motivation dans l'exercice d'une activité rémunérée réside dans le bénéfice financier qu'elle procure, la recherche du contrôle de l'activité et de la formation professionnelle devrait être également questionnée en termes d'enjeu. Que propose à ce sujet l'approche conflictualiste ?

L'approche conflictualiste

Cette approche se divise en deux principaux courants inspirés l'un de Marx, l'autre de Weber (Bourdoncle, 1993, p. 90). En dépit de différences notables, ces deux courants s'accordent pour considérer les professions comme des métiers qui, dans la division du travail, occupent les statuts les plus élevés. Les professions sont ainsi le résultat d'une reconnaissance sociale obtenue à la faveur d'un processus politique permettant un contrôle du marché et des conditions de travail, processus se déroulant dans un contexte historique précis.

Par suite, la professionnalisation est un processus qui vise la prise et le maintien d'un certain pouvoir sur l'exercice d'une occupation, la production des savoirs sur lesquels cette pratique se base, et sur le recrutement et l'accréditation de ses membres. Les professions participent ainsi directement à la reproduction des inégalités sociales.

Les conflictualistes proposent une définition critique de l'objet professions : « l'objet de la sociologie des professions ne consiste pas à départager le bon grain de l'ivraie, mais à cerner les enjeux du statut, et les jeux sociaux qui permettent aux postulants (ou aux élus), en interaction avec un ensemble de partenaires, de la conquérir ou de le protéger » (Paradeise, 1988, p. 13).

Comme les interactionnistes, les conflictualistes reconnaissent que les professions sont des **construits sociaux**, et donc que c'est la reconnaissance sociale et non la validité des savoirs et l'idéal de service qui départage les occupations professionnalisées de celles qui ne le sont pas.

Ils insistent cependant tout particulièrement sur l'importance du processus politique de contrôle du marché et des conditions de travail, acquis par un groupe social à un moment historique déterminé (Bourdoncle, 1993, p. 10). Reprenant la notion de « fermeture sociale » élaborée par Weber, Paradeise parlera de « marchés du travail fermés » (1988) : bien que regroupant des activités très différentes, tant dans leur origine que dans leur statut (les

infirmières, les ingénieurs des Ponts et Chaussées...), leur caractéristique essentielle réside dans le contrôle de l'accès à la profession et de la mobilité interne.

Ces trois approches sont divergentes, néanmoins l'étude des professions reste une spécialité anglo-saxonne, objet de nombreuses recherches, tandis que la France lui préfère la sociologie du travail. Qu'est-ce qui explique cette différence de considération au niveau de la recherche ? D'une part, les différences de sens, le terme de profession recouvrant des réalités différentes dans les pays anglo-saxons et en France, comme le montrent les recherches de Freidson (1998). D'autre part, la sociologie du travail et la sociologie des organisations ont une longue tradition en France, alors que la sociologie des professions est un domaine de recherche établi dans les pays anglo-saxons, où les professions sont des catégories officielles. Freidson (1998) a étudié cinq professions dans cinq pays différents : les professions juridiques, médicales, d'ingénieur, de recherche scientifique et d'enseignement et cela en Russie, Allemagne, France, Royaume-Uni et aux États-Unis. Freidson s'est concentré sur l'histoire de leurs institutions, depuis la fin du XVIII^e siècle jusqu'au dernier quart du XX^e siècle. Selon lui, la distinction s'opère entre les États hiérarchiques, dirigistes et les États dont l'action consiste essentiellement à coordonner les initiatives de la société civile. Les professions tirent avantage à évoluer dans des sociétés où l'État accorde une grande liberté de fonctionnement, sans la concurrence d'institutions positionnées sur le même segment. Cela explique pour partie la centralité du concept de profession aux États-Unis, et sa position excentrée en France.

Dubar, Tripier et Boussard (2012) rappellent que dans les années 1960 et au début des années 1970, la sociologie des professions est absente des publications exception faite d'un article de Treanton (1960). Les publications du début des années 1970 porteront un regard très critique sur la sociologie des professions, ce qui, connecté au contexte post-soixante-huitard, a contribué à une réaction de rejet (Dubar, Tripier et Boussard, 2012) des sociologues français.

Depuis le milieu des années 80, les sociologues produisent des recherches sur les groupes professionnels, mêlant professions et occupations, dans la lignée des sociologues nord-américains de la deuxième école de Chicago (Hughes, Becker, Strauss et Freidson).

VI-1-3 L'approche française dite « des groupes professionnels »

Depuis les années 1980, la sociologie française des professions, issue des différentes approches anglo-saxonnes et principalement de l'approche interactionniste (Champy, 2004) connaît un changement de paradigme et se concentre davantage sur le niveau organisationnel, prenant de plus en plus en compte la construction de l'identité professionnelle, individuelle et collective, ainsi que la carrière (Roquet, 2012). L'expression « groupe professionnel » désigne (Vézinat, 2010, p. 416) des « ensembles de travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, et par conséquent dotés d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division sociale du travail, et caractérisés par une légitimité symbolique ». Par sa dénomination, la sociologie des groupes professionnels remplace l'activité de travail dans l'objet d'étude du sociologue, alors qu'elle était périphérique dans la sociologie des professions, centrée sur l'étude du monopole des professions. Il s'agit d'étudier les situations de travail car c'est la pratique des professionnels qui fonde les processus de constitution des professions. Comme l'exprime Freidson (1989, p. 430) : « *Practice is the ultimate test for the claims of professionalism* ». Selon Vézinat (2010), il est ainsi question de comprendre les processus en jeu au sein du groupe professionnel tout en tenant compte des spécificités de l'activité professionnelle. Champy (2014, p. 140) propose une nouvelle catégorie de profession, les « professions à pratique prudentielle ». Il la fonde sur la notion de *phronesis* (Aristote), c'est-à-dire un mode de connaissance et d'action rendus nécessaires par la complexité et la singularité de la situation. Cette catégorie regroupe des professions à haut niveau de savoir abstrait, dont l'activité consiste à traiter des situations complexes, singulières, pour lesquelles il n'existe pas de réponse *a priori*. Cette dénomination, « pratique prudentielle », rend précisément compte d'une difficulté majeure du métier, consistant à agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude (Perrenoud, 1999).

VI-1-4 Quel statut pour l'enseignant ?

Selon Bourdoncle (1991), l'enseignement ne peut être considéré comme une profession au regard des critères posés par la sociologie anglo-saxonne : une profession requiert un savoir de haut niveau, le plus souvent universitaire, et elle concerne une activité qui se professe.

Cela suppose une explicitation des savoirs et des pratiques. En outre, une profession dispose d'une licence, c'est-à-dire d'une autorisation d'exercer, et d'un mandat (Hughes, 1958), « un droit collectif qu'a la profession de définir non seulement ce qu'est son exercice autorisé mais aussi ce qui est bien et mal pour l'individu et la société dans sa sphère de compétence » (Bourdoncle, 1991, p. 79). Pour Bourdoncle (1991), l'enseignement serait davantage une semi-profession en raison de la nature de l'autorité mise en œuvre. Dans le cas de l'enseignement, l'autorité est une autorité administrative, qui repose sur une hiérarchie des pouvoirs. Le supérieur hiérarchique supervise et coordonne les activités de ses collaborateurs. Dans le cas des professions, l'autorité se base sur des savoirs, ce qui permet de prendre des décisions dont les professionnels seront comptables devant leurs pairs. Cette responsabilité autorise aux professionnels une large autonomie, qui est selon Bourdoncle (1991) la condition d'un travail professionnel efficace. Perrenoud (1993, p. 60) rejoint Bourdoncle sur la question de la nécessaire autonomie de l'enseignant, condition de son efficacité. Cependant, relevant l'aspect figé de la caractérisation de l'enseignement comme semi profession, Perrenoud (1993) propose de considérer une profession comme un métier avec des caractéristiques particulières, sans qu'une profession ne les concentre toutes. Il préconise alors de parler « d'un degré de professionnalisation de chaque métier, sur une échelle allant des moins professionnalisés — les métiers d'exécution — aux plus professionnalisés, les métiers de prise d'initiative, de décision et de résolution de problèmes complexes ». Perrenoud (1993, p. 60) constate que « l'enseignement est un métier en voie de professionnalisation, un métier qui passe de l'application stricte de méthodologies [...] à la construction de démarches didactiques orientées ». Depuis les années 1990, une évolution est visible dans les études sociologiques portant sur les métiers adressés à autrui, dont les enseignants. Les systèmes éducatifs se transforment et intègrent l'approche par compétences. « Dans la plupart des pays occidentaux, l'enseignant est en voie de passer d'un statut d'exécutant à un statut de - professionnel - » (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2012, p. 30). Pour notre part, nous considérons que l'enseignement est un métier qui possède certaines caractéristiques des professions, des savoirs formels de haut niveau, qui se professent, auquel il manque la dimension de contrôle de l'activité et du marché pour devenir une profession. Après avoir mobilisé les différentes approches de la sociologie des professions anglo-saxonne et celle, française des groupes professionnels, qui nous ont également permis de fonder notre acception du métier d'enseignant, nous avançons dans la construction théorique de notre objet de recherche avec l'étude du développement professionnel des sujets.

VI-2- La professionnalisation

La professionnalisation des enseignants s'avère une question vive depuis plusieurs décennies, et l'objet professionnalisation est caractérisé notamment par sa multidimensionnalité (Paquay, 2012, p. 6). La professionnalisation renvoie à des définitions et des processus hétérogènes, éclairés comme nous venons de le voir (p. 119-127) par la sociologie anglo-saxonne. Bourdoncle (2000, p. 118) déclare que le terme de professionnalisation recouvre cinq acceptions en fonction de l'objet sur lequel porte le processus : l'activité elle-même, le groupe qui exerce cette activité, les savoirs liés à cette activité, l'individu exerçant cette activité et enfin la formation à l'activité. Il précise que ces aspects s'avèrent pour partie « liés dans des processus plus globaux de professionnalisation, qui affectent à la fois les formations et les personnes, les activités, les groupes et les savoirs ». La professionnalisation des enseignants repose (Maubant et Martineau, 2011, p. 34) sur trois fondements : la reconnaissance d'une professionnalité enseignante, le recours à un processus de professionnalisation avec un apprentissage professionnel et une alternance de lieux et d'acteurs de formation.

Maubant, Roger et Lejeune (2013, p. 91) proposent d'affecter « au terme de professionnalisation deux ambitions de changement : la première concerne le travail, la seconde renvoie à la formation. » Ainsi, professionnaliser le travail, c'est d'abord professionnaliser l'activité de travail à travers sa rationalisation (Maubant, Roger et Lejeune, opus cités), ce qui implique de penser la formation professionnelle selon ce même objectif. Lang (2014)²⁹ constate la polysémie du terme « professionnalisation » et préfère l'aborder sous l'angle des enjeux. Il relève trois perspectives : les missions de l'École, ses enjeux et contextes ; les transformations (réelles ou prescrites) du métier d'enseignant et enfin les modèles de formation des enseignants. Wittorski (2008, p. 15) propose quant à lui de définir la professionnalisation en fonction des intentions qui l'initient : la « professionnalisation-profession » résultant de la recherche d'autonomie et de contrôle des groupes professionnels eux-mêmes sur leur activité, le mouvement d'accompagnement de la flexibilité du travail impulsé par les organisations : la « professionnalisation-efficacité du travail » et enfin la transformation d'un individu en un professionnel par la formation : la « professionnalisation-formation ».

²⁹ Conférence à l'ESPE de La Réunion le 29 janvier 2014

Roquet (2012) recense trois niveaux de professionnalisation :

- Le niveau macro concerne la construction historique du modèle professionnel : la durabilité est essentielle. Les savoirs théoriques, professionnels et les savoirs d'action sont intégrés dans des processus éducatifs, formatifs qui légitiment l'exercice d'une activité. C'est la visibilité et la lisibilité sociale de ces parcours professionnels qui en font des modèles de professionnalisation. C'est le cas des ingénieurs en France, recrutés sur concours, avec une discrimination supplémentaire opérée par la notoriété de l'école qui les a professionnalisés.
- Au niveau méso, la transformation du métier en profession : en se basant sur leurs valeurs et éthique, les membres du groupe professionnel recherchent une autonomie individuelle et collective.
- Au niveau micro, la transformation de l'individu en un professionnel : cela renvoie aux parcours de professionnalisation alternant formation et emploi, par exemple dans les métiers relationnels et de l'interaction humaine. L'institution porte une intention de professionnalisation, cependant l'individu en co-construit les savoirs et en intègre les représentations selon sa réflexivité, sa singularité et sa biographie. Il s'agit là au final d'améliorer l'efficacité au travail.

Le niveau de professionnalisation qui nous intéresse dans cette recherche est le niveau méso, la transformation du métier en profession. Nous avons vu avec Champy que l'enseignement relève des activités à pratique prudentielle, un mode de connaissance et d'action requis par la complexité des situations singulières. Les recherches à visée heuristique sur les pratiques enseignantes questionnent les logiques du sujet, contribuent à nourrir la professionnalisation non pas des enseignants mais du métier d'enseignant (Clanet, 2010, p. 74) et s'inscrivent ainsi dans le champ du développement professionnel.

VI-2-1 Le concept de développement professionnel

Les enjeux sociaux actuels, dont relève le développement professionnel, sont portés par des logiques sous-jacentes qui puisent leur origine dans le passage de la modernité à la seconde modernité (Piot, 2006, p. 8). D'un point de vue historique, Piot (2009) éclaire le concept de développement professionnel en situant les conditions de son émergence avec la seconde modernité. Modernité avancée, post-modernité, hypermodernité, seconde modernité,

surmodernité, les dénominations se superposent sur l'objet en revanche les auteurs³⁰ s'accordent pour situer le passage de la modernité à sa forme actuelle au tournant des années 1970 (Piot, 2005, p. 7). Pour notre part, dans cette recherche, nous utiliserons le syntagme « seconde modernité ». La première modernité apparaît dès la fin du XVIIIe siècle, marquée par une transition forte : le lien social, basé jusqu'à lors sur la religion, les coutumes, les liens du sang et le territoire, se caractérise par la liberté de contracter librement. C'est l'émergence du sujet et de ses droits, excepté pour les individus niés en tant que sujets³¹. L'industrialisation et le capitalisme naissants, à la fin du XIXe siècle, s'accompagnent de la recherche de rationalisation et d'efficacité. Ces deux mutations conjuguées façonnent une société marquée par les institutions au sens large : l'État, la famille, les entreprises, l'école... Le travail structure la société et fournit des repères pour les rapports sociaux. Au tournant des années 1970, avec la seconde modernité, la rationalisation s'amplifie et emporte dans sa caricature plusieurs idéaux de la première modernité. Ainsi, la rationalisation du monde ne constitue plus une émancipation pour l'humanité (Piot, 2006, p. 9), et l'éveil des esprits visant à former des citoyens autonomes a évolué vers une fabrique du capital humain pour le plus grand bien des intérêts financiers supérieurs (Lenoir, 2010, p. 45). Pour tenter de lire la mondialisation de l'économie et les pertes de repères de tous ordres, Piot (2009, p. 263) mobilise deux notions : l'incertitude et la réflexivité. Les individus de la seconde modernité sont confrontés à des contextes mouvants et sont contraints de s'inventer pour s'adapter. Le passage de la qualification à la compétence porte l'injonction à l'invention de soi ; elle associe à cette marge de manœuvre individuelle et imposée socialement la responsabilité de la réalisation du projet professionnel. L'individu est ainsi responsable de ce qu'il fait, et de ce qui lui advient. La reddition de comptes et l'attribution interne sont les conséquences de cette responsabilité. Nous examinons à présent les approches du développement professionnel.

VI-3- Deux approches du développement professionnel

Barbier, Chaix et Demailly (1994) définissent le développement professionnel comme l'ensemble des « transformations individuelles et collectives de compétences et de

³⁰ Pour davantage de précisions, le lecteur peut se reporter au texte de Piot (2009, *Questions vives recherches en éducation*, Vol.5 n°11) « Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? »

³¹ Cf. l'esclavagisme et le Code noir, définitivement aboli en France en 1848.

composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles ». Selon Lefevre, Garcia et Namolovan, (2009, p. 290), le développement professionnel résulte de trois dimensions en interaction : d'une part le sujet, avec ses ressources cognitives et affectives, d'autre part la configuration de ses modalités d'action mises en œuvre en situation et enfin l'environnement professionnel, avec ses différents niveaux de contextes. Pour Marcel (2014, p. 19), le développement professionnel est un processus comportant deux volets : apprendre à faire son métier et apprendre à être à son métier. Plus précisément, apprendre à faire son métier nécessite des savoirs permettant de prendre en charge les tâches professionnelles : préparer ses cours et assurer les enseignements, élaborer des projets, évaluer, participer aux différentes réunions etc. Apprendre à être à son métier mobilise des savoirs relatifs à la socialisation professionnelle : l'identité professionnelle, le positionnement face aux élèves, aux collègues ou aux partenaires, les règles du métier...

Dans le champ du développement professionnel, deux approches coexistent : une perspective développementale qui établit des modèles généraux et comporte des stades de développement, et une perspective professionnalisante qui questionne les processus de construction des savoirs professionnels (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005, p. 6).

VI-3-1 La perspective développementale

La perspective développementale est issue de Piaget et de sa théorie des stades de développement de l'enfant. Piaget souhaitait étudier l'épistémologie et a voulu rendre compte de l'évolution de la connaissance à travers l'étude du développement intellectuel de l'enfant.

Les chercheurs qui se situent dans cette perspective considèrent le développement professionnel comme un processus indissociable du développement personnel. Ce processus se base sur un enchaînement d'étapes, initié dès l'enfance et dont les marqueurs temporels sont précis. Super (1953)³² mentionne 5 phases :

- la croissance (0 – 14 ans),
- l'exploration (15 – 25 ans),
- l'établissement (26 – 45 ans),
- le maintien (46 – 65 ans),

³² Cité par Uwamarya et Mukamurera (2005, p. 137)

- le déclin (66 ans et plus).

Selon cette perspective développementale, le développement professionnel des enseignants comporte plusieurs modèles. Pour certains chercheurs, le développement professionnel enseignant débute dès que l'individu se projette dans la profession, par une phase de socialisation informelle (Nault, 1999) qui précède la formation initiale et comporte cinq phases.

Pour d'autres, la phase de recherche d'informations qui précède la formation initiale (Zeichner et Gore, 1990) sera suivie de deux autres phases, celle de la formation initiale, dévolue à l'apprentissage et à la construction des savoirs, et l'autre correspondant à l'ensemble de la période d'activité professionnelle, marquée par la construction et le renforcement des compétences. Pour d'autres encore, le développement professionnel débute avec l'entrée dans le métier *stricto sensu* (Huberman, 1989), la formation initiale n'étant pas incluse dans ce processus. Notons que le modèle de développement professionnel présenté par lui en synthèse comporte également cinq phases :

- 1-3 ans d'ancienneté : **l'entrée dans la carrière**, avec notamment le « choc du réel »
- 4-6 ans : **la stabilisation**, consolidation d'un « répertoire pédagogique »
- 7-25 ans : **l'expérimentation** ou **la diversification**
- 25-35 ans : **la remise en question**
- 35-40 ans : **le désengagement**

Remarquons par parenthèse que le recrutement des enseignants intervient à l'heure actuelle au niveau Master, ce qui implique une entrée plus « tardive » dans l'activité professionnelle.

Les tenants de la perspective développementale proposent, nous venons de le voir, des modèles différents. Huberman (1989, p. 6) prévient cependant que « le développement d'une carrière est ainsi un processus, non une série d'événements ». Quoi qu'il en soit, une place centrale est attribuée au sujet enseignant, dont le cycle de vie de la carrière répond à la logique linéaire d'un parcours constitué de stades successifs.

L'approche développementale se caractérise par une standardisation du développement professionnel, envisagé sur le modèle d'un sujet épistémique. Les éléments contextuels, le rôle de l'environnement, de l'organisation et des pairs, sont occultés ainsi que la singularité individuelle. Cette approche peine selon nous à rendre compte de la richesse des singularités individuelles et des situations qui interagissent pour co-construire avec le sujet son développement. Examinons à présent l'approche professionnalisante.

VI-3-2 La perspective professionnalisante

Pour Donnay & Charlier (2007, cités par Charlier, 2012, p. 140), le développement professionnel de l'enseignant consiste en « un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans les valeurs éducatives et une éthique professionnelle et, par-là, enrichit et transforme son identité professionnelle ». Marcel et Garcia (2009, p. 34) précisent que le développement professionnel met en jeu des savoirs professionnels relevant d'une part de la réalisation des tâches professionnelles et d'autre part de la socialisation professionnelle ; il se réalise à travers « quatre processus interdépendants : la construction des savoirs professionnels, leur capitalisation, leur mobilisation au sein de pratiques professionnelles et leur diffusion. » Maubant et Piot (2011, p. 9) indiquent que le développement professionnel élargit la notion de professionnalisation « en prenant en compte les enjeux subjectifs et intersubjectifs qui concernent les acteurs professionnels eux-mêmes : reconnaissance de la professionnalité implicite, de l'expertise tacite, acquises par l'expérience au sein des collectifs de travail, socialisation professionnelle ».

Nous retenons cette approche qui rend justice à la singularité et la richesse du sujet, acteur-auteur de son propre développement professionnel inséré dans des contextes. Deux modèles coexistent selon Bru (2002, p. 68) au sein de cette approche. Les modèles **de** la pratique, à visée descriptive, et les modèles **pour** la pratique, à visée prescriptive. Pour ces deux perspectives, l'activité professionnelle revêt une dimension constructive en permettant à l'acteur d'apprendre, elle est indissociable du développement. En outre, le développement est social : l'individu apprend des autres, aux autres et avec les autres (Marcel, 2005). Les travaux à visée heuristique décrivent les savoirs professionnels construits dans leurs pratiques. Ces modèles de la pratique relèvent de la description, tout comme la question que le chercheur se pose : « Comment en vient-on à enseigner ou à apprendre ? ». Ces modèles à visée descriptive sont axés sur la recherche de connaissances sur le développement professionnel des enseignants, entendu comme un processus d'accroissement des savoirs et d'évolution des pratiques. Il s'agit de décrire, expliquer et comprendre les pratiques. Concrètement, repérer les régularités permettant de caractériser les savoirs, les pratiques construites et expliquer leurs évolutions. Selon Bru, cela implique (2002, p. 68) de se démarquer de toute visée transformative.

Les travaux pour la pratique ont pour but, à travers la conception de dispositifs de recherche ou de formation continue, le changement des pratiques et des modes de pensée des acteurs. Les modèles pour la pratique relèvent de la prescription, tout comme la question que le chercheur se pose : « Comment développer un "bon" enseignement ? » (Dessus, 2000, p. 102). Une visée de type pragmatique porte sur la transformation des pratiques et/ou des ressources des praticiens. Elle opère par des activités de réflexion qui permettent d'objectiver les savoirs produits à travers l'activité. Le paradigme du praticien réfléchi (Schön, 1983) participe de cette visée, ainsi que des dispositifs de formation qui en relèvent tels que l'autoconfrontation, l'instruction au sosie, les entretiens d'explicitation, l'analyse en groupe des situations professionnelles. Le courant d'analyse des pratiques professionnelles, qui englobe la recherche-action et la didactique professionnelle, participe de cette visée transformative. Nous relevons cependant que la didactique professionnelle place au centre de son étude l'activité et non pas les savoirs ; en outre, elle relie la construction de connaissances sur les compétences mobilisées et la conception des activités de formation (Lefevre et al. 2009, p. 281).

Pour la construction de notre objet, nous retenons l'approche professionnalisante et sa conception dynamique, processuelle, du développement professionnel. Avec notre visée heuristique, nous adoptons un modèle de la pratique, afin de décrire, expliquer et comprendre les pratiques d'enseignantes. Selon cette visée, quels indicateurs pouvons-nous mobiliser ?

VI-4- Les indicateurs du développement professionnel

Dans leur note de synthèse, Lefevre et al. (2009) répartissent ces indicateurs en deux catégories : les savoirs professionnels visant l'efficacité au travail et les composantes identitaires. Parmi les savoirs professionnels, dit autrement ceux permettant d'être à son métier, Lefevre et al. (2009, p. 291) citent les représentations (entendues au sens de connaissances construites à partir de leurs connaissances et expériences), les conceptualisations liées à l'activité, le sentiment d'autoefficacité, la motivation, l'estime de soi. Ces savoirs professionnels résultent d'une construction individuelle du sujet. Lefevre et al. (2009, p.295) y adjoignent des savoirs élaborés et partagés par le collectif : les concepts pragmatiques (Pastré, 1999), la notion d'habitus (Bourdieu, 1984, 2002), le concept de genre professionnel (Clot, 1999 ; Clot et Faïta, 2000), la notion de compétence

collective et le sentiment d'efficacité collective. Piot (2009, p. 270) propose cinq indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui. Il croise en fait les deux dimensions du développement professionnel que sont les compétences et l'identité professionnelle avec trois registres, objectif, subjectif et intersubjectif.

Point n°8

Pour des raisons historiques, le concept de profession, central aux États-Unis, est quasiment absent des publications en France jusqu'au milieu des années 1970. La sociologie française des groupes professionnels émerge au milieu des années 1980. C'est notamment cela qui explique le recours à la sociologie anglo-saxonne, où le modèle professionnel a émergé au XIXe siècle, pour opérer la distinction entre métier et profession. Une profession est un construit social : si toutes les approches s'accordent sur ce point, elles divergent à bien des égards et définissent différemment l'objet profession. L'approche fonctionnaliste considère les professions comme des communautés partageant des savoirs scientifiques et pratiques ainsi que des valeurs et une éthique, les professionnels étant des individus désintéressés. Manifestement, les fonctionnalistes ne questionnent pas les arguments avancés par les membres de ces professions, se contentant de les reprendre à leur compte. Pour les interactionnistes, les métiers comme les professions sont des activités productives, qu'il est possible de différencier par l'examen des savoirs mobilisés, qui eux-mêmes déterminent le type de formation à mettre en œuvre. L'altruisme ne peut selon eux être considéré comme une caractéristique propre aux professionnels. Cette approche s'avère selon nous plus proche de la réalité car basée sur des éléments concrets. Néanmoins, les interactionnistes conservent une vision uniformisante de la professionnalisation, considérée comme un processus d'établissement d'un service et d'une idéologie qui légitime la recherche d'autonomie et de reconnaissance sociale d'un groupe occupationnel (Martineau, 1999). L'approche conflictualiste quant à elle met en lumière le statut socialement valorisé et favorisé des professions, et leur contrôle sur la formation, voie d'accès à l'activité professionnelle et les conditions de son exercice. Nous retenons de l'approche française des groupes professionnels le concept de « pratique prudentielle », basé sur la notion de phronesis, il nous semble approprié pour caractériser la complexité et la singularité de l'action enseignante. L'enseignement peut selon nous être défini comme un métier (savoirs d'expérience, absence de mandat, de contrôle par les pairs et de marché fermé) comportant certaines caractéristiques d'une profession (savoirs de haut niveau, qui se professent). Le développement professionnel s'envisage de deux manières. L'approche développementale considère le développement professionnel comme une succession

linéaire de stades, un enchaînement d'étapes corrélé avec le développement personnel. Nous lui préférons l'approche professionnalisante, qui considère le développement professionnel comme un processus social par lequel un sujet accroît ses compétences et enrichit son identité professionnelle. Nous situons dorénavant notre objet de recherche, les dimensions sociocognitives et comportementales, dans la partie initiale du développement professionnel. Notre objectif étant de décrire, expliquer et comprendre les pratiques, nous optons pour un modèle de la pratique, à visée heuristique et non prescriptive.

CHAPITRE VII

PROBLÉMATIQUE ET

HYPOTHÈSES DE

RECHERCHE

À partir de notre question de départ, triviale, consistant à étudier s'il existe des liens entre ce que l'on pense et ce que l'on fait en tant qu'enseignant et ce que l'on a été professionnellement, nous avons procédé à une problématisation, c'est-à-dire investigué les paradigmes, théories et modèles afin d'inscrire scientifiquement notre recherche, de construire des hypothèses et de les mettre à l'épreuve de l'empirie au moyen des outils proposés par les modèles retenus.

VII-1- Problématique

Notre travail vise à décrire, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes dans la phase initiale du développement professionnel. Au départ de cette recherche se trouve une question triviale : les enseignants qui disposent d'une expérience antérieure significative ont-ils les mêmes pratiques que les autres ? Les pratiques enseignantes sont étudiées depuis le milieu du XXe siècle, il en résulte différents modèles, qui sont autant de représentations de la réalité. Plusieurs possibilités s'offrent à nous. Le modèle de l'efficacité des enseignants contribue à la connaissance des pratiques enseignantes notamment en mettant au jour et étudiant l'effet maître ; il recherche des invariants permettant d'accroître les résultats des élèves, notamment ceux issus de milieux socialement moins favorisés. Cependant, ce modèle ne prend pas en compte le contexte et opère selon une causalité de type linéaire qui laisse dans l'ombre d'importantes dimensions. Nous nous tournons alors vers le modèle des sciences de la cognition. Celui-ci considère la pensée comme le principal lieu de contrôle de la pratique enseignante et met en lumière le traitement de l'information effectué par l'enseignant. Il enrichit la connaissance des pratiques enseignantes sur le plan cognitif en étudiant les processus durant les phases de planification, d'interaction en classe et de réflexion a posteriori. En ne permettant pas la prise en compte des conditions et des processus « dans et avec lesquels se déploient les pratiques enseignantes dans leurs relations aux apprentissages » (Bru et Clanet, 2011, p. 26), le modèle de la pensée des enseignants s'avère incomplet. Nous retenons en revanche la notion de situation pour exprimer cette complexité. En effet, l'enseignement constitue un processus complexe visant un autre processus, l'apprentissage. La complexité n'étant pas la complication, il importe de s'ancrer dans un paradigme permettant de la prendre avec soi, de la comprendre. Le paradigme systémique permet cette révolution copernicienne en offrant l'accès, au moyen d'une pensée complexe, à la compréhension de tout système. C'est, on l'aura

compris, l'ancrage que nous retenons. La théorie sociocognitive de Bandura rompt avec une causalité binaire et propose, pour rendre compte du fonctionnement humain, un système constitué de trois pôles interdépendants (la personne, son comportement et le contexte) et fondé sur une causalité circulaire. Le pouvoir d'agir repose sur le sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire la croyance d'être en capacité de concevoir et mettre en œuvre les actions nécessaires pour obtenir les résultats souhaités. Nous appliquerons le modèle de la causalité triadique réciproque aux pratiques enseignantes, que nous appréhenderons dans leur double dimension, comportementale et sociocognitive. À cette fin, nous étudierons le sentiment d'efficacité personnelle comme constitutif d'une des dimensions sociocognitives des pratiques. En matière d'enseignement, nous pensons qu'un sentiment d'efficacité professionnelle élevé constitue la base d'un enseignement qui crée les conditions favorables aux apprentissages des élèves. C'est pourquoi nous retiendrons notamment l'entrée « sentiment d'efficacité professionnelle » pour caractériser les pratiques enseignantes. Les représentations de l'acteur opèrent comme des filtres dans la description de la réalité, la prescription des conduites et leur évaluation. L'acteur en situation agit ainsi en fonction de sa représentation de l'activité telle qu'elle devrait, selon lui, être mise en œuvre. C'est pourquoi nous mobiliserons la théorie des représentations sociales, plus précisément le courant de l'école d'Aix, qui postule que l'organisation de la représentation lui confère son sens. Nous examinerons ainsi les représentations pour ce qu'elles relèvent des dimensions sociocognitives des pratiques. Nous avons retenu la notion de situation, cette notion entérine le fait que l'action en situation, l'action située, comprend une dimension de projet. Nous étudierons cette dimension pour sa contribution à l'éclairage de la sphère sociocognitive des pratiques enseignantes. Quant à l'étude de la sphère comportementale des pratiques enseignantes, nous nous appuierons sur les interactions maître-élève(s), qui constituent un des organisateurs de pratiques les plus puissants. Nous examinerons ces interactions à partir des prises de parole des enseignants en classe et du contenu de leurs actions verbales. Autre organisateur des pratiques, la gestion du temps sera investiguée à travers la durée de différents moments d'enseignement.

Nous mobiliserons le modèle du multi-agenda, qui définit l'activité enseignante en classe à partir de macro-préoccupations : piloter l'activité, tisser des liens entre les connaissances, étayer l'activité des élèves, créer et maintenir une atmosphère propice aux apprentissages, tout cela en vue de l'appropriation par les élèves d'un objet de savoir ou de technique. L'examen du volume des gestes professionnels de tissage sera une manière supplémentaire pour nous d'appréhender les interactions maître-élève(s). Enfin, nous mettrons en regard

les manières de penser et de faire des sujets. Nous procéderons à deux types de recueil de données : des observations in situ pour constater les pratiques et des entretiens afin de collecter le discours sur la pratique. Nous investiguerons les dimensions sociocognitives et comportementales de façon comparative selon le passé professionnel des sujets. Dans cette recherche, nous proposons les dénominations de « première professionnalisation » et « seconde professionnalisation » pour rendre compte du parcours professionnel des individus. Nous retenons l'expérience professionnelle antérieure à l'entrée à l'ESPE comme critère central de discrimination. Nous spécifions arbitrairement la durée limite de cette expérience professionnelle à trois ans et ce, quel que soit le domaine d'activité. Ainsi, nous disons que les sujets de première professionnalisation n'ont pas ou peu d'expérience professionnelle antérieure. Nous définissons les sujets de seconde professionnalisation comme disposant d'une expérience professionnelle antérieure supérieure ou égale à trois ans.

Au vu de notre problématique, notre recherche prend place dans la lignée des études portant sur le développement professionnel des enseignants : elle concerne les logiques du « sujet agissant quand il met en œuvre une activité qui est le support de transformations pour lui-même (nous parlerons, à cet endroit, d'apprentissage) » (Wittorski, 2009, p. 149). La figure 6 donne à voir les théories mobilisées dans le cadre de ce travail.

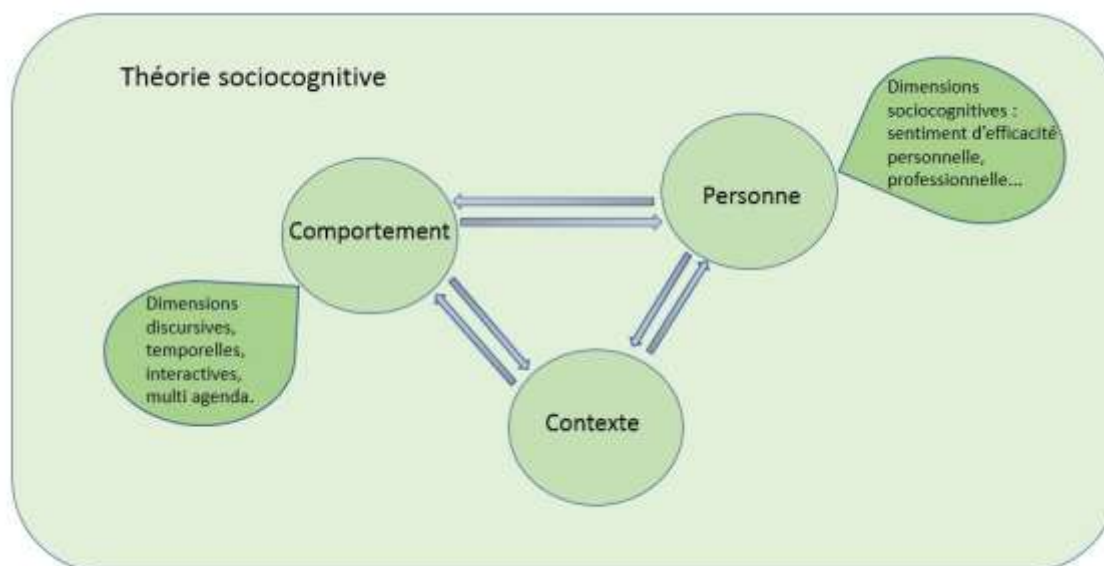


Figure 6 : Théories mobilisées

VII-2- Hypothèses de recherche

Dans la logique de notre ancrage paradigmatique et de notre problématique, nous posons l'hypothèse générale de recherche suivante :

Les futurs enseignants de première professionnalisation et les futurs enseignants de seconde professionnalisation ont des pratiques différentes, définies au sens de Bandura comme résultant de trois pôles en interaction : les dimensions sociocognitives, le comportement et le contexte.

Dans notre recherche, nous pouvons faire varier deux des trois pôles du modèle de Bandura : les dimensions sociocognitives et le comportement. Nous déclinons donc notre hypothèse générale en deux conjectures correspondant chacune à un pôle du modèle :

Conjecture 1 : Les futurs enseignants de première professionnalisation et les futurs enseignants de seconde professionnalisation ont des ancrages sociocognitifs différents.

Conjecture 2 : Les futurs enseignants de première professionnalisation et les futurs enseignants de seconde professionnalisation ont des comportements différents.

Le modèle de Bandura énonce, à travers la causalité triadique réciproque, l'interaction des pôles. Cela nous conduit à formuler notre troisième conjecture :

Conjecture 3 : Il existe un lien entre les dimensions sociocognitives et les dimensions comportementales des pratiques selon le type de professionnalisation des sujets.

À partir de ces trois conjectures, nous formulons des hypothèses opérationnelles.

Conjecture 1 :

- HO 1a : Les futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation déclarent un projet d'enseigner différencié.
- HO 1b : Les futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation expriment des représentations différentes de l'enseignement.
- HO 1c : Les futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation ont

un sentiment d'efficacité professionnelle différencié.

- HO 1d : Les futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation expriment un sentiment d'efficacité personnelle différencié.

Conjecture 2 :

- HO 2a : Les futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation prennent la parole en classe de façon différenciée.
- HO 2b : Le discours en classe des futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation s'avère différencié.
- HO 2c : Les futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation réalisent des actions verbales différenciées.
- HO 2d : Les futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation pilotent la classe différemment.
- HO 2e : Le volume des gestes professionnels de tissage des futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation diffère.

Conjecture 3 :

- HO 3a : Il existe un lien entre les dimensions sociocognitives des pratiques et les prises de parole en classe selon le type de professionnalisation des sujets
- HO 3b : Il existe un lien entre les dimensions sociocognitives des pratiques et le discours en classe selon le type de professionnalisation des sujets.
- HO 3c : Il existe un lien entre les dimensions sociocognitives des pratiques et les actions verbales selon le type de professionnalisation des sujets.
- HO 3d : Il existe un lien entre les dimensions sociocognitives des pratiques et le pilotage de la classe selon le type de professionnalisation des sujets.
- HO 3e : Il existe un lien entre les dimensions sociocognitives des pratiques et les gestes professionnels de tissage selon le type de professionnalisation des sujets.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Cette recherche vise à décrire, expliquer et comprendre les pratiques d'enseignement. Étymologiquement selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, « décrire » signifie tracer de la main. Par métonymie, « décrire » circonscrit un périmètre, il s'agit de tracer des lignes qui forment une limite. Les tris à plat, dit autrement les analyses univariées, tracent les contours de notre champ d'investigation. « Décrire » permet tout d'abord de s'assurer de la réalité du phénomène investigué. « Expliquer », du latin *explicare* c'est déplier, décomposer un phénomène pour qu'il devienne accessible. Toute explication comporte des hypothèses à mettre à l'épreuve de l'empirie. Les analyses bivariées et multivariées mettant en regard les variables mobilisées avec le type de parcours professionnel, déplient et donnent à voir les relations ou absences de relation.

« Comprendre », *cum* avec *prehendere* prendre, saisir, prendre avec soi, c'est-à-dire intégrer dans sa sphère sociocognitive, est rendu possible par les modèles mobilisés, essentiellement la théorie sociocognitive de Bandura, à laquelle nous adjoignons la théorie des représentations sociales et le modèle du multi-agenda. Car comme l'indique Matalon (1988, p. 105), « toute recherche repose sur une opération de description, même lorsque ce n'en est pas le but ». Il ajoute (1988, p. 106) : « il n'y a pas de description en soi, elle dépendra toujours à la fois des objectifs visés, de l'idée que l'on se fait de ce qui est pertinent pour les atteindre, et des catégories dont on dispose ». Ainsi, la description dépend de notre ancrage théorique, qui conditionne ce qui doit être observé et comment l'observer. Pour Matalon (1988, p. 102), « une explication peut se ramener à la description de relations, et c'est celui qui en prend connaissance qui jugera si cette description est explicative. Expliquer relève d'une causalité linéaire, l'analyse bivariée permettant de vérifier hypothèse.

Talbot (2004, p. 2) insiste sur le caractère situé et contextualisé de l'activité du chercheur. En effet, selon l'épistémologie constructiviste dans laquelle nous nous situons, « tout est construit » (Bachelard, 1934, p. 17), y compris le fait scientifique, conquis sur nos préjugés, construit dans un cadre théorique et constaté empiriquement. Parmi d'autres, la recherche scientifique est une activité humaine de construction (Clanet et Talbot, 2012, p. 7). Il est néanmoins possible de prétendre à la scientificité de la recherche. Popper (2008) s'est attaché à tracer une ligne de démarcation entre « les énoncés ou systèmes d'énoncés des théories empiriques et tous les autres énoncés, que ceux-ci fussent de nature religieuse, métaphysique ou, tout simplement, pseudo-scientifique ». Dit autrement, il a proposé un principe dont la mobilisation permet de distinguer les énoncés scientifiques des autres : le

principe de réfutabilité. Selon lui, « le critère de la scientificité d'une théorie réside dans la possibilité de l'invalider, de la réfuter ou encore de la tester » (Popper, 2008, p. 65). Le passage à l'empirie permet de confronter nos hypothèses théoriques aux résultats des observations réalisées. Les critères de réfutabilité, centraux selon Popper, sont établis dans cette recherche grâce aux hypothèses nulles émises lors de nos tests statistiques. Ces hypothèses nulles visent la validation des énoncés selon lesquels il n'y aurait pas de lien entre les variables investiguées. Les choix méthodologiques pour le recueil et l'analyse des données résultent de deux grands types de considérations. La première de ces considérations est le cadre théorique qui fonde la recherche produite. La seconde concerne la prise en compte des caractéristiques empiriques liées à l'objet étudié, au type de population et aux contraintes de la situation notamment. Cette recherche vise l'étude des pratiques enseignantes définies au sens de Bandura comme l'articulation des dimensions sociocognitives, comportementales et contextuelles des pratiques. Pour des raisons matérielles et géographiques, la dimension contextuelle n'est pas investiguée dans cette recherche.

Clark et Peterson (1986, p. 9) mettent en garde sur l'extrême difficulté de l'investigation des processus de pensée des enseignants, qui à la différence de leurs actions ne sont pas observables. (« *the domain of teachers' thought processes presents challenging methodological problems for the empirical researcher* »).

Nous appréhendons les représentations des enseignants à travers ce qu'ils déclarent quant à leurs croyances et connaissances concernant le métier d'enseignant et des élèves. Notre approche, basée sur la théorie sociocognitive de Bandura et la théorie des représentations sociales, utilisera les méthodes et techniques de recueil et d'analyse des données dictées par ces théories (Bandura, 2007 ; Abric, 1994, 2003 ; Flament, 2003 ; De Rosa, 2003 ; Flament & Rouquette, 2003 ; Moliner et Guimelli, 2015). Nous y ajouterons le modèle du multi-agenda mis en évidence par l'équipe pluridisciplinaire dirigée par Bucheton (Bucheton et Soulé, 2009, p. 29) lorsqu'il s'agira d'étudier les séances observées.

« L'idée de triangulation repose sur un principe de validation des résultats par la combinaison de différentes méthodes visant à vérifier l'exactitude et la stabilité des observations » (Apostolidis, 2003, p. 15). Dans notre recherche, nous mobilisons la triangulation méthodologique avec l'analyse de contenu, l'analyse prototypique et catégorielle, la classification hiérarchique descendante et l'analyse de similitude. Dans ce cadre méthodologique, nous proposons à travers trois chapitres tout d'abord le recueil des

données sur la sphère sociocognitive, puis le recueil des données sur l'activité d'enseignement et enfin l'étude des informations. La figure 7 présente le protocole de recherche.

Schéma du protocole de recherche



Figure 7 : Protocole de recherche

Nous présenterons le recueil des données dans le chapitre VIII et leur traitement dans le chapitre IX.

CHAPITRE VIII

LE RECUEIL DES DONNÉES

Notre recherche se déploie dans une région ultrapériphérique, La Réunion, située à 9300 kilomètres de la métropole. Il ne nous a ainsi pas été possible d'introduire de la variation dans le contexte, c'est pourquoi nous considérons qu'il est verrouillé. Comme tous les contextes, celui-ci présente des spécificités. Nous décrivons dans la section suivante deux éléments caractéristiques du contexte réunionnais, l'école et le créole. Une présentation plus fouillée se trouve à l'annexe 1.

VIII-1- Le contexte réunionnais : quelques caractéristiques

La Réunion se situe dans l'Océan Indien par 55°3 de longitude Est et 21°5 de latitude Sud. Elle se trouve à environ 800 km à l'est de Madagascar et 200 km à l'ouest de l'île Maurice. La Réunion constitue, avec les îles Maurice et Rodrigues, l'archipel des Mascareignes.

VIII-1-1 L'école à La Réunion

L'île de La Réunion devient le 87^{ème} département français le 19 mars 1946. Cependant, selon Combeau-Mari et Combeau (1997, p. 3), la réalité de la départementalisation au niveau du système scolaire date des années 1960 ; elle intervient donc sous la V^{ème} République et s'effectue avec une quinzaine d'années de retard sur la date officielle. Du point de vue de l'éducation, La Réunion est un département atypique. Combeau-Mari et Combeau (1997, p. 5) mettent en évidence trois facteurs de différenciation : c'est un département jeune du point de vue de son statut, du point de vue de sa population, et surtout, qui connaît un « retard endémique de formation » résultant de l'histoire coloniale. À titre d'exemple, « en 1954, 57 % de la population réunionnaise est illettrée » (Combeau-Mari et Combeau, 1997, p. 5). Sur le plan national, avec l'avènement de la V^{ème} République, ce sont trois réformes qui modifient en profondeur la structure et le fonctionnement du système éducatif. En 1959, la loi Berthoin porte à 16 ans l'âge de la scolarité obligatoire. La réforme Fouchet-Capelle repousse l'orientation en fin de 3^{ème} et crée un établissement polyvalent : le collège d'enseignement secondaire (C.E.S). Enfin, en 1975, la réforme Haby marque la dernière étape de la création du collège unique. Tous les établissements du premier cycle deviennent des collèges, la distinction entre collège d'enseignement général et collège d'enseignement technique (C.E.G. et C.E.T.) est supprimée ainsi que les filières.

Selon Duru-Bellat et Van Zanten (1999, p. 26), « de 1958 à 1963, l'ère des réformes est aussi celle d'une forte croissance quantitative et d'une démocratisation qualitative importante ». Combeau-Mari et Combeau (1997, p. 5) s'interrogent sur les effets à La Réunion des réformes du système éducatif national, « fondées partiellement sur la volonté de démocratisation ».

La population scolaire a plus que doublé, qu'il s'agisse du premier ou du second degré. Les effectifs dans le premier degré passent de 43 900 élèves en 1951 à 107 100 en 1969 ; dans le second degré, 1 000 élèves sont scolarisés en 1951 et ils sont 26 200 en 1969. Cette croissance rapide des effectifs doit être reliée au taux de natalité à La Réunion, beaucoup plus important qu'en Métropole, cependant Combeau-Mari et Combeau (1997, p. 13) affirment que la forte augmentation de la population scolaire résulte de la réforme Berthoin ainsi que du renouvellement de l'obligation scolaire. La transformation des cours complémentaires en collèges d'enseignement général (1960-1961) et la création des collèges d'enseignement secondaires en 1967 remodelent le système éducatif réunionnais, non sans que ces changements ne suscitent des résistances (Combeau-Mari et Combeau, 1997, p. 13).

Concernant l'enseignement supérieur, un institut d'études juridiques, politiques et économiques rattaché à l'université d'Aix-Marseille est créé en 1950³³.

En 1960, le règlement de l'institut d'études juridiques, politiques et économiques est modifié par décret³⁴. Cet établissement compte à cette date une quarantaine d'étudiants (Eve, 1990, p. 36).

En 1967, le Centre Universitaire de La Réunion, rattaché à l'université d'Aix, dispense des enseignements en Lettres, Droit et Sciences.

En 1982, il deviendra une université de plein exercice.

1^{er} décembre 1984 : la création de l'Académie de La Réunion est un « événement majeur » (Alaoui, 2010, p. 126) de l'histoire scolaire réunionnaise.

VIII-1-2 Le créole et l'école à La Réunion

Concernant la situation sociolinguistique à La Réunion, Souprayen-Cavery (2010), à travers l'analyse des pratiques et des représentations des réunionnais, a mis en évidence

³³ JO du 09/02/1950, page 01591

³⁴ JO du 29/05/1960, page 04874

son caractère interlectal. Elle indique (2010, p. 220) que « les caractéristiques du créole réunionnais semblent relever d'une dynamique interlectale » qui « entraîne sans cesse la création de formes interlectales originales » (2010, p.219). Souprayen-Cavery (2014, p. 103) nomme interlectalisation ce « processus dynamique selon lequel le créole, le français et les formes interlectales se construiraient ». Quant à la prise en compte des spécificités réunionnaises à l'école, quelques avancées sont visibles depuis les années 2000 (Alaoui & Tupin, 2010, p. 137). En 1999, une recherche – action menée par Fioux avec le soutien du Rectorat de La Réunion préconise la prise en compte du créole dès la maternelle (Adelin & Lebon-Eyquem, p. 3). En 2001, un CAPES de Langues et Cultures Régionales et un Concours Régional de Professeur des Écoles spécialité bilingue – langue régionale sont créés. En 2002, une licence de créole voit le jour à l'Université de La Réunion. Cette même année, le créole est également reconnu langue régionale en Guadeloupe, Guyane, Martinique et à La Réunion. Citons également le Plan d'actions pour la langue et la culture régionales 2014-2019 de l'Académie de La Réunion.

Cependant, certains chercheurs questionnent la réalité des engagements institutionnels relatifs à la politique linguistique. En 2009, Adelin & Lebon-Eyquem (p. 4) effectuent certains constats indiquant que « l'entrée - officielle - du créole à l'école n'a pas été suffisamment préparée, ni les enjeux suffisamment pris en considération ». Deux types de difficultés ont émergé concernant la mise en œuvre du créole à l'école : une offre supérieure à la demande et des problèmes d'ordre technique. L'inadéquation de l'offre par rapport à la demande porte sur le faible nombre d'élèves qui souhaitent un enseignement LCR. Quant aux enseignants qui sollicitent une habilitation, « leur proportion reste très négligeable par rapport au nombre global d'enseignants » (Adelin & Lebon-Eyquem, 2009, p. 4).

VIII-1-3 Un point sur la situation économique actuelle

En 2010, La Réunion compte 343 00 personnes, soit 42 % de la population qui vit en dessous du seuil de pauvreté, soit avec moins de 935 € par mois. La cause principale est selon l'Insee³⁵ l'absence d'emploi et des revenus d'activité insuffisants. 37 % des enfants à La Réunion ont des parents sans emploi ; lorsqu'il s'agit de familles monoparentales, ce rapport s'élève à deux tiers. Un élève sur deux est scolarisé en REP ou REP+. À La

³⁵ Insee partenaire n° 25, août 2013

Réunion, la pyramide sociale est très évasée, 2/3 des élèves sont issus de catégories socialement défavorisées au sens de l'INSEE, 60% des élèves réunionnais sont boursiers, alors que ce taux est de 20% en métropole. Pour autant, le taux d'actions éducatives ou de mesures de placement, 1,7% à La Réunion, est tout à fait similaire à celui de la moyenne en France métropolitaine, qui s'élève à 1,8%. Ainsi, il serait hasardeux de systématiser le lien entre pauvreté et mise en danger des enfants.

Pour la confrontation à l'empirie de nos deux hypothèses opérationnelles, comme présenté dans le protocole de recherche, nous avons procédé au préalable à une enquête exploratoire, à partir d'entretiens, portant sur les conceptions des futurs enseignants. Nous avons ainsi obtenu des informations émanant de notre terrain de recherche pour construire notre outil de recueil sur les dimensions sociocognitives des pratiques : un document de neuf pages intitulé « Questionnaire étudiants/enseignants 2013 ». Ce questionnaire conjugue plusieurs méthodes de recueil dans la même passation : des questions ouvertes et fermées, la méthode associative (cf. infra) et des échelles d'attitude.

VIII-2- La phase exploratoire : les conceptions des futurs enseignants

Notre phase exploratoire a pour but de recueillir les conceptions des enseignants. L'entretien est le mode de recueil que nous avons privilégié, comme le proposent d'ailleurs Blanchet & Gotman (2007, p. 39). En effet, lorsque les hypothèses ne sont pas encore stabilisées, l'entretien autorise la reformulation des hypothèses, la vérification. L'entretien nous a permis d'investiguer certaines zones, que nous avons définies *a priori* à partir de la problématisation. Cependant, la méthode de l'entretien présente certaines limites et il peut être judicieux de la mobiliser de concert avec une autre technique. C'est pourquoi nous avons choisi de proposer lors de la même rencontre un test d'association libre avec l'entretien semi-directif. Dans notre méthodologie, tant dans la phase exploratoire que dans la phase de recueil des données, nous avons opté pour une combinaison de méthodes interrogatives et associatives. Dans cette étape exploratoire, nous recherchons des indicateurs nous permettant de construire notre outil de recueil des données sur la dimension sociocognitive des pratiques : le questionnaire. Comme mentionné plus haut, nous couplons dans cette phase deux méthodes de recueil des représentations, le test d'association libre et l'entretien.

Le test d'association libre

Nous avons tout d'abord procédé au test d'association libre afin de limiter à tout le moins le biais lié à l'interaction consubstantielle de la technique de l'entretien. Nous suivons en cela De Rosa (2003, p. 82), qui préconise, lorsqu'une étude recourt à plusieurs méthodes,

d'administrer tout d'abord le réseau d'association, afin d'éviter toute interaction avec des informations présentes dans les autres méthodes, qui pourraient opérer comme des « ancrages extrinsèques à leurs représentations ». Il n'a cependant pas été possible de neutraliser l'effet induit par notre présence même. En effet, dans toute enquête, « les enquêtés assignent un rôle, une identité, à l'enquêteur et se positionnent par rapport à lui » (Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui, 2009, p. 78). Dans le test d'association que nous avons proposé, il s'agissait de faire établir un lien entre un inducteur et des induits. Nous avons sélectionné trois inducteurs : « métier d'enseignant », « formation à l'ESPE » et « élève », pour lesquels nous sollicitons respectivement cinq mots induits.

L'entretien semi-directif

Nous avons rencontré des sujets pour tenter de mieux cerner la façon dont ils appréhendent leur métier. Concrètement, nous nous sommes rendue à plusieurs reprises sur les sites de Bellepierre et du Tampon au mois de septembre 2013. Nous avons sollicité des sujets en formation à l'ESPE, croisés « au fil de l'eau ». Après leur avoir brièvement présenté notre étude et garanti l'anonymat, nous n'avons essuyé que peu de refus. Les entretiens se sont déroulés dans des salles de formation inoccupées, leur durée a varié d'un quart d'heure à une demi-heure et nous avons interrogé sept personnes.

Le guide d'entretien que nous avons utilisé a consisté en une traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets. Il s'est agi pour nous de reformuler les questions de recherche que nous nous posions pour les transformer en questions d'enquête. Les entretiens peuvent avoir une structure faible ou forte. Pour cette phase exploratoire, suivant en cela Blanchet & Gotman (2007), nous avons réalisé des entretiens peu structurés. Cela a nécessité la préparation d'une consigne et la préfiguration des axes thématiques. Pour rappel, voici notre hypothèse de travail : les futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation ont des ancrages sociocognitifs différents. En relation avec cette hypothèse, nous avons identifié les thèmes suivants :

- Le parcours professionnel,
- Le moment et les facteurs du choix : quand, avec quelles influences, quelles considérations ?
- La formation professionnelle
- La représentation du métier : le rôle de l'enseignant, la pratique professionnelle
- La représentation de l'élève

- La définition de la réussite professionnelle.

La question d'ouverture de l'entretien est la suivante « **Pouvez-vous me parler de ce qui vous amène à l'enseignement ?** ». Nous débutons donc l'entretien avec le thème du choix du métier.

- Quand avez-vous décidé de devenir enseignant ? Quels sont les éléments de ce choix ?

Qu'est-ce qui vous fait choisir ce métier ? L'élément géographique existe-t-il pour vous ?

- Avez-vous des enseignants dans votre entourage (famille, amis...) ?

- Que pensez-vous du métier d'enseignant ?

- Pour vous, qu'est-ce que la réussite professionnelle ?

À votre avis, quel est le rôle d'un enseignant ? Thème : Le rôle des enseignants

- Quel est le rôle des enseignants ? A quoi sert un enseignant aujourd'hui ?

- Que signifie être enseignant aujourd'hui ?

À votre avis, quelles sont les compétences d'un bon enseignant ? Thème : Les compétences de l'enseignant

- Quelles sont les qualités « requises » pour être un bon enseignant ? Qu'est-ce qu'un « bon » enseignant ?

- Selon vous, quelles doivent être vos compétences à l'issue de votre formation ?

- Comment évalue-t-on ces compétences ?

- Selon vous, quel est l'objectif de votre formation ?

À votre avis, comment enseigne-t-on ? Thème : Les pratiques d'enseignement

- Comment transmettre des savoirs ?

- Qu'est-ce qu'une « bonne » pratique professionnelle ?

- Qu'est-ce qui est important pour l'enseignant dans la classe ? Qu'est-ce qui doit être prioritaire pour lui ?

- Qu'est-ce qui guide le comportement de l'enseignant en classe ?

Quelle est votre définition d'un élève ? Thème : Les élèves

- Qu'est-ce qu'un « bon » élève ?

- Quelles sont les compétences à développer pour les élèves ?

- Comment évaluer ces compétences ?

L'étude des discours recueillis est présentée p. 195.

VIII-3- La phase de recueil des données sur les dimensions sociocognitives

À l'issue de notre phase exploratoire, nous avons stabilisé l'outil qui servira à nos analyses au service de notre thèse, le questionnaire. Nous débuterons cette section par la présentation de notre population d'enquête, du terrain d'investigation et des conditions de passation de notre outil de recueil des données. Nous déroulerons ensuite, à travers six sous-sections, la composition de notre questionnaire. Les variables sociodémographiques permettent de renseigner l'origine socio-culturelle des sujets, leur parcours scolaire et universitaire et leur expérience professionnelle antérieure notamment. Le projet d'enseigner, qui comme nous l'avons vu p. 71 impacte les pratiques, est investigué avec plusieurs entrées. Viennent alors les items portant sur des éléments de représentation du métier d'enseignant, puis le recueil des sentiments d'efficacité professionnelle, - à travers l'échelle de Gibson et Dembo (1984) et le référentiel de compétences de 2013 -, et personnelle.

VIII-3-1 Population d'enquête

La population-mère de cette recherche comporte 761 inscrits à l'ESPE de La Réunion (sites de Bellepierre et du Tampon) en première ou deuxième année de Master des Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation (dit Master MEEF). Notre échantillon se compose de 324 futurs enseignants, soit 42,58% de la population-mère, qui ont renseigné notre questionnaire entre novembre 2013 et mars 2014 (cf. tableau 4). Les sujets inscrits en Master MEEF Mention Premier degré souhaitent se former au métier de professeur des écoles (dorénavant PE). Ils représentent les 2/3 de notre échantillon, soit 210 PE sur un total de 324 répondants. Les étudiants des Masters MEEF Second degré se destinant à l'enseignement en collège ou lycée (dorénavant PLC) que nous avons interrogés se répartissent inégalement dans sept parcours : allemand, anglais, éducation physique et sportive, espagnol, histoire-géographie, lettres modernes et mathématiques. Ces étudiants sont au nombre de 114 dans notre échantillon.

Tableau 4 : Effectif de la population vs échantillon d'enquête

	Population*	Échantillon	%
M 1 PE	174	130	74,71
M 2 PE	202	80	39,6
Total PE	376	210	55,85
M 1 PLC	148	102	68,92
M 2 PLC	115	12	10,43
Total PLC	263	114	43,35
Total	639	324	50,70

*inscrits à l'ESPE en 2013-2014, en Masters MEEF hors masters Recherche, Créole, Mathématiques-Sciences, Lettres-histoire, Ingénierie de formation et Conseiller principal d'éducation.

Notons que les étudiants en Master 2 Premier degré, dont l'effectif est de 80, sont 64 à être admis au concours de Professeur des Écoles ; ils sont ainsi professeurs des écoles stagiaires. Nous ne disposons pas des données correspondantes pour les étudiants des parcours MEEF Second degré. Pour rappel, dans cette recherche, nous dénommons « futurs enseignants » les étudiants inscrits première et deuxième année de master MEEF, sans considération de leur qualité de lauréat ou non à un concours d'enseignement.

VIII-3-2 Le terrain d'investigation

L'ESPE de La Réunion dispose de deux lieux de formation : le site de Bellepierre et celui du Tampon. Le site de Bellepierre se situe dans le chef-lieu, à Saint Denis. C'est le site historique de formation des enseignants à La Réunion. Tout d'abord avec l'École Normale, créée en 1950, puis avec l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, qui lui a succédé jusqu'en 2013, et depuis lors enfin avec l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation. Quant au campus universitaire Sud, sur lequel se déroulent les formations du parcours Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives et certaines formations du master Professeur des Écoles, il a été inauguré en 1994. Nous avons contacté des formateurs de l'ESPE pour leur présenter notre étude. Nous les avons ensuite sollicités pour qu'ils nous permettent de proposer la passation du questionnaire à leurs étudiants. Cette étape de notre travail a nécessité un investissement conséquent, de nombreuses

démarches, relances. Plusieurs freins ont été identifiés, dont le plus important est la dimension chronophage de la passation. En effet, les formateurs disposent d'un volume d'heures d'enseignement contraint pour des contenus de cours conséquents, ce qui nous a exposée à de multiples reprises à des refus, pour certains peu amènes. Par ailleurs, certains formateurs ont également mis en avant la charge de travail des formés, qu'ils soient étudiants ou fonctionnaires-stagiaires. Nous renouvelons nos remerciements aux formateurs qui ont bien voulu accéder à notre demande, malgré la contrainte temporelle supplémentaire qu'elle introduisait dans leur programmation. Nous n'oublions pas les personnes qui ont bien voulu compléter notre questionnaire, sans lesquelles cette recherche n'aurait pas été possible sous cette forme.

VIII-3-3 Conditions de passation du questionnaire

Notre questionnaire a donc été proposé, sur les sites de Bellepierre et du Tampon, à des étudiants inscrits en première ou deuxième année de master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Chaque passation a été précédée d'un entretien avec le formateur concerné. Nous sommes convenus du moment de la passation, de la présentation que le formateur ferait de nous et de la teneur de nos propos liminaires. Les passations de questionnaire sont intervenues systématiquement en début de séance. En accord avec ce que nous avions convenu au préalable, le formateur nous présentait brièvement avant de nous céder la parole. Nous exposions alors le motif de notre présence : nous-même enseignante dans le second degré, nous menions une recherche sur les étudiants et enseignants-stagiaires en formation à l'ESPE. C'est pourquoi nous leur soumettions un questionnaire. Celui-ci était totalement anonyme et destiné exclusivement à la recherche. Aucun nom, aucune information susceptible de permettre une identification, même partielle, des participants à l'enquête n'apparaîtraient dans les résultats de ce travail. La durée de la passation n'était pas précisément arrêtée, une trentaine de minutes était « allouée » par le formateur. Nous avons uniformisé les conditions de passation du questionnaire, en étant néanmoins consciente qu'elles ne seraient pas identiques pour tous³⁶.

³⁶ Compte tenu des formateurs, lieux, horaires, jours...différents.

VIII-3-4 Le questionnaire : les variables sociodémographiques

La question 1 renseigne l'âge, le genre, la commune et le département de naissance de l'enquêté et de ses deux parents, le nombre d'années passées à La Réunion et la situation de famille : seul ou en couple et le nombre d'enfants.

La question vise à déterminer l'origine sociale de l'enquêté et interroge sur la profession du père, de la mère et du conjoint.

La question 3 porte sur la scolarité : le type de baccalauréat détenu, avec la série et l'année d'obtention. Ces informations constituent des marqueurs sociaux forts, les enfants de cadres obtiennent majoritairement un baccalauréat scientifique, et rarement un baccalauréat professionnel, à l'inverse des enfants issus de catégories socialement défavorisées. L'année d'obtention indique si le diplôme est obtenu « à l'heure », en avance ou en retard sur l'âge scolaire attendu. Ce point renseigne enfin sur l'obtention d'une validation des acquis de l'expérience (VAE) ou d'une validation des acquis professionnels et personnels (VAPP).

La question 5 interroge sur l'expérience professionnelle détenue par l'enquêté : sa durée, l'emploi occupé et le ou les motifs de cessation d'emploi.

La question 6 renseigne sur le statut : étudiant (en M1 ou M2 avec le parcours d'inscription) ou fonctionnaire-stagiaire avec le degré ou la discipline d'enseignement.

La question 7 porte sur la langue vernaculaire utilisée en famille : créole, français ou les deux. La réponse est proposée sous forme d'une échelle de Likert à cinq degrés, variant de Tout à fait à Pas du tout. Selon Moliner et Guimelli (2015, p. 47) les échelles de Likert sont fréquemment mobilisées dans les questionnaires visant l'étude des représentations sociales. Il est à noter que dans cette étude, nos échelles de Likert ne comportent pas d'échelles numériques pour les questions 5, 7, 8, 9, 15, 16 et 17 mais simplement des cases constituant autant de possibilités de réponses.

La question 8 porte comme la précédente sur la langue utilisée, cette fois avec des amis et propose les mêmes modalités de réponse.

VIII-3-5 Le questionnaire : le projet d'enseigner

Nous avons construit six questions (n° 9, 15, 16, 17, 18 et 19) visant à cerner le projet d'enseigner des enquêtés. Elles interrogent sur les influences qui se sont exercées sur l'individu pour le choix du métier, la motivation déclarée pour la formation, la motivation déclarée pour le métier, les raisons du choix du métier, l'ancienneté du projet et enfin les

avantages et les inconvénients perçus du métier d'enseignant. La question 17, portant sur les motivations des enseignants, est basée sur un document de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance : « Le métier d'enseignant dans le second degré (2001) ». Cette question 17 propose douze réponses différentes comme sources de motivations dans le choix du métier d'enseignant : le désir de s'occuper d'enfants ou de jeunes, l'intérêt pour la transmission des connaissances, le salaire, le statut de fonctionnaire, la promotion sociale, l'amour de la discipline d'enseignement, le temps libre et les vacances, l'exercice d'un métier de service public, la possibilité de travailler à La Réunion, les perspectives de carrière, l'autonomie dans le travail et enfin l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle. Il était tout à fait possible d'opérer un choix radical en occultant totalement certaines réponses, soit en omettant de les affecter d'un rang soit en les déclarant « pas du tout importantes », soit en conjuguant les deux possibilités. La question 19 est double : « Quels sont selon vous les avantages et inconvénients du métier ? » et ouverte.

VIII-3-6 Le questionnaire : éléments de représentation du métier d'enseignant

Nous construisons des éléments de représentation du métier d'enseignant de notre population à travers un test d'évocation hiérarchisée (Q 4) et cinq questions ouvertes (Q 10 à Q 14). Telle que décrite par Abric (2003, p. 63), l'évocation hiérarchisée est une technique permettant à la fois de recueillir le contenu de la représentation et de mettre en évidence sa structure. Tout d'abord, comme dans le test d'association libre, il s'agit pour le sujet d'énoncer tous les mots qui lui viennent à l'esprit à la lecture de l'inducteur, dans la limite de cinq. Nous en avons proposé trois : « métier d'enseignant » « formation à l'ESPE » et « élève ». L'association libre relève des méthodes dites indirectes (ou implicites) et favorise l'émergence d'éléments qui pourraient relever d'une faible désirabilité sociale. En effet, l'enquêté se donne à voir autant qu'il donne à entendre, et il lui importe de répondre dans le sens attendu selon lui, en tant qu'enseignant (Perrault et al., 2009 p. 4). Dans un second temps, la phase de hiérarchisation requiert du sujet qu'il indique l'importance de chaque terme cité. Lorsque cinq mots induits sont demandés, le sujet affecte le chiffre 1 au terme le plus important pour lui, pour le chiffre 2 au deuxième terme par ordre d'importance et ainsi de suite par ordre décroissant jusqu'au cinquième terme. Grâce à l'évocation hiérarchisée, nous disposerons d'un corpus d'items, soit le contenu de la représentation, et de deux indicateurs quantitatifs pour chaque élément : sa fréquence d'apparition (la

saillance de l'item) et le score d'importance attribué par les sujets. Cela nous permettra de déterminer le contenu de la représentation sociale ainsi que sa structure. Le tableau 5 (Abric, 2003, p. 64), synthétise les informations fournies par chaque croisement.

Tableau 5 : Tableau d'analyse prototypique et catégorielle

		Rang	
		Faible	Elevé
Fréquence	Elevée	Case 1 Eléments susceptibles d'être centraux	Case 2 1 ^{re} périphérie
	Faible	Case 3 1 ^{re} périphérie et éléments contrasté	Case 4 2 ^{me} périphérie

La case 1 regroupe les éléments à la fois très fréquents et très importants. Tous les éléments du noyau central sont là ; ils peuvent être accompagnés d'autres éléments, tels que des synonymes qui eux ne sont pas centraux.

La case 2 est celle de la « première périphérie » ; elle regroupe les éléments non centraux les plus importants.

La case 3 réunit des éléments considérés comme très importants mais par un faible nombre de sujets. C'est la « zone des éléments contrastés ». Selon Abric, cette configuration offre deux possibilités : il s'agit soit « d'un sous-groupe minoritaire porteur d'une représentation différente, c'est-à-dire dont le noyau central serait constitué par l'élément (ou les éléments) présents dans cette case, en sus du noyau central repéré dans la case 1 » soit d'un complément de la première périphérie.

La case 4 est celle de la deuxième périphérie ; elle rassemble les éléments de faible fréquence et peu importants dans le champ de la représentation.

Les questions ouvertes sur des éléments de représentation du métier d'enseignant

Les questions Q 10 à Q 14 interrogent successivement sur la définition d'apprendre, d'enseigner, sur ce qui aide à apprendre, les qualités indispensables à tout bon enseignant

et le sens de l'expression « professionnalisation des enseignants ». Pour ces questions, nous avons trouvé appui sur une recherche menée par Demougeot-Lebel et Perret (2010) et visant à identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des enseignants débutants à l'université. Le questionnement sur la définition de l'apprentissage (« Quelle définition donnez-vous d'apprendre ? ») a donné lieu à un codage des réponses à partir des catégories de Marton, Dall'alba et Beaty (1993)³⁷ selon une « hiérarchie » allant de l'accumulation de connaissances à la transformation personnelle. Ce qui nous donne les six variables suivantes : augmenter ses connaissances ; mémoriser ; reproduire / appliquer ; comprendre ; interpréter les connaissances de façon nouvelle ; changer en tant que personne. Deux autres variables ont été produites par nous à la suite de la lecture des réponses : 1) une variable relative aux expressions d'émotions (apprendre c'est : difficile, un plaisir, une obligation, etc.) et 2) une variable relative à tout ce qui ne pouvait être attribué dans les catégories précédentes. Les réponses à la question portant sur la définition d'enseigner (« Quelle définition donnez-vous d'enseigner ? ») sont catégorisées selon qu'elles relèvent du magistrocentrisme ou du pédocentrisme : 1) modèle centré sur l'enseignant (transmettre des connaissances) et 2) modèle centré sur l'apprenant (guider, accompagner / créer des conditions favorables pour l'apprenant). Chaque modèle a donné lieu à la création d'une variable.

Nous avons veillé également à ce que la progression dans l'explication de l'échec allant de l'enseignant à l'étudiant, à l'école et à la société, en d'autres termes de l'attribution interne à l'attribution externe, n'apparaisse pas dans la présentation des 28 énoncés, principe recommandé dans ce genre de cas (Quivy et Campenhoudt, 1995, p. 172).

VIII-3-7 Le questionnaire : investigation du sentiment d'efficacité professionnelle

Suivant Knoblauch et Woolfolk Hoy (2008, p. 16), nous définissons le sentiment d'efficacité professionnelle comme la croyance d'un enseignant concernant sa capacité à organiser et exécuter les actions nécessaires pour accomplir une tâche d'enseignement spécifique. Nous l'investiguons par deux entrées : d'une part l'échelle d'autoefficacité des enseignants, - *Teacher efficacy scale*-, développée par Gibson et Dembo (1984, traduction

³⁷ Cités par Demougeot-Lebel et Perret (2010, p.59)

Olivier Chambon) et d'autre part l'autoévaluation des enquêtés concernant le référentiel des compétences professionnelles des enseignants (B.O. n° 25 de 2013). Nous en présentons les résultats.

L'échelle d'autoefficacité des enseignants

Pour rappel, dans notre travail, nous utilisons la dénomination « sentiment d'efficacité professionnelle » concernant le sentiment d'efficacité personnelle relatif à la sphère enseignante, appelé sentiment d'autoefficacité des enseignants par Gibson et Dembo (1984) et sentiment d'efficacité pédagogique par Bandura (2007). L'échelle d'autoefficacité des enseignants (Gibson et Dembo, 1984) est un instrument très répandu pour mesurer le sentiment d'autoefficacité des enseignants selon Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001, p. 2).

Pour Gibson et Dembo (1984), les deux facteurs du sentiment d'autoefficacité dans le domaine de l'enseignement sont le sentiment d'efficacité générale et le sentiment d'efficacité personnelle. Le sentiment d'efficacité générale concerne la croyance selon laquelle les enseignants sont à même d'apporter des changements chez les étudiants en dépit des facteurs extérieurs à l'école, c'est la croyance en l'éducabilité cognitive des élèves, dit autrement les attentes de résultat. Le sentiment d'efficacité personnelle est le résultat d'une auto-évaluation de l'enseignant sur sa capacité à influencer les apprentissages des élèves, il s'agit des attentes d'efficacité. Le sentiment d'efficacité professionnelle selon Gibson et Dembo se compose donc d'attentes d'efficacité et d'attentes de résultat. Leur échelle de mesure du sentiment d'efficacité professionnelle constitue notre question 20. Les items 20_1, 20_5, 20_6, 20_7, 20_9, 20_10, 20_12, 20_13 et 20_14 mesurent le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, ses attentes d'efficacité, et les items 20_2, 20_3, 20_4, 20_8, 20_11 et 20_15 recueillent l'autoévaluation de l'enquêté quant à l'efficacité générale des enseignants, en d'autres termes ses attentes de résultat. Dans notre questionnaire, cette échelle comporte cinq degrés, nous avons souhaité laisser aux répondants la liberté de se positionner ou non.

Le questionnaire comporte quinze énoncés où l'enseignant se positionne sur une échelle de type Likert allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 5 (tout à fait d'accord). Les attentes d'efficacité sont évaluées à l'aide des neuf items suivants :

- Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.
- Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.
- Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.
- Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.
- Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.
- Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématiques, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.
- Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.
- Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.
- Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile.

Six items évaluent les attentes de résultat des futurs enseignants :

- Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence du milieu familial.
- La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux.
- Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline.
- Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire.
- Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même.
- Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux étudiants.

Bandura (2007, p. 71) affirme l'impératif d'ajuster les échelles de mesure au domaine investigué : « Pour avoir un pouvoir explicatif et prédictif, les mesures d'efficacité personnelle doivent donc être adaptées aux domaines de fonctionnement concernées et représenter des gradations d'exigence de la tâche à l'intérieur de ces domaines ». Il nous a

cependant paru enrichissant de compléter les informations fournies par l'Échelle d'autoefficacité des enseignants (Gibson et Dembo, 1984) avec une autre échelle concernant le sentiment d'efficacité personnelle. Cela permet une connaissance accrue du profil sociocognitif des futurs enseignants. Nous présentons cette échelle dans le point suivant.

Le sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la prescription

Pour décrire cette composante du sentiment d'efficacité professionnelle, nous nous sommes appuyée sur une étude portant sur les effets de la formation initiale des enseignants dans le développement des compétences professionnelles (Perrault et al., 2009). Ces chercheurs ont construit un outil pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. À partir des compétences professionnelles énoncées dans le Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010, une équipe d'experts, - constituée de directeurs adjoints des premier et second degrés et de responsables d'observatoire des formations de six IUFM -, a établi une liste de 33 descripteurs ou « compétences spécifiques ». En reprenant à notre compte cette procédure, nous avons mobilisé le référentiel en vigueur portant description des compétences professionnelles attendues des enseignants, référentiel paru au Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013. D'un point de vue institutionnel, un enseignant compétent peut être légitimement caractérisé à travers ces compétences ; ce référentiel est ainsi un document prescriptif sur lequel les corps d'inspection tout comme les formateurs des ESPE se basent pour évaluer les étudiants en stage ainsi que les fonctionnaires stagiaires. Il est alors éclairant de savoir comment les futurs enseignants se positionnent eux-mêmes. Ce référentiel distingue les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (compétences 1 à 14 du référentiel) et les compétences communes à tous les professeurs (compétences P1 à P5). Pour une meilleure lisibilité de notre échelle de mesure, nous avons ventilé les compétences 1 à 14 dans deux domaines : d'une part l'exercice de la responsabilité professionnelle et l'éthique, d'autre part la prise en compte du contexte social et scolaire. Le tableau 6 donne à voir cette répartition.

Tableau 6 : Répartition des compétences 1 à 14

Titres des compétences	Numéros des compétences
Exercice de la responsabilité professionnelle et l'éthique	CC1, CC2, CC3, CC6, CC7, CC8, CC9, CC14.
Prise en compte du contexte social et scolaire	CC4, CC5, CC10, CC11, CC12, CC13

La question 21 concerne le sentiment d'efficacité professionnelle relatif à l'exercice de la responsabilité professionnelle et l'éthique :

- faire partager les valeurs de la République (CC1),
- inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre de l'école (CC2),
- connaître les élèves et les processus d'apprentissage (CC3),
- agir en éducateur responsable selon des principes éthiques (CC6),
- maîtriser la langue française à des fins de communication (CC7),
- utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier (CC8),
- intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier (CC9),
- s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (CC14).

La question 22, relatif à la prise en compte du contexte social et scolaire, comporte les énoncés suivants :

- prendre en compte la diversité des élèves (CC4),
- accompagner les élèves dans leur parcours de formation (CC5),
- coopérer au sein d'une équipe (CC10),
- contribuer à l'action de la communauté éducative (CC11),
- coopérer avec les parents d'élèves (CC12),
- coopérer avec les partenaires de l'école sur la base du projet d'école ou d'établissement (CC13).

La question 23 réunit les compétences « cœur de métier » :

Ces compétences sont les suivantes :

P 1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique

P 2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement

P 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

Pour chaque énoncé, nous proposons 4 degrés de modalisation, que nous regroupons par la suite pour obtenir des réponses binaires de type « je maîtrise » ou « je rencontre des difficultés ».

VIII-3-8 Le questionnaire : investigation du sentiment d'efficacité personnelle

Sherer, Maddux, Mercadante, Prentice-Dunn, Jacobs and Rogers (1982, p. 663), - dans la lignée de la théorie de l'autoefficacité de Bandura -, définissent le sentiment d'efficacité personnelle comme la croyance d'un individu en sa capacité de mettre en œuvre des actions efficaces. Ils ont développé une échelle d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle, la *Self Efficacy Scale*, qui comporte deux sous-échelles :

- L'échelle du sentiment d'efficacité personnelle (*General self-efficacy scale*), qui recueille les perceptions d'efficacité personnelle en général. Elle s'avère prédictive de la réussite sur les plans scolaires et professionnels (Sherer et al., 1982) ;
- L'échelle d'efficacité personnelle sociale (*Social self-efficacy scale*), qui collecte les perceptions d'efficacité personnelle dans un contexte social. Cette échelle s'avère indicative de succès professionnels antérieurs.

Nous avons, en dépit de l'injonction de Bandura (opus cité) à utiliser des échelles ajustées à l'objet, choisi d'utiliser dans notre recherche cette échelle du sentiment d'efficacité personnelle. Nous pensons en effet avec Sherer et al. (1982, p. 664) que les expériences actives de maîtrise contribuent aux attentes d'efficacité, y compris dans des domaines autres que celui dans lequel elles ont été réalisées. Par exemple, si un sujet pratiquant la course à pied est parvenu, à force d'entraînement et de persévérance, à courir un marathon, il y a de fortes chances que sa réussite dans le domaine sportif contribue à ses attentes d'efficacité lorsqu'il se trouvera confronté à une situation délicate dans un autre domaine. Lorsque nous mentionnerons l'objet de cette échelle ou les réponses obtenues grâce à elle, nous parlerons désormais de sentiment d'efficacité personnelle. L'échelle de Sherer et al. (1982) constitue la question Q 24 de notre outil de recueil :

- 24_1 Quand je fais des projets, je suis certain de pouvoir les mettre à exécution.
- 24_2 Si je n'arrive pas à faire quelque chose du premier coup, je continue jusqu'à ce que j'y arrive.
- 24_3 Quand j'établis des objectifs qui sont importants pour moi, je les atteins rarement.
- 24_4 Si quelque chose a l'air trop compliqué, je ne prends même pas la peine d'essayer.
- 24_5 Quand j'ai quelque chose de déplaisant à faire, je tiens bon jusqu'à ce que je l'aie complètement terminé.
- 24_6 Quand je décide de faire quelque chose, je m'y consacre immédiatement.
- 24_7 Quand j'essaie d'apprendre quelque chose de nouveau, j'abandonne très vite si je n'y arrive pas tout de suite.
- 24_8 Quand des problèmes inattendus surviennent, je ne m'en sors pas très bien.
- 24_9 J'évite d'essayer d'apprendre de nouvelles choses quand elles ont l'air trop difficiles pour moi.
- 24_10 Les échecs me font simplement essayer plus fort.
- 24_11 Je ne me sens pas sûr(e) de mes capacités à faire des choses.
- 24_12 Je ne suis pas capable de faire face à la plupart des problèmes qui surviennent dans ma vie.

Les items 24_3, 24_4, 24_7, 24_8, 24_9, 24_11 et 24_12 sont inversés, cela signifie qu'un sujet qui exprime son accord sur ces items manifeste un faible sentiment d'efficacité personnelle.

VIII-4- Du questionnaire d'enquête aux données numériques

Après chaque passation de questionnaire, nous avons attribué un numéro d'ordre à tous les questionnaires récoltés. Ce numéro sera utilisé par la suite pour identifier les enquêtés. À l'issue de cette phase de collecte des données au moyen de notre outil « Questionnaire », nous avons conçu un dictionnaire de codage pour chacun de ses points. Un fichier Excel unique permet d'enregistrer, point par point, les réponses fournies. Nous plaçons en colonne les variables (numéros d'ordre) et en ligne toutes les réponses codées pour chaque item du questionnaire. Il suffit ensuite d'enregistrer ce fichier au format csv pour qu'il soit reconnu par nos logiciels de traitement des données. Statview ne nécessite pas de mise en forme particulière, Iramuteq en revanche requiert, pour la lexicométrie, un formatage

spécifique du corpus. Pour des informations précises concernant ce formatage, le lecteur peut consulter le site iramuteq.org.

Point n°9

Nous avons présenté dans cette section les méthodes de recueil mises en œuvre pour éclairer la dimension sociocognitive des pratiques. Une phase exploratoire, consistant en sept entretiens réalisés en 2013, a permis de recueillir des informations sur les représentations des enquêtés relatives à leur projet professionnel, au métier d'enseignant et aux élèves. Ces informations ont aidé à orienter la constitution de notre questionnaire, outil de collecte des données sur les dimensions sociocognitives des pratiques. Suivant la théorie sociocognitive de Bandura et les recherches se situant dans ce cadre de référence, nous avons conçu cet outil spécifique au métier en mobilisant l'échelle d'autoefficacité des enseignants (Gibson et Dembo, 1984) et le référentiel de compétences professionnelles (2013). Il nous a en outre paru éclairant de compléter ces données d'une part avec des éléments de représentation en lien avec le métier d'enseignant et d'autre part avec l'échelle d'efficacité personnelle (Sherer et al., 1982).

VIII-5- Le recueil des données sur les dimensions comportementales des pratiques

De nombreux travaux, particulièrement depuis les années 80, ont porté sur les pratiques enseignantes, examinées à partir d'approches diverses en didactique, pédagogie, psychologie, sociologie... (Lenoir et Tupin, 2012, p.2). La majorité des recherches sur les pratiques enseignantes se basent sur des pratiques déclarées, le discours « sur la pratique » alors que l'accès à des informations directes, des observations « comme voie complémentaire d'accès à la pratique relève de la nécessité » (Maubant, Routhier et al., 2005, p. 63). Selon le modèle de Bandura mobilisé (cf. Cadre théorique p. 80) nous définissons les pratiques enseignantes par trois pôles en interaction : la sphère sociocognitive, l'activité et le contexte. Le contexte étant verrouillé, la sphère sociocognitive investiguée, - « le dire sur le faire » en tant que dimension incontournable (Clanet, 2001, p. 328) -, nous étudions à présent les pratiques constatées. Il s'agit ici, à travers des observations de pratiques, d'examiner si la différence au niveau de la sphère sociocognitive se retrouve dans l'activité enseignante. Plus précisément, ces observations visent l'étude d'un organisateur de pratiques enseignantes, les interactions maître-élève(s). Nous mobilisons le modèle du multi-agenda (Bucheton, 2009) pour investiguer les interactions maître-élève(s), précisément avec la focale des gestes professionnels de tissage.

VIII-5-1 Population d'enquête

La population de notre étude comporte douze enseignants en situation de professionnalisation à l'ESPE. Administrativement ce sont des fonctionnaires-stagiaires mi-temps. Les sujets sont lauréats d'un CAPES en anglais, espagnol, histoire-géographie ou lettres modernes, mais ce ne sont pas encore des enseignants titulaires. Leur professionnalisation est opérée selon le modèle de l'alternance intégrative. Ces enseignants-stagiaires effectuent un demi-service (entre 8 h et 10 h d'enseignement) en EPLE³⁸ réparti sur trois jours au maximum (lundi, mardi et vendredi). D'autre part, ils suivent une formation à l'ESPE de La Réunion, soit en Diplôme Universitaire (D.U.) s'ils

³⁸ Établissement public local d'enseignement

sont déjà titulaires d'un master MEEF ou ont obtenu une dispense de titre pour se présenter au concours de recrutement, soit en deuxième année de Master. Ils sont pour la moitié d'entre eux des fonctionnaires-stagiaires de première professionnalisation, au parcours linéaire, et pour l'autre moitié des fonctionnaires-stagiaires de seconde professionnalisation, en reconversion professionnelle. Les observations de pratiques d'enseignement ont lieu de mars à juin 2016.

VIII-5-2 Le terrain d'investigation

Autant que possible, nous avons sélectionné des collèges comparables en termes de localisation, c'est-à-dire situés en zone urbaine et dans des villes de taille moyenne. Néanmoins, nous sommes consciente qu'il existe bien d'autres dimensions permettant de rendre compte de la spécificité des établissements scolaires. Pour exemple, l'article L 401-1 du Code de l'éducation reconnaît à chaque EPLE un droit à expérimenter – c'est-à-dire à déroger à la norme scolaire – avec l'objectif de contribuer à la réussite des élèves. En résultent la conception et la mise en œuvre de projets d'établissement largement différenciés dans leurs effets, qui introduisent des disparités fortes entre les EPLE.

VIII-5-3 Outil pour l'observation

Les méthodologies d'observation sont plurielles. Pour notre part, l'outil retenu pour cette seconde enquête est l'enregistrement vidéo numérique. Les bénéfices liés à cet outil sont considérables : les vidéos constituent des analogies de la réalité (Veillard et Tiberghien, 2013). Le visionnage des images peut être répété autant que nécessaire, et nous disposons d'une richesse d'information accessible à volonté à l'observateur. Néanmoins, nous avons conscience que l'observation n'est pas neutre et modifie l'activité, celle de l'enseignant comme celle des élèves ; elle renferme des tensions inhérentes à sa mise en œuvre (Bru, 2014, p. 8).

VIII-5-4 Préalables à l'observation

Avant la séance elle-même, nous nous sommes entretenue avec l'enseignant à plusieurs reprises. Lors de la présentation de notre projet tout d'abord, nous avons expliqué le cadre de la recherche et nos engagements :

- le non-jugement et la bienveillance, conditions *sine qua non*. La finalité de l'étude est de décrire, expliquer et comprendre : la prescription n'en relève pas ;
- la confidentialité. Les enregistrements réalisés ne feront l'objet d'aucune diffusion et seront exclusivement utilisés par la chercheuse ;
- les droits des élèves seront respectés, et les autorisations parentales pour filmer les élèves seront demandées ;
- l'autorisation de procéder aux observations filmées est obtenue de chaque chef d'établissement concerné ;
- l'enseignant choisit le jour et l'heure de l'observation filmée. Il dispose ainsi d'une certaine latitude visant la réduction des perturbations occasionnées par notre présence ;
- l'observation de séance est immédiatement précédée d'un entretien avec l'enseignant. Il s'agit là de rassurer la personne, qui se trouve en insécurité en accueillant une observatrice, par ailleurs également enseignante, équipée de caméras dans sa classe.

Le professeur se charge de distribuer aux élèves puis de collecter les demandes d'autorisation complétées par les parents. Peu d'entre eux ont refusé. Lorsque tel a été le cas, les élèves concernés ont été placés hors champs de la caméra et n'apparaissent pas sur les images.

VIII-5-5 L'observation de séance

Nous enregistrons chaque séance d'enseignement avec deux caméras : une première caméra posée sur un trépied positionnée au fond de la salle de classe, filmant en plan large, et un caméscope numérique. L'observatrice se focalise sur l'enseignant en continu, selon la technique du *shadowing* (Vásquez, 2013) qui consiste à suivre comme son ombre une personne en la filmant. La caméra fixe est positionnée avant l'entrée des élèves et reste active jusqu'à leur sortie. Nous n'avons pas utilisé de micro-cravate, la qualité du son rendu par les caméras étant très satisfaisante. Après captation, nous avons mobilisé deux logiciels libres afin de convertir nos fichiers vidéo en un seul fichier. Nous avons ensuite procédé à

la retranscription intégrale des séances observées. Aucune ponctuation n'a été utilisée afin de limiter la transformation du sens du message, au risque de perdre en qualité d'information.

Point n°10

Nous venons de présenter le recueil des données sur les dimensions comportementales des pratiques. Notre population d'enquête, en situation de fonctionnaire stagiaire mi-temps, exerce dans des collèges de villes de taille moyenne pour La Réunion. La moitié d'entre eux dispose d'une expérience professionnelle antérieure de trois ans minimum, ce qui les place dans notre sous-population d'enseignants de seconde professionnalisation. Nous observons une séance d'enseignement pour chacun de ces stagiaires, l'outil retenu étant l'enregistrement vidéo numérique. L'observation s'effectue dans le respect des dispositions réglementaires, des droits des élèves et en prenant soin de l'enseignant, encore stagiaire, qui accepte l'insécurité liée à la présence de l'observatrice dans sa salle de classe, armée en outre de deux caméras. Aucune séance ne fera l'objet de diffusion, privée ou publique, hormis celles liées stricto sensu à la recherche. Après enregistrement, nous procédons à la retranscription intégrale des discours, que le lecteur peut consulter dans le volume des annexes.

CHAPITRE IX

L'ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre présente les méthodes que nous mobilisons pour rendre compte des dimensions sociocognitives et comportementales dans les pratiques d'enseignement. Dans un souci de clarté, nous présentons dans le même chapitre les méthodes mises en œuvre pour interroger les pratiques déclarées, issues du questionnaire, et les méthodes pour l'investigation des pratiques constatées, issues des observations filmées des séances d'enseignement. En effet, certaines méthodes, telles que le test du chi-2 sur table de contingence, sont mobilisées pour mettre à l'épreuve nos deux hypothèses opérationnelles, la différenciation d'une part des représentations et d'autre part des pratiques d'enseignement selon le type de parcours professionnel.

IX-1- Les traitements automatisés

Nous avons utilisé un logiciel libre d'accès, il s'agit du logiciel Iramuteq (Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de Textes et Questionnaires). Il a été développé par Ratinaud et consiste en une adaptation de la méthode ALCESTE, mise au point par Reinert et disponible avec le logiciel ALCESTE. Ce logiciel a, avec d'autres, favorisé le recours à la lexicométrie dans les sciences humaines. Il permet de « cartographier les principaux lieux communs d'un discours » (Kalampalikis et Moscovici, 2005, p. 15). Iramuteq quant à lui est basé sur R, un autre logiciel libre dévolu aux traitements statistiques. Il permet de réaliser des traitements lexicométriques et des analyses de tableaux.

IX-1-1 Lexicométrie

La lexicométrie, ou statistique lexicale, est l'alliance des sciences du langage (essentiellement la lexicologie et la lexicographie), des mathématiques appliquées et de l'informatique (Labbé et Labbé, 2013, p. 2). Iramuteq permet d'obtenir les informations suivantes à partir de traitements appliqués à des corpus textuels. Ce sont :

- **Le bilan lexical.** Dans l'onglet Analyse de texte, l'entrée Statistiques renvoie en Résumé la description générale du corpus. Cela renseigne sur le nombre d'occurrences, le nombre de formes, le nombre d'hapax³⁹, avec le % des occurrences et de formes qu'il représente, et enfin la moyenne d'occurrences par texte. Dans le même onglet, nous trouvons les

³⁹ Pour rappel, un hapax est un mot présent une seule fois dans le discours d'un sujet.

formes actives citées avec leur fréquence, les formes supplémentaires avec leur fréquence, le total des formes et le nombre d'hapax. Les formes actives concernent ce que Ratinaud et Marchand (2015, p. 61) nomment les « mots pleins », c'est-à-dire des mots porteurs de signification et actifs dans l'analyse⁴⁰, les distinguant ainsi des formes supplémentaires, les « mots outils ». Ces distinctions sont opérées à partir de la reconnaissance morphosyntaxique des formes lexicales. Une clé d'analyse (1 pour les mots pleins, 2 pour les mots outils) est ensuite affectée aux mots. C'est cette clé qui détermine le traitement des mots comme forme active ou supplémentaire.

- **Le nuage de mots.** Il s'agit d'une représentation de la fréquence des formes corrélée à leur taille. Plus un mot est représenté avec une taille de caractère élevée, plus il est cité fréquemment dans le corpus. Il manque à cette présentation les liens entre les mots, c'est ce qui motive le recours à l'analyse de similitude.

- **L'analyse de similitude.** Ce traitement produit une représentation graphique de la structure d'un corpus et consiste en une analyse de la cooccurrence, définie par le centre national de ressources textuelles et lexicales comme l'« apparition simultanée de deux ou plusieurs éléments ou classes d'éléments dans le même discours ; par métonymie, ces mêmes éléments ». Iramuteq détermine les cooccurrences dans les segments de texte. Pour exemple, si le logiciel renvoie un indice de cooccurrence de valeur 25 pour les mots « enseignant » et « élève », cela signifie que ces termes sont présents ensemble dans 25 segments de texte. À nouveau, comme dans le nuage de mots, la taille des traits reliant les mots varie selon l'indice de cooccurrence. Plus celui-ci est élevé, plus le trait est large. Nous utilisons l'analyse de similitude pour étudier le corpus résultant des questions ouvertes (Q 4 ainsi que les questions Q 10 à Q 13).

- **La classification méthode Reinert.** Il s'agit en fait d'opérer une classification hiérarchique descendante (ou CHD) sur des classes de variables avec l'objectif d'étudier comment ces variables interagissent et se stabilisent (Clanet, 1997, p. 140).

Ratinaud et Marchand (2012, p. 836-837) expliquent la procédure de Reinert comme suit. Les unités de contexte initiales du corpus (ou u.c.i.) sont découpées en segments de textes (c'est-à-dire une suite d'occurrences encadrées par des séparateurs), les unités de contexte élémentaires (ou u.c.e.). À l'aide de ses dictionnaires (français, anglais, allemand, espagnol et portugais notamment), Iramuteq opère une lemmatisation. Cela signifie qu'il utilise la

⁴⁰ Formes actives : adjectifs, adverbes, formes non reconnues, noms communs et verbes

forme du singulier pour les noms au pluriel, la forme du masculin singulier pour les adjectifs et la forme infinitive pour les verbes conjugués. La classification hiérarchique descendante est basée sur une analyse factorielle des correspondances (ou AFC) calculée à partir d'un tableau de contingence regroupant des segments de textes présentant le même profil. Ces segments sont alors regroupés dans une même classe. Le résultat de la classification hiérarchique descendante est un dendrogramme, la partition des segments de textes, comportant l'indication de la taille des classes exprimée en pourcentage du corpus classé.

- **L'analyse factorielle de correspondance.** Selon Lebart et Salem (1994, p. 80), « les méthodes factorielles, largement fondées sur l'algèbre linéaire, produisent des représentations graphiques sur lesquelles les proximités géométriques usuelles entre points-lignes et entre points-colonnes traduisent les associations statistiques entre lignes et entre colonnes ». L'analyse factorielle des correspondances propose une représentation en deux dimensions, sur un plan factoriel, des résultats de la classification hiérarchique descendante. Cette représentation permet de visualiser les classes et leur positionnement selon les deux axes du plan qui matérialisent deux facteurs de différenciation.

- **L'analyse prototypique et catégorielle.** Cette technique permet d'investiguer des corpus recueillis par la méthode de l'association verbale. Elle mobilise deux indicateurs : la fréquence d'apparition des termes induits et leur rang moyen. L'analyse prototypique et catégorielle vise à déterminer la structure de la représentation sociale étudiée. Selon Abric (2003, p. 84), ces deux indicateurs conjugués permettent de déterminer les éléments qui relèvent de :

- la zone du noyau central. Ils ont une saillance forte et un rang moyen fort.
- La zone de la première périphérie. Elle comporte des éléments avec une saillance forte et un rang moyen faible. C'est là que se situent les éléments périphériques les plus importants.
- La zone des éléments contrastés. Elle regroupe des éléments mentionnés par peu de sujets, mais affectés d'un rang moyen élevé.
- La zone de la seconde périphérie. Ses éléments apparaissent peu et sont de moindre importance dans le champ de la représentation.

IX-1-2 Les tests statistiques

Pour mettre en œuvre les formules des tests statistiques, nous avons utilisé plusieurs logiciels : Excel, Statview, R et Iramuteq. Il est à noter que les deux derniers, R et Iramuteq, sont des logiciels libres. Les formules mobilisées sont présentées en annexe.

Dans cette recherche, nous mobilisons les tests suivants :

- **Le test du Chi² sur table de contingence** pour calculer l'existence d'une relation entre deux caractères discrets. Pour exemple dans cette étude, nous souhaitons vérifier s'il existe un lien entre le type de parcours professionnel (linéaire ou avec reconversion) et l'âge scolaire (en avance, à l'heure ou en retard).

- **T de Student** : ce test nous permettra à plusieurs reprises de comparer deux moyennes observées sur deux échantillons indépendants. Dans ce cas précis, il faut au préalable tester l'homogénéité de la variance avec le F de Snedecor. Lorsque le calcul du T de Student est effectué avec R, le logiciel fournit directement le résultat, il n'est pas nécessaire que l'opérateur demande l'exécution du F de Snedecor.

- **U de Mann-Whitney** : il permet de tester l'hypothèse selon laquelle la distribution des données est la même dans deux groupes. S'il existe un lien entre le type de parcours (expérience professionnelle antérieure supérieure ou égale à trois ans / expérience professionnelle antérieure inférieure à trois ans) et la nomination des prénoms (oui/non) par exemple, il sera mis en évidence par ce test de Mann-Whitney.

IX-2- Les interactions verbales

La pratique d'enseignement, nous l'avons présentée dans le cadre théorique p. 72, s'avère une activité complexe, processuelle, visant elle-même un autre processus, l'apprentissage, et se prêtant mal à la simplification. Le recours à la modélisation constitue ainsi un incontournable pour l'intelligibilité de cette complexité. Selon Clanet (2010, p. 79), il existe des configurations qui stabilisent plus que d'autres les formes organisées de pratique. Les interactions enseignant-élève sont ainsi un puissant organisateur de l'activité enseignante. Nous investiguons l'activité enseignante en classe à travers des traitements statistiques portant sur des mesures relatives à des interactions verbales selon nous significatives et questionnons l'existence d'un lien avec l'expérience professionnelle antérieure. Nous extrayons ainsi de notre corpus les données suivantes :

- la répartition de la parole des élèves et des enseignants ;
- le nombre de prises de parole des enseignants ;
- le volume, la variété et la richesse du discours enseignant ;
- le nombre de citations de prénoms ;
- le nombre de rappels à l'ordre ;
- la durée des moments didactiques structurant les séances.

Ces données sont traitées avec des tests présentés dans la section précédente. Pour aller au-delà et poursuivre la confrontation à l'empirie de notre seconde hypothèse opérationnelle, nous mobilisons le modèle du multi-agenda (Bucheton, 2009) qui permet l'analyse des situations d'enseignement à partir de l'agir enseignant, étudié principalement à partir des interactions verbales. Pour rappel (cf. Cadre théorique p. 111-112), les gestes professionnels enseignants sont orientés par cinq macro-préoccupations : l'objet de savoir, le pilotage des tâches, l'atmosphère, le tissage et l'étayage. Compte tenu du nombre de séances observées et des conditions de réalisation de cette recherche, notre ambition est exploratoire. Cependant, nous avons une hypothèse de différence de comportement suivant le passé professionnel des sujets et nous allons ou pas valider cette conjecture. Notre objectif premier s'avère donc confirmatoire.

Le modèle du multi-agenda de Bucheton, porteur d'une grande richesse heuristique, paraît en quelque sorte surdimensionné au regard de notre objectif. C'est pourquoi nous choisissons de mobiliser ce modèle de façon partielle, en nous centrant sur une des cinq macro-préoccupations de l'enseignant en situation d'enseignement en vue d'opérer une comparaison des pratiques selon le type de parcours des enseignants. Nous choisissons pour ce faire le geste de tissage. Le choix de cette dimension résulte de plusieurs motifs. Le tissage relève des interactions verbales et permet de poursuivre l'inscription de notre travail dans la continuité des travaux de Clanet, Talbot, Altet et Piot notamment. Lorsque l'enseignant met en œuvre un geste de tissage, il a pour intention de permettre à l'élève de faire des liens entre ce qu'il a appris ou qu'il apprendra, avec lui-même ou un autre enseignant, mais également avec des situations relevant du quotidien de l'élève. Ce geste permet à l'élève de relier les informations ; en cela, nous pensons qu'il est en lien avec l'attitude de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004) indispensable à l'élève dans sa quête de réussite scolaire. Lorsque le tissage relève de l'implicite, les élèves d'un bon niveau scolaire sont en capacité d'opérer en autonomie ces connexions des liens et des motifs ; quant aux autres, les inégalités d'apprentissage s'accroissent, même lorsqu'ils réussissent les tâches proposées. Ce faible tissage constituerait selon Bucheton une des

explications du décrochage scolaire, de la perte de sens et d'attention. À la différence de l'éthos ou du pilotage, le geste de tissage mobilise à notre sens moins le non verbal et le para verbal que l'étayage ou le pilotage, il est ainsi accessible de façon plus complète dans les verbatim. Enfin, le tissage relèverait moins de la didactique que l'étayage ou *a fortiori* le contenu enseigné. Le repérage des gestes de tissage est opéré à travers les lectures et relectures des verbatim. Un verbatim est une retranscription intégrale d'une séance d'enseignement observée, sans ponctuation. Les gestes identifiés par nous comme des gestes de tissage sont consultables dans le volume des annexes, mis en évidence par un soulignement dans les retranscriptions de séances.

Point n°11

Nous avons présenté dans ce chapitre les différents traitements opérés sur les informations. Les traitements lexicométriques ont été réalisés avec Iramuteq : bilans lexicaux, nuages de mots, analyses de similitude, classification hiérarchique descendante, analyse factorielle des correspondances et analyse prototypique et catégorielle. Nous avons mobilisé trois tests statistiques, le Chi-2 sur table de contingence, le T de Student et le U de Mann-Whitney, mis en œuvre avec Excel, Statview ou R selon les cas. Les éléments, selon nous signifiants, présents dans les interactions verbales ont également été traités avec ces outils ; cela vaut également pour la dimension du modèle du multi-agenda étudiée.

TRAITEMENT DES DONNÉES

CHAPITRE X

LES DIMENSIONS

SOCIOCOGNITIVES DES

PRATIQUES

X-1- Les données issues de la phase exploratoire

Nous avons procédé à des entretiens exploratoires en 2013 afin de recueillir des données pour orienter la construction de notre questionnaire. Les retranscriptions des entretiens sont consultables dans le volume des annexes, p. 529 et suivantes). Sept entretiens ont été menés auprès de futurs enseignants en formation à l'ESPE. Il s'agit de quatre femmes et trois hommes ; cinq personnes se destinent à l'enseignement dans le premier degré et deux sont inscrites dans un parcours de formation pour l'enseignement en lycée et collège. Ces entretiens font l'objet d'une analyse thématique sommaire concernant l'origine du projet d'enseigner, les études suivies avant d'entrer à l'ESPE, les qualités et le rôle d'un enseignant, et enfin ce qu'est un bon élève.

L'origine du projet d'enseigner résulte pour trois enseignants d'une expérience professionnelle de travail dans le milieu scolaire. Pour deux d'entre eux, cette expérience résonne affectivement « j'aime bien, ça me plaît » (entretien 5) « j'ai adoré l'expérience (entretien 7). Le troisième (entretien 6) ne sait pas dire ce qu'il aime dans le métier d'enseignant, il a donné des cours particuliers en parallèle de ses études supérieures « pour avoir de l'argent de poche ». Selon lui, c'est « peut-être une facilité, une façon pas trop compliquée de gagner sa vie ». Une personne (entretien 1) s'est orientée dans le parcours Professeur des Écoles un peu par hasard, à l'issue d'une licence d'espagnol obtenue sans projet professionnel établi. Une autre personne (entretien 4) s'est inscrite à l'IUFM⁴¹ suite à des discussions avec des enseignants appartenant à son cercle relationnel amical. Un enquêté (entretien 2) mentionne la vocation comme motif de choix du métier ; cet élément ressort également de l'entretien 7, mais le sujet, par manque de confiance en lui, se représentait le métier comme inaccessible. C'est au cours de son expérience professionnelle dans une école, à l'occasion d'un contrat d'assistant d'éducation, qu'il a expérimenté avec bonheur une activité professionnelle en lien avec l'enseignement. Les professionnels de l'éducation côtoyés, ainsi qu'un de ses parents, l'ont également engagé à se lancer dans le métier. L'entretien 3 a mis au jour l'expression d'une reconversion après une expérience d'activité professionnelle durable (cinq ans) dans le secteur tertiaire. **Les études suivies avant l'entrée à l'ESPE** (ou l'IUFM) sont une autre façon de récolter des informations sur le projet professionnel. Concernant **les qualités et le rôle d'un enseignant**, les avis

⁴¹ En 2012, la formation des enseignants se déroule à l'IUFM

divergent. Pour l'entretien 3, l'enquêtée conçoit l'enseignant comme un éducateur, tout en insistant sur la mission d'éducation que les parents doivent mener afin que l'enseignant puisse accomplir la sienne. Nous constatons dans cet entretien que l'interviewée, qui se trouve être la seule personne en situation de reconversion professionnelle, est également la seule à exprimer le refus de la croyance en l'éducabilité cognitive des élèves : l'enseignant « pourra être éducateur autant qu'il veut avoir toutes les méthodologies d'apprentissage, la didactique qu'il faut, si les partenaires à côté ne suivent pas il ne pourra pas combler ça ». Dans l'entretien 5, l'enseignant est aussi un éducateur, quelqu'un « qui apprend à vivre en société et à comprendre le monde ». L'entretien 4 fait émerger la conception d'un enseignant passionné par son métier, qui rend autonomes les élèves et « attise leur curiosité et leur envie d'apprendre ». Un enseignant constitue aussi « un modèle », « quelqu'un qui apprend à grandir » (entretien 7), qui est capable d'aider un enfant à surmonter ses difficultés et à comprendre ce qu'il ne comprend pas. Un bon enseignant prête attention aux élèves fragiles et en insécurité (entretien 7) ; il a un enseignement adapté aux niveaux des élèves (entretien 1). Pour tous les enquêtés, un **bon élève** est un élève qui apprend bien. Le comportement d'un bon élève s'avère en revanche plus clivant. Pour les uns, un bon élève « se comporte bien » (entretien 2). Pour d'autres, c'est un élève qui bénéficie d'un suivi parental, qui apprend et dispose de compétences. Il peut être considéré comme un bon élève même si son comportement est parfois inapproprié ou gênant (entretien 3), tant qu'il essaie de s'investir, quelles que soient ses difficultés (entretien 5). Pour un autre enquêté (entretien 4), un bon élève a compris qu'il existe des rapports différents entre personnes à l'école et dans le milieu familial.

Nous constatons, comme on pouvait s'y attendre, des différences de représentation en lien avec l'enseignant, son rôle, ses qualités professionnelles, ainsi qu'avec les élèves. Il est important de les investiguer de façon approfondie.

X-2- Données sociodémographiques de la population enquêtée

Nous détaillons dans cette section les données sociodémographiques des répondants à notre questionnaire (cf. Volume des annexes, p. 414). Pour rappel, ce questionnaire a été proposé en 2013-2014 à des sujets en formation à l'ESPE de La Réunion pour nous permettre de collecter des données sur les dimensions sociocognitives des pratiques.

X-2-1 Âge des futurs enseignants

L'âge moyen des futurs enseignants est de 25 ans. Nous pouvons alors scinder notre échantillon de 324 futurs enseignants en « jeunes », au nombre de 233, dont l'âge est inférieur à 26 ans, et 91 « vieux » enseignants, âgés de plus de 26 ans. La figure 8 présente la répartition des futurs enseignants dans les quatre tranches d'âges.

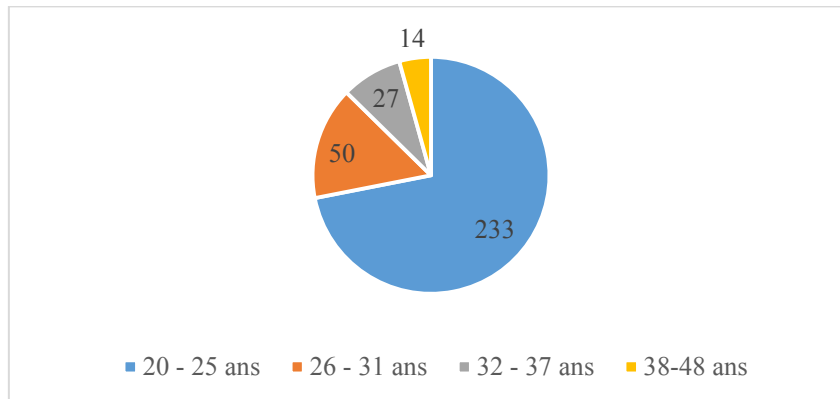


Figure 8 : Répartition des futurs enseignants dans les quatre tranches d'âge

72% des futurs enseignants se situent dans la tranche d'âge des 20-25 ans. L'âge moyen s'établit à 25 ans et l'écart-type à 5,17. Pour les femmes, l'âge moyen s'établit à 24 ans 10 mois, pour les hommes il se situe à 25 ans 10 mois. Pour information, après calcul du t de Student, $t=-1,408$ et $p=.1602$, l'hypothèse nulle est validée. À .05, il n'y a pas de différence significative entre la moyenne d'âge des femmes et celle des hommes. En ce qui concerne le passé professionnel (oui/non), nous testerons notre hypothèse centrale dans le chapitre XI.

X-2-2 Répartition genrée des futurs enseignant(e)s

253 futurs enseignants sont des femmes et 71 des hommes (6 non réponses à la question du genre). À propos de ces non-réponses, Cibois (2014, p. 16) indique qu'il s'agit souvent d'hommes, pour qui le genre va de soi, alors que les femmes ont conscience de leur condition. La figure 9 présente cette distribution.

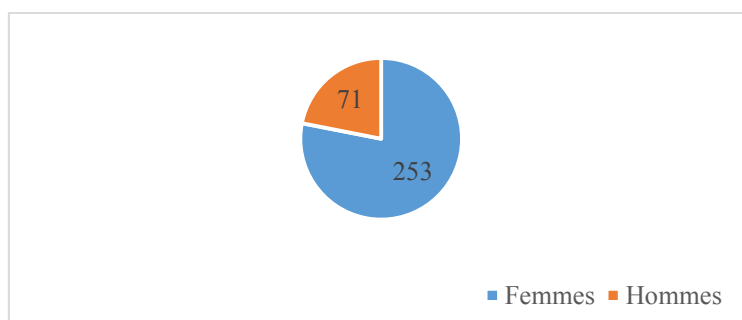


Figure 9 : Répartition genrée des futurs enseignants

Les femmes représentent 78,09% de notre échantillon et 76 % de notre population de référence.

Au niveau national, les femmes inscrites à l'ESPE ou à l'université dans un parcours enseignement représentent 64% des inscrits, les femmes sont ainsi nettement surreprésentées au regard de la moyenne nationale (Observatoire national de la vie étudiante, 2017, p. 4).

X-2-3 Origine géographique des futurs enseignants.

Les futurs enseignants sont très majoritairement nés à La Réunion, comme l'illustre la figure 10 ci-dessous.

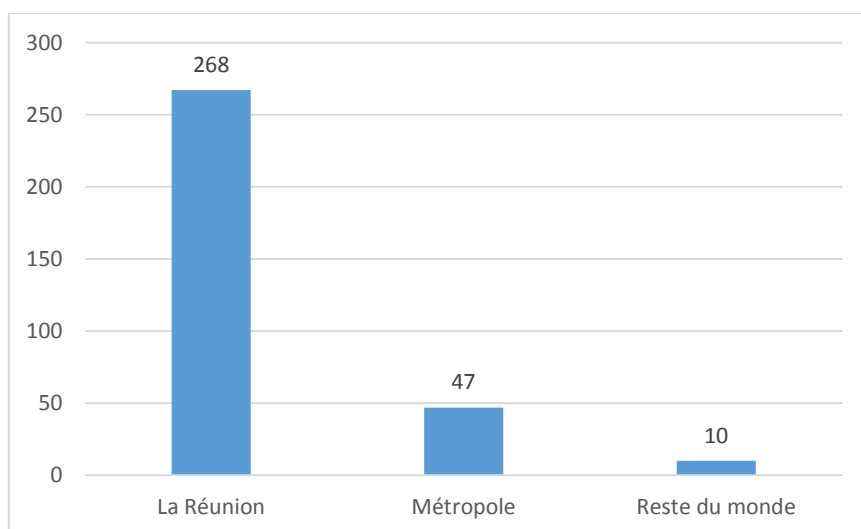


Figure 10 : Zone de naissance des futurs enseignants

L'intégralité des 324 répondants de notre échantillon a renseigné la question sur le lieu de naissance. Plus de 8 futurs enseignants sur 10 sont nés à La Réunion. L'homogénéité de cette population sur cette dimension résulte vraisemblablement du caractère insulaire de la région.

Sur 268 futurs enseignants nés à La Réunion, 259 ont renseigné la question portant sur la commune de naissance. Cette dimension peut paraître anecdotique cependant elle s'avère porteuse de sens à La Réunion en raison d'une part des difficultés de mobilité auxquelles sont confrontés les étudiants et d'autre part de l'ancrage fort dans la région d'origine. Les étudiants vivent comme un départ, un changement de vie le fait d'aller étudier dans une autre région de l'île.

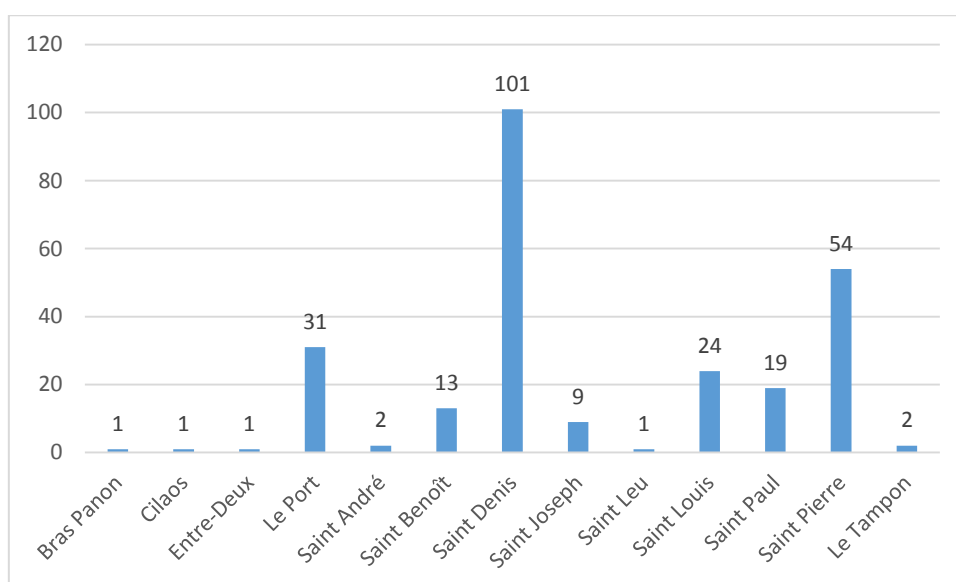


Figure 11 : Commune d'origine à La Réunion des futurs enseignants

Nous avons procédé à un regroupement de ces données pour obtenir la microrégion d'origine des répondants. La microrégion Nord de La Réunion est la première microrégion d'origine des futurs enseignants avec 39 % de l'effectif total, suivie par le Sud avec 35%, puis l'Ouest avec 20% et enfin l'Est avec 6%.

Tableau 7 : Microrégion d'origine des futurs enseignants

	Habitants par microrégion	Taux de population	Nombre d'étudiants	Taux d'étudiants
Nord	199 222	23,89%	101	39 %
Est	122 715	14,72%	16	6,18 %
Sud	299 446	35,90%	91	35,14%
Ouest	212 561	25,49%	51	19,69%
Total	833 944	100%	259	100%

Nous constatons une surreprésentation des futurs enseignants originaires des microrégions Nord et Sud, contribuant respectivement à 39% et 35% de notre population étudiante totale. La localisation des sites de l'ESPE, au nord (Saint Denis) et au sud (Tampon), explique vraisemblablement cette situation. Reste l'écart conséquent de représentation entre l'est (6%) et l'ouest (19%). Une explication - partielle - de cette situation pourrait résider dans l'hypothèse que certains étudiants originaires de l'ouest seraient issus de milieux socialement plus favorisés, pour lesquels l'éloignement géographique constitue moins un frein que les autres à la poursuite d'études supérieures.

Quant aux 47 futurs enseignants venus au monde en Métropole, les régions de naissance les plus citées sont Provence-Alpes-Côte-D'azur et l'Île-de-France ; la moitié des futurs enseignants métropolitains en sont originaires. Notons que métropolitain a simplement ici le sens de « né en métropole », ce qui n'est pas incompatible avec des parents réunionnais et ne présume pas de la proximité ou de l'éloignement avec la culture réunionnaise.

X-2-4 Origine géographique des parents des futurs enseignants

Concernant l'origine géographique du père des futurs enseignants, 79% d'entre eux sont locaux, 14% sont originaires de Métropole et 7% du reste du monde. Quant à la commune de naissance du père, 212 futurs enseignants l'ont renseignée (cf. Volume des annexes p. 428).

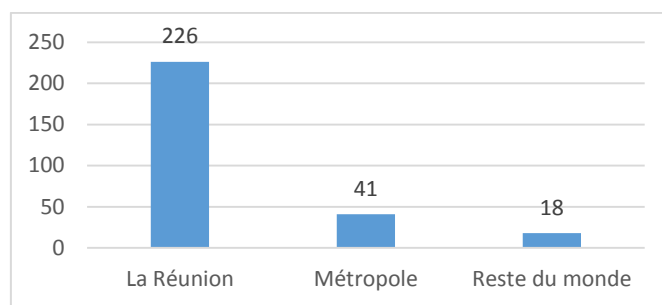


Figure 12 : Origine géographique du père

L'origine géographique de la mère présente sensiblement la même répartition pour les deux provenances principales tout du moins, avec 84 % de réunionnaises, 14% de métropolitaines et 2% de mères originaires du reste du monde.

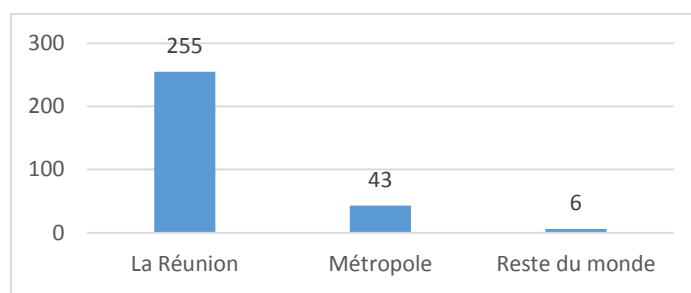


Figure 13 Origine géographique de la mère

Nous constatons une différence entre le nombre le total de réponses concernant le père et celui de la mère. Le différentiel s'élève à 20. Certains enquêtés ont mentionné le décès de la personne et n'ont pas renseigné la région d'origine, d'autres ont barré la zone de réponse relative au père.

X-2-5 Mode de vie des futurs enseignants

Les futurs enseignants déclarent majoritairement vivre seuls (68%), cela apparaît nettement sur la figure 14. En outre, 84 % des futurs enseignants (soit 269 sur 322), n'ont pas d'enfant.

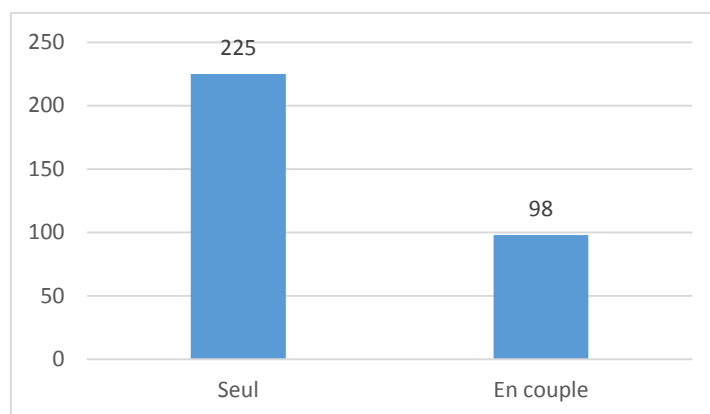


Figure 14 : Mode de vie des futurs enseignants

X-2-6 Origine sociale des futurs enseignants

Pour Farges, (2011, p. 170), dans le premier comme le second degré, la proportion d'enseignants avec un père lui-même enseignant a doublé en 40 ans (pour la cohorte née en 1930-39 à celle née en 1970-1979). Outre cet autorecrutement, Farges constate un attrait moindre de l'enseignement pour les milieux favorisés, entraînant un recentrage à la baisse de l'origine sociale dans le second degré. Dans le premier degré en revanche, l'origine sociale des enseignants s'est accrue. Quant au statut social des enseignants français, Farges (2011, p. 173) nous dit que sa valeur sociale a décliné et ce pour deux raisons principales : d'une part la baisse du prestige lié à au métier et d'autre part la diminution de la considération sociale fondé sur un niveau d'études qui les distingue moins qu'avant du reste de la population active. Nous avons collecté les professions déclarées du père et de la mère avec la question 2 de notre outil de recueil. Selon Rocher (2016, p. 5) si la profession et catégorie socioprofessionnelle des parents s'avère la variable la plus utilisée lorsqu'il s'agit d'examiner les inégalités sociales à l'école, cette catégorisation rend insuffisamment compte des disparités de réussite à l'école. Concernant la catégorisation des professions (Le Donné et Rocher, 2010, p. 104), l'utilisation de la typologie des professions de l'INSEE dans le champ de l'éducation comporterait deux écueils. D'une part, elle échouerait à rendre compte des performances scolaires et des choix d'orientation des parents, largement déterminés par le niveau de diplôme des parents et leur distance scolaire. D'autre part, la hiérarchisation sociale proposée par cette typologie serait parfois inopérante en raison de fortes disparités internes à ces catégories. À titre d'exemple, les professeurs des écoles relèvent de la catégorie Professions intermédiaires de l'INSEE, alors que leurs enfants

obtiennent des résultats scolaires nettement supérieurs à ceux des autres enfants de la catégorie.

Certaines critiques ont été formulées à l'encontre de cette typologie de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance en quatre groupes de professions, parfois qualifiée de « grossière pour examiner les parcours scolaires » (Le Donné et Rocher, 2010 p. 104). Or cette typologie, fréquemment mobilisée par les sociologues (voir par exemple Nakhili, 2008, p. 3) de façon binaire par réduction à deux catégories, moyennes et supérieures *versus* populaires, a selon Merle (2013) notamment fait ses preuves à travers une étude portant sur l'origine scolaire des élèves. Le constat de démocratisation ségrégative qui en résulte rejoint celui d'une autre étude, menée celle-ci par Duru-Bellat et Kieffer (2008) et basée sur la déclaration des professions de l'enquête Formation et Qualification Professionnelle de l'INSEE de 2003. Dans notre travail, nous utiliserons la catégorisation de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (consultable dans le volume des annexes p. 438). Voici pour rappel les quatre catégories qui la composent :

- favorisée A : cadres et assimilés, chefs d'entreprise, professeurs des écoles et assimilés ;
- favorisée B : professions intermédiaires ;
- moyenne : employés, agriculteurs, artisans, commerçants ;
- défavorisée : ouvriers, inactifs.

Pour notre étude, la catégorie professionnelle prise en compte comme référence du ménage est celle du père quand elle est mentionnée, sinon c'est celle de la mère (pour 44 futurs enseignants).

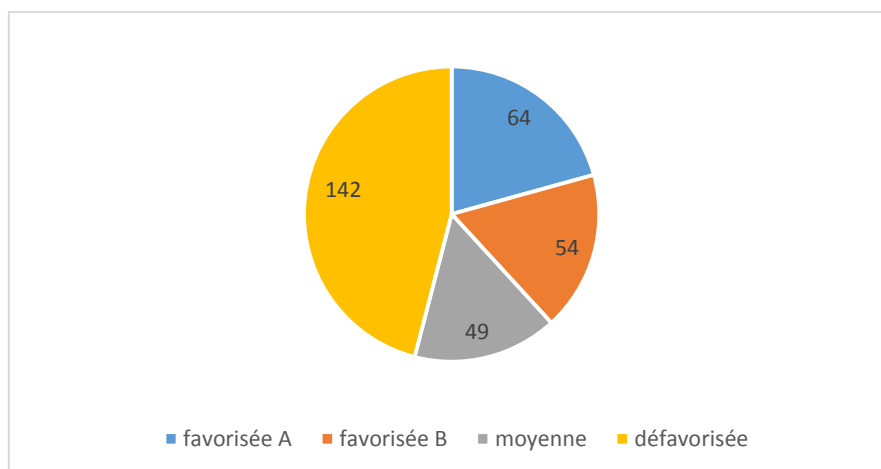


Figure 15 : Catégorie sociale d'origine des futurs enseignants de notre population

*Selon la classification de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

En proportion, la part des futurs enseignants relevant d'une origine sociale favorisée (A ou B) s'élève à 38 % dans notre population enquêtée, ceux issus d'une population moyenne ou défavorisée sont 62%. 142 étudiants relèvent de la catégorie sociale défavorisée, ils forment 45,94% de l'ensemble. Nous observons une différence avec les données nationales, selon lesquelles la part des enseignants ayant un père ouvrier, relativement stable depuis les années 1950, se situe autour de 19 à 25 % pour les enseignants du premier degré, et à environ 19-20% pour les enseignants du second degré. Les futurs enseignants issus de la catégorie sociale défavorisée sont nettement plus nombreux à La Réunion qu'en Métropole. Un tableau récapitulatif des différences Réunion-Métropole est consultable en page 427 du volume des annexes.

X-2-7 Âge scolaire

Nous avons, à partir des données fournies par 315 futurs enseignants, calculé leur âge scolaire. 56 % des futurs enseignants ont obtenu un baccalauréat avec au moins un an d'avance, 32,3% l'ont obtenu à l'âge normal et 11,4% l'ont obtenu avec un an de retard minimum.

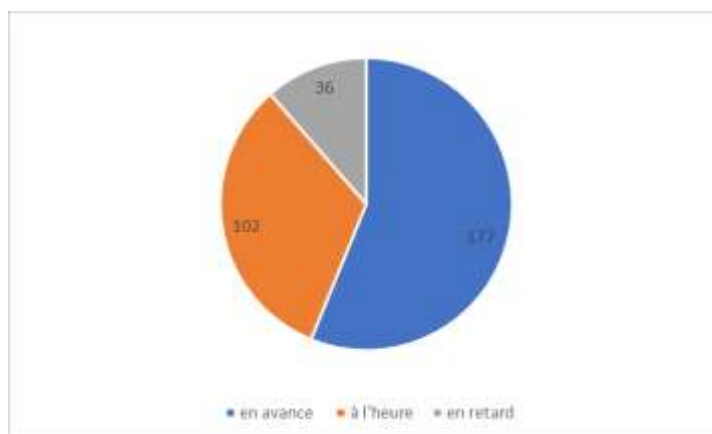


Figure 16 : Âge scolaire au niveau IV

Nous retenons que près de 9 futurs enseignants sur 10 ont ainsi poursuivi jusqu'au baccalauréat une scolarité sans encombre. Cela confirme ce qu'indique Périer (2014, p. 26) à propos des enseignants-stagiaires et jeunes titulaires, « qui ont connu, à quelques exceptions près, une scolarité primaire et secondaire sans embûches » dans laquelle les redoublements étaient rares.

X-2-8 Diplômes détenus

Nous examinons dans cette sous-section le type de baccalauréat détenu ainsi que les études supérieures de notre population.

Baccalauréat

La question portant sur le baccalauréat a été complétée par 320 répondants. Sans surprise, nous constatons que 296 futurs enseignants détiennent un baccalauréat général, ils constituent l'immense majorité de notre population ; 22 sont titulaires d'un baccalauréat technologique, et 2 possèdent un baccalauréat professionnel. Parmi les détenteurs d'un baccalauréat général, la série S est la plus représentée (117) puis la série L (106) et enfin la série ES (73).

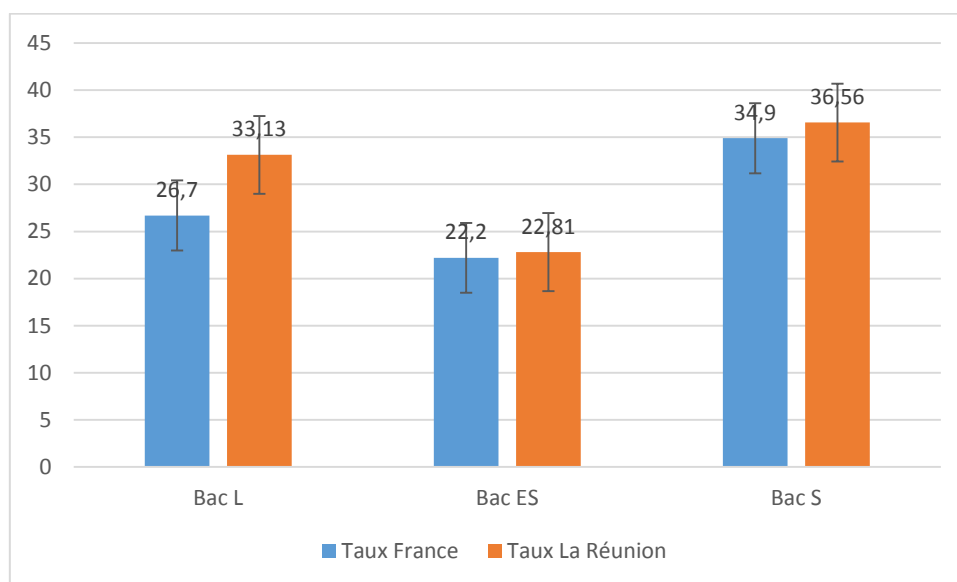


Figure 17 : Série du baccalauréat général détenu par les étudiants en master MEEF (en

Il est à noter que les données concernant l'ensemble du territoire français proviennent de l'enquête réalisée en 2016 par l'Observatoire de la vie étudiante ; les données que nous avons collectées l'ont été durant l'année universitaire 2013-2014. Nous constatons une répartition différente concernant la série L entre la France et La Réunion, tandis que les séries scientifique et économique et sociale présentent des taux similaires. Néanmoins compte tenu des marges d'erreur, cette différence s'avère non significative mais indicative.

Diplôme d’enseignement supérieur

La figure 16 donne à voir le poids relatif des diplômes par « famille ». L’absence de mention des Master MEEF peut surprendre, mais s’explique par l’année de collecte des données. 2013 est l’année de création des ESPE et dans le même temps, des Masters MEEF. En toute logique, aucun répondant ne peut en être titulaire.

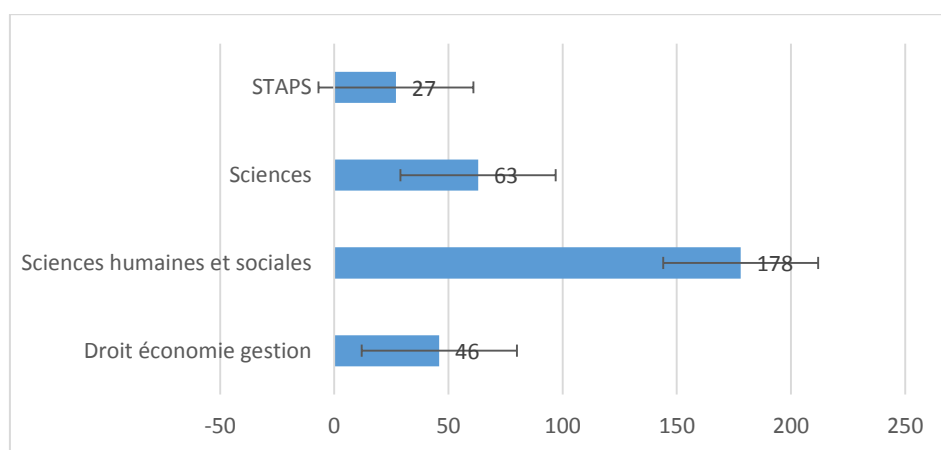


Figure 18 : UFR d’origine des étudiants

Les étudiants issus de l’UFR⁴² Sciences humaines et sociales représentent 178 des 314 répondants. Les diplômés en sciences sont 63, ce qui représente deux étudiants sur dix de notre population enquêtée. Viennent ensuite les étudiants de l’UFR Droit économie gestion, au nombre de 46 et enfin les diplômés de Sciences et techniques des activités physiques et sportives. Dans notre échantillon, nous retenons que le nombre des diplômés issus de l’UFR Sciences humaines et sociales est significativement différent de celui des diplômés des autres UFR. Notre population d’enquête, inscrite à l’ESPE de La Réunion, est majoritairement issue de l’UFR Sciences humaines et sociales.

X-2-9 Expérience professionnelle antérieure

Cette dimension s’avère d’importance, puisqu’elle fonde pour partie notre hypothèse de travail. Nous allons décrire les caractéristiques de notre échantillon en termes d’expérience professionnelle, tout d’abord selon la durée puis le type d’emploi occupé.

⁴² UFR : Unité de formation et de recherche

Expérience professionnelle antérieure selon la durée

Comme nous l'avons explicité p. 143, c'est la durée de l'expérience professionnelle qui nous a permis de répartir les futurs enseignants en deux catégories : ceux qui disposent d'une expérience professionnelle antérieure significative, c'est-à-dire supérieure ou égale à trois ans, et les autres. Pour notre échantillon, sur 324 futurs enseignants, 103 ne déclarent aucune expérience professionnelle et 149 une expérience d'une durée inférieure à trois ans. Ce sont donc 252 individus que nous considérons relever de notre catégorie « première professionnalisation ».

72 futurs enseignants renseignent une expérience professionnelle antérieure significative, supérieure ou égale à trois ans. Ils constituent notre population dite de « seconde professionnalisation ».

Expérience professionnelle selon le type d'emploi exercé

La majeure part des futurs enseignants âgés d'au moins 26 ans déclare une expérience professionnelle antérieure (87 sur 91 futurs enseignants). Après calcul de l'intervalle de confiance, nous pouvons le situer entre [74,7 et 100] avec un niveau de confiance de 95%, ce qui constitue une information significative. Parmi les « jeunes » futurs enseignants de moins de 26 ans, plus de la moitié d'entre eux, soit 137 sur un total de 233, déclare une expérience professionnelle, quelle que soit sa durée. Au total, sur 324 futurs enseignants, ce sont donc 224 d'entre eux qui indiquent posséder une expérience professionnelle. Parmi ces futurs enseignants, 198 ont indiqué le type d'activité professionnelle exercée. Leurs réponses sont présentées dans la figure 19, issue de regroupements en quatre catégories : employés et ouvriers, cadres et professions intermédiaires, assistants d'éducation et assimilés, animateurs et assimilés. Pour le tableau issu des résultats, le lecteur peut se reporter à l'annexe 15. Les assistants d'éducation et assimilés regroupent les emplois en lien direct avec l'enseignement ou l'éducation : éducateur spécialisé, assistant d'éducation, auxiliaire de vie scolaire, emploi d'avenir professeur, formateur, instituteur suppléant, intervenant en langue, accompagnement scolaire et formateur. Les animateurs et assimilés réunissent les animateurs de centres de loisirs, éducateurs sportifs, professeurs de fitness, pompier volontaire et maître-nageur.

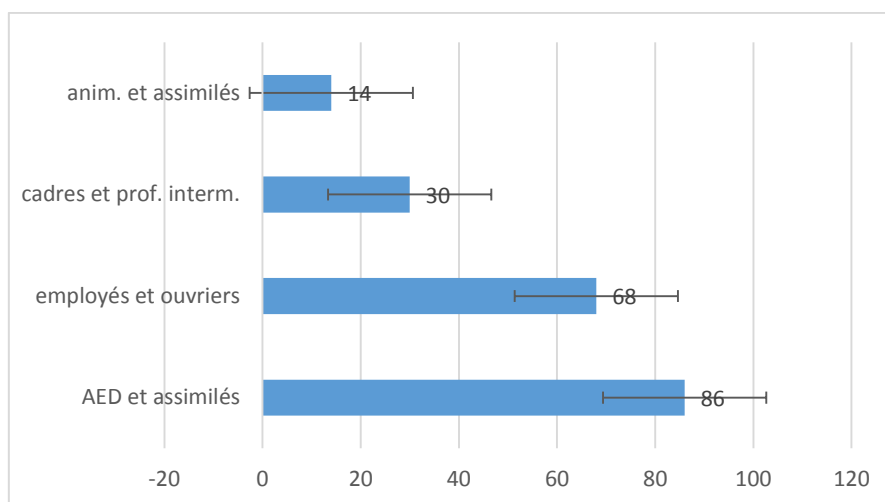


Figure 19 : Expérience professionnelle des futurs enseignants

Nous constatons que l'expérience professionnelle des futurs enseignants est construite majoritairement dans deux types d'emploi : les employés et ouvriers d'une part et les assistants d'éducation d'autre part. Les sujets déclarant une expérience professionnelle antérieure d'animateur et assimilé représentent une faible part de l'ensemble (14 sur 198). Il en va de même pour les individus renseignant une expérience de cadre et profession intermédiaire.

Dans notre population, le nombre de futurs enseignants de seconde professionnalisation (cf. p. 143), c'est-à-dire disposant d'une expérience professionnelle au moins égale à trois ans, s'élève à 72, soit 22% de notre échantillon. 62 d'entre eux ont renseigné la question sur l'activité professionnelle exercée. Nous avons procédé aux mêmes regroupements en quatre catégories : employés et ouvriers, cadres et professions intermédiaires, assistants d'éducation et assimilés, animateurs et assimilés. Le tableau issu des résultats se trouve à l'annexe 16.

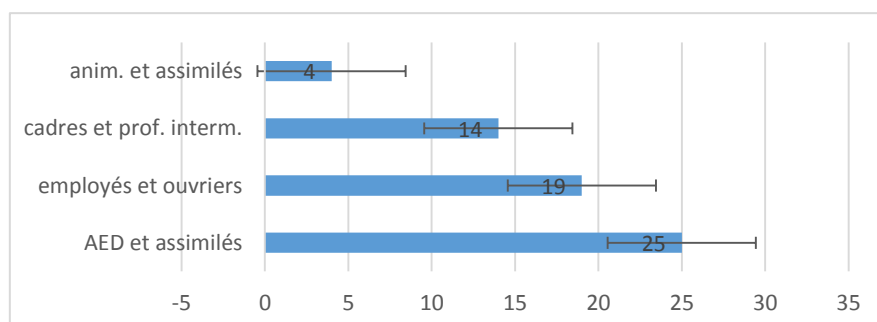


Figure 20 : Expérience professionnelle des futurs enseignants de seconde professionnalisation

Nous observons sans surprise que l'expérience antérieure qui prévaut dans notre population de futurs enseignants de seconde professionnalisation est celle d'assistant d'éducation ou assimilé. Ces sujets ont été et sont parfois encore actifs dans des emplois en lien avec l'enseignement ou l'éducation. Certains de ces sujets mentionnent une expérience significative cependant l'emploi occupé peut s'avérer précaire, tel intervenant en langue ou accompagnateur scolaire par exemple. L'enseignement constitue alors une évolution professionnelle cohérente au regard de l'activité exercée, sans préjuger du caractère récent ou ancien du projet d'enseigner. Quant au nombre de sujets déclarant une expérience antérieure de cadre et assimilé, il est proche du nombre de sujets avec une expérience antérieure d'employé et ouvrier ainsi que des assistants d'éducation et assimilés.

Nous présentons l'expérience professionnelle antérieure des futurs enseignants de première professionnalisation grâce à la figure 21. Comme pour les futurs enseignants de seconde professionnalisation, les emplois les plus fréquemment cités concernent l'enseignement ou l'éducation, viennent ensuite les employés et ouvriers, puis dans une moindre part les cadres et assimilés et les animateurs et assimilés. Pour le tableau issu des résultats, se reporter à l'annexe 17.

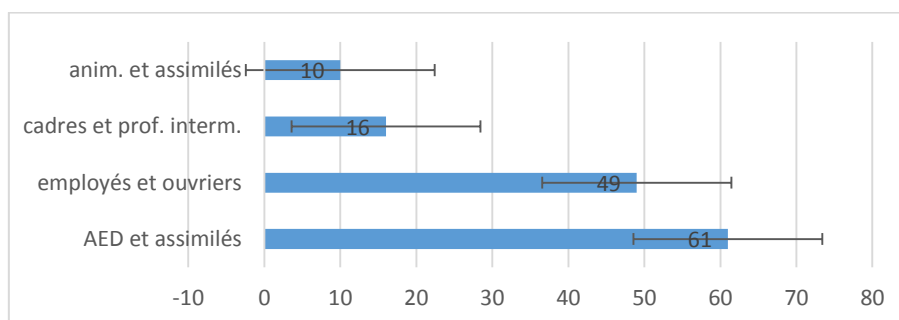


Figure 21 : Expérience professionnelle des futurs enseignants de première professionnalisation

Enfin, nous proposons, grâce à la figure 22, une comparaison de l'expérience professionnelle des futurs enseignants selon leur parcours, linéaire ou en reconversion.

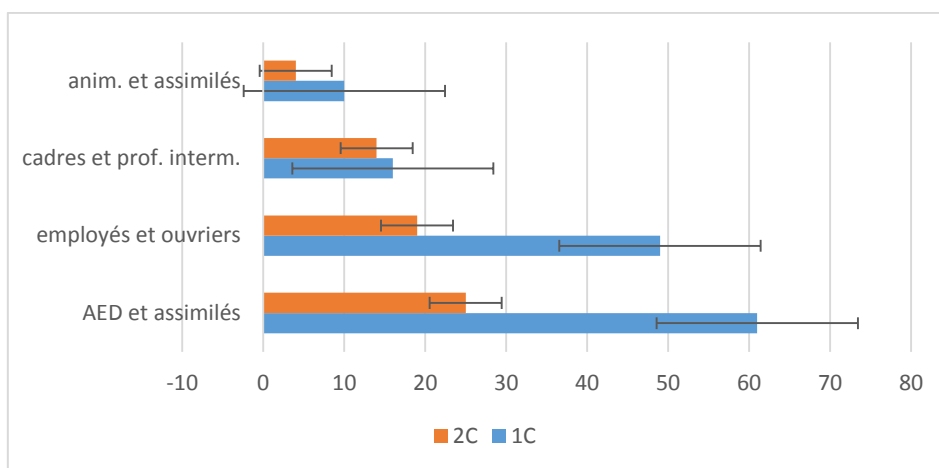


Figure 22 : Type d'expérience professionnelle comparée selon le type de professionnalisation

Nous retenons de cette figure le nombre très proche de futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation déclarant une expérience professionnelle relevant de la catégorie cadres et professions intermédiaires. Traduit en taux, cela représente 12% des futurs enseignants de première professionnalisation et 23% des futurs enseignants de seconde professionnalisation. Nous émettons l'hypothèse que l'activité professionnelle des sujets non ou peu professionnalisés est intervenue de manière ponctuelle pour financer les études, alors que le jeune était en période de formation professionnelle, ce qui ne lui permettait pas de prétendre à un emploi de cadre ou assimilé.

Point n°12

Nous retenons des données sociodémographiques plusieurs informations. L'âge moyen des inscrits à l'ESPE est de 25 ans. La part des femmes futures enseignantes s'avère plus importante à La Réunion qu'en Métropole⁴³. Quant à l'origine sociale des futurs enseignants, elle relève, bien plus qu'en Métropole, de la catégorie défavorisée. Les étudiants nés à La Réunion sont issus des quatre microrégions, cependant la microrégion Est se trouve nettement sous-représentée. La quasi-totalité des futurs enseignants détiennent un baccalauréat général et sont diplômés en sciences humaines et sociales. De manière générale, ils présentent un profil de bons élèves, si l'on considère leur âge scolaire, à l'heure ou en avance au niveau baccalauréat. Un futur enseignant sur cinq signale une expérience professionnelle antérieure significative, c'est-à-dire supérieure ou égale à trois ans. Il s'agit, selon notre dénomination, de futurs enseignants de seconde professionnalisation.

⁴³ À propos de la répartition hommes-femmes, la population en formation à l'ESPE n'est pas représentative de la population des enseignants de La Réunion. Si la population des enseignants de La Réunion comporte davantage d'enseignants hommes qu'en métropole, c'est l'inverse dans notre échantillon. La population féminine en formation à l'ESPE s'élève à 76% des inscrits, alors que ce taux est de 64% en métropole.

X-3- Éléments de représentations du métier d'enseignant

Cette section réunit l'analyse des représentations relatives au projet d'enseigner (telle que la motivation pour le métier) et d'autres plus directement mobilisées dans l'exercice du métier (par exemple ce qu'enseigner veut dire).

X-3-1 Le projet d'enseigner

Nous regroupons dans ce paragraphe les influences qui ont participé à la construction du projet (question 9), l'ancienneté du projet (question 18), la force de la motivation pour la formation (question 15), pour le métier (question 16), enfin les arguments en faveur (questions 17 et 19 a) et en défaveur (question 19 b) du projet d'enseigner.

Les influences ayant participé au choix du métier

Question 9 : « Votre choix du métier d'enseignant a-t-il été influencé par un ou des membres de votre famille, un ou des proches, un ou des enseignants, votre expérience d'élève, votre expérience d'étudiant, une autre expérience : laquelle ? »

Six possibilités étaient proposées dans le questionnaire, sans limitation quant au nombre de possibilités à sélectionner. Le tableau 8 présente la répartition des influences identifiées pour le choix du métier d'enseignant. 86 futurs enseignants ont été influencés dans le choix de leur métier par un ou des membres de leur famille, 26 ne se sont pas prononcés et 204 ont déclaré ne pas avoir subi cette influence pour leur choix du métier.

Tableau 8 : Influences identifiées pour le choix du métier

	Oui	NSPP*	Non	Total
Un ou des membres de votre famille	86	26	204	316
Un ou des proches	69	32	212	313
Un ou des enseignants	147	54	111	312
Votre expérience d'élève	175	37	98	310
Votre expérience d'étudiant	133	32	143	308
une autre expérience : laquelle	45	n/a*	n/a	45

*NSPP : ne se prononcent pas ; n/a : non applicable.

Majoritairement, ce qui est annoncé dans le choix du métier c'est l'expérience d'élève (175 occurrences) ou d'étudiant (133 occurrences) et la proximité avec un enseignant (147 occurrences).

Parmi les cinq propositions les plus fréquemment retenues, c'est l'expérience d'élève qui arrive en tête des influences importantes dans le choix du métier d'enseignant, suivie par la rencontre d'un ou des enseignants et l'expérience d'étudiant.

L'ancienneté du projet d'enseigner

Question 18 : Depuis combien de temps souhaitez-vous devenir enseignant ?

Nous avons recueilli 303 réponses à cette question. La moyenne d'âge est de 22 ans, l'écart-type est de 6 ans. La figure 23 présente la distribution obtenue. Par exemple, la période de 18 à 22 ans est celle durant laquelle 130 futurs enseignants ont déclaré avoir arrêté le choix du métier d'enseignant.

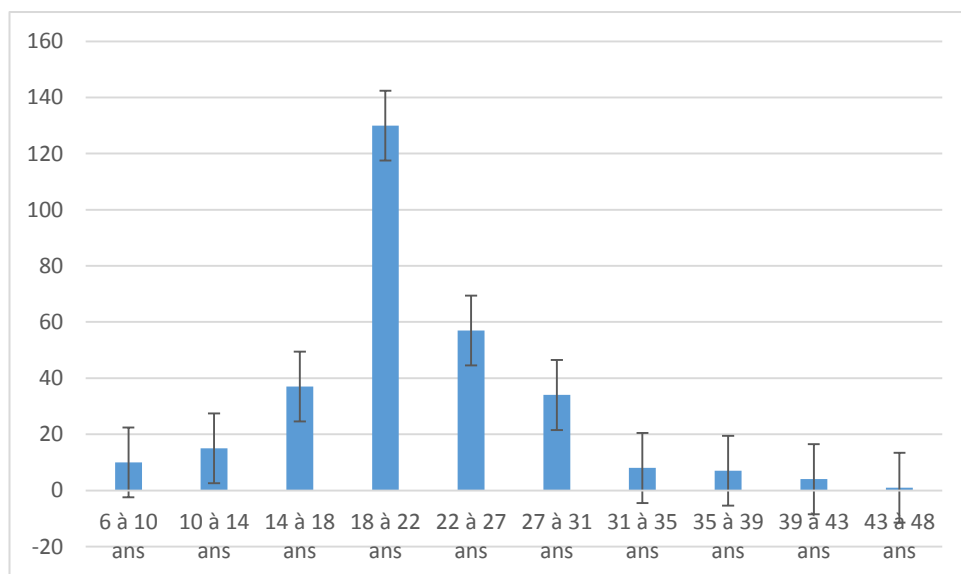


Figure 23 : Âge de formation du projet d'enseigner

La distribution des réponses concernant l'âge auquel le projet d'enseigner a été arrêté met très nettement en évidence la tranche des 18 à 22 ans.

Le tableau 9 présente en sus le taux en pourcentage de l'effectif pour chaque période de vie au cours de laquelle le projet d'enseigner a été arrêté. Nous voyons que la tranche d'âge qui réunit le plus grand nombre est celle de 18 à 22 ans.

Tableau 9 : Répartition par tranches d'âge du choix du métier d'enseignant

Période de choix	Effectif	Taux en %
6 à 10 ans	10	3,30
10 à 14 ans	15	4,95
14 à 18 ans	37	12,21
18 à 22 ans	130	42,90
22 à 27 ans	57	18,81
27 à 31 ans	34	11,22
31 à 35 ans	8	2,64
35 à 39 ans	7	2,31
39 à 43 ans	4	1,32
43 à 48 ans	1	0,33

La tranche d'âge 18 à 22 ans est la période déclarée durant laquelle le métier d'enseignant est choisi. Le choix est donc un choix raisonné, effectué durant les études post-baccalauréat. Cela confirme la tendance pointée par Périer (2014, p. 41) ; selon lui, le métier d'enseignant n'est plus choisi essentiellement par vocation.

La majorité des futurs enseignants a choisi le métier d'enseignant lors de ses études supérieures.

La motivation pour la formation d'enseignant

Question 15 : Comment jugez-vous votre motivation par rapport à la formation ?

Le tableau 10 présente les réponses obtenues. 219 futurs enseignants déclarent une forte motivation pour la formation, ils représentent 70% des répondants.

Tableau 10 : Motivation déclarée pour la formation d'enseignant

Forte motivation	%	NSPP	%	Faible motivation	%	Total
219	69,97	58	18,53	36	11,5	313

Ce taux élevé semble cependant attendu lorsque l'on suit une formation pour un métier que l'on a choisi. Après une sélection par concours, ce n'est pas un choix à la légère, car il nécessite un certain investissement. Le taux qui nous interpelle est celui de 30%

correspondant aux enquêtés qui ne se prononcent pas ou déclarent une faible motivation. Plusieurs hypothèses se présentent. Les futurs enseignants ne sont effectivement pas en mesure de la déterminer ; ils sont peu motivés et ne souhaitent pas l'exprimer, cela revêtant une faible désirabilité sociale. Le choix d'enseigner peut encore être effectué par défaut, pour rester et travailler à La Réunion. Enfin, les futurs enseignants exprimant une faible motivation ou évitant de se prononcer survalorisent peut-être les savoirs de la pratique au détriment des savoirs théoriques, selon la prépondérance accordée par les praticiens aux connaissances ouvragées, mentionnée par Tardif et Lessard (1999, p. 370). Selon Bello, Loi et Battistelli (2000, p. 21), la motivation envers une formation serait en lien direct avec les attentes envers cette formation. Ainsi, dans notre recherche, 30% des futurs enseignants attendraient peu de bénéfices de la formation à l'ESPE.

70% des futurs enseignants se déclarent fortement motivés par la formation.

La motivation pour le futur métier

Q 16 : Comment jugez-vous votre motivation par rapport à votre futur métier ?

Le tableau 11 présente la motivation déclarée pour le futur métier des répondants. 282 futurs enseignants se déclarent fortement motivés par le métier, 26 ne se prononcent pas et 4 déclarent une faible motivation pour le métier.

Tableau 11 : Motivation déclarée pour le métier d'enseignant

Forte motivation	%	NSPP	%	Faible motivation	%
282	90,38	26	8,33	4	1,28

90% des futurs enseignants affirment une forte motivation pour le métier. Nous remarquons un différentiel de l'ordre de 20% entre le taux de futurs enseignants motivés par la formation et celui de futurs enseignants motivés par le métier, ce qui étaye notre hypothèse d'une moindre attente de résultat envers la formation.

Neuf futurs enseignants sur dix se déclarent très motivés par le métier qu'ils ont choisi.

Les éléments concourant au choix du métier

Question 17 Importance des éléments de motivation proposés dans le choix du métier

Douze propositions étaient faites concernant les motivations ayant amené au choix du métier d’enseignant. Nous rappelons que les motivations citées sont issues de propositions listées dans la question, elles n’émanent pas directement des futurs enseignants (cf. Volume des annexes p. 413). Nous avons donné la possibilité aux répondants de compléter cette liste. À chaque affirmation, les répondants étaient sollicités pour se positionner, sur une échelle de type Likert à cinq degrés mesurant l’importance de la proposition, de « Tout à fait » à « Pas du tout ». Nous avons également sollicité les futurs enseignants afin qu’ils affectent un rang à chacune de leurs réponses. Par exemple, pour la proposition « le désir de s’occuper d’enfants ou de jeunes » un répondant a coché la première case et a affecté le rang 2 à cette proposition. Le désir de s’occuper d’enfant était une source importante de motivation pour choisir le métier d’enseignant, c’était la deuxième source de motivation après l’intérêt pour la transmission des connaissances, qu’il avait classé au premier rang. Nous avons regroupé les réponses obtenues sur l’échelle à cinq degrés en 3 catégories : « importante », « ne se prononce pas » et « pas importante ». Nous avons conservé pour l’analyse les réponses de la catégorie « importante ». Nous disposons ainsi de trois éléments : le contenu de la représentation, la saillance de l’item (sa fréquence d’apparition) et le score d’importance (son rang). Cela nous a ainsi permis de procéder à une analyse prototypique et catégorielle (cf. partie Méthodologie, p. 185) mettant de mettre au jour la structure de la représentation, soit son contenu et son organisation : la zone du noyau central, les éléments de la première et de la seconde périphérie ainsi que les éléments contrastés. La zone du noyau regroupe les éléments les plus fréquemment cités et affectés des rangs les plus élevés. Pour cette question n°17, les éléments du noyau central de la représentation sont présentés dans le tableau 12. Le détail des réponses se trouve à l’annexe 18.

Tableau 12 : Éléments du noyau central de la représentation du métier en lien avec le choix du métier

	Effectif	Rang moyen
Transmettre	284	2,8
Travailler avec des enfants	260	2,5
L’amour de la discipline	240	3,4

Nous constatons que trois des douze sources de motivation du métier d'enseignant apparaissent dans le noyau central de la représentation. La source de motivation la plus fréquemment citée est « l'intérêt pour la transmission de connaissances » : 284 futurs enseignants, soit 84% des enquêtés, la nomment et lui affectent le rang moyen de 2,8. « L'intérêt pour la transmission de connaissances » se situe ainsi dans la zone du noyau central, qui contient les éléments les plus stables de la représentation, ceux qui font consensus et ne peuvent être remis en cause.

La seconde source de motivation présente dans le noyau central est « le désir de s'occuper d'enfants ou de jeunes », choisie par 260 répondants ; son rang moyen est 2,5.

La troisième source de motivation située dans le noyau central est « l'amour de la discipline », citée par 240 enquêtés, avec un rang moyen de 3,4. Les trois sources de motivation en tête des citations sont des motivations de type intrinsèque, liées à la satisfaction résultant de l'activité.

Les futurs enseignants manifestent une motivation de type intrinsèque dans leur choix du métier, fondée sur la transmission de connaissances, le travail avec des enfants et l'amour de la discipline d'enseignement.

Les avantages du métier d'enseignant

Question 19 Quels sont à votre avis les cinq avantages du métier d'enseignant ?

292 futurs enseignants ont répondu à cette question. Nous avons obtenu un corpus de 2626 occurrences contenant 391 formes dont 187 hapax (soit 7,12% des occurrences). Chaque texte comporte une moyenne de 13 occurrences. Les réponses sont consultables dans le volume des annexes, p. 435. Concernant les avantages du métier, après regroupement, les cinq avantages les plus fréquemment cités sont : le temps pour soi et la famille (19% des réponses), travailler avec des enfants (18%), l'autonomie dans le travail (14%), le salaire (14%) et le statut de fonctionnaire (9%). Nous constatons que ces éléments de choix du métier relèvent de motivations extrinsèques, hormis « travailler avec des enfants ». Au total, 410 citations (61% des réponses) mentionnent des motivations extrinsèques. Ces arguments sont sans rapport avec la nature même du métier, ils concernent les aspects matériels positifs retirés de l'activité rétribuée. 19% des sujets apprécient « les vacances » et « le temps libre », « les horaires » qui permettent de « concilier vie privée et vie

professionnelle ». « L'autonomie » et sa déclinaison, « la liberté pédagogique », sont mises en avant (14% des citations). Le confort de vie lié au « salaire » et à la « progression salariale » est cité par 14% des enquêtés. « Le statut de fonctionnaire » et son corollaire, la « sécurité de l'emploi » sont mentionnés par 9% des répondants. Viennent ensuite, avec une moindre fréquence de citation, « la carrière » et les perspectives d'évolution pour 3% des nominations et la possibilité de « travailler à La Réunion » pour 2% des futurs enseignants. Quant aux motivations intrinsèques, elles rassemblent 37% des réponses, soit 171 mentions. Ce type de motivation se trouve en lien direct avec la nature même du métier d'enseignant. C'est un métier dans lequel l'enseignant « travaille avec des élèves » (18% des réponses), un métier qui consiste à « transmettre des savoirs », « des connaissances » selon 8% des futurs enseignants. Dans cette activité professionnelle, l'adulte a des « contacts humains » et « travaille en équipe » (4% des réponses). Pour 3% des enquêtés, un des intérêts du métier réside dans la « polyvalence » qu'il implique et le caractère « non répétitif » de l'activité. Viennent ensuite les aspects « passionnants » (1%), « utiles » (1%), « valorisants » (1%) ainsi que le « développement personnel » (1%) produit.

Les avantages du métier cités par les futurs enseignants ont des caractéristiques extrinsèques, « le temps pour soi et la famille », mais également intrinsèques, « travailler avec des enfants ». La proportion des éléments extrinsèques s'avère cependant prépondérante, sans rapport direct avec le cœur du métier d'enseignant.

Les inconvénients du métier d'enseignant

Question 19 Quels sont à votre avis les trois inconvénients du métier d'enseignant ?

Notre typologie comporte 337 occurrences que nous avons organisées en 4 catégories : le relationnel, la charge de travail, la limitation de l'autonomie et l'identité. Nous proposons en annexe p. 437 le nuage de mots généré avec le logiciel Iramuteq. Nous dénombrons 6 arguments que nous n'avons pu classer, par exemple « ...exigences » et « temps ».

Le relationnel (121) nécessite un « **travail sur soi** » : « surmonter sa timidité », « être toujours de bonne humeur », « dynamique », « s'adapter », « se remettre en question ». Il faut également « **gérer les élèves** » : « faire preuve de patience », « être pédagogue », « travailler avec des enfants » et en être « responsable », « gérer le temps en classe » sans pouvoir forcément « prendre en compte le chronobiorythme », assumer l'autorité et « gérer

le groupe », « les conflits », les élèves « nombreux », « difficiles », « en échec », « l'hétérogénéité », « éduquer » au lieu d'instruire.

« **Travailler avec les collègues** » est incontournable : « travailler en équipe », « participer à des projets », « être jugé par les collègues », « affronter leur manque de compréhension ».

« **Le contact avec les parents** » ne va pas de soi, en raison des « attentes » et « exigences des parents », ainsi que de « certaines incivilités ».

De manière générale, « les problèmes sociaux », « la violence à l'école », « les quartiers ou établissements difficiles » sont autant d'inconvénients du métier vu par les futurs enseignants.

La charge de travail (100) est considérable : le métier est « chronophage », « complexe », « difficile », « fatigant » et « éprouvant », « les programmes » sont lourds et il est difficile de séparer la « vie privée et la vie professionnelle », notamment en raison du « travail à la maison », des « progressions » et « fiches de préparation » à construire.

Un autre aspect négatif cité serait **la limitation de l'autonomie** (59) : la mobilité contrainte à travers le système de mutation qui impose le lieu d'exercice, le « niveau d'enseignement » décidé en conseil d'enseignement ou d'école, les injonctions ministérielles, l'obligation de se conformer aux « programmes d'enseignement », les dates de « vacances imposées » et les « horaires stricts », l'existence d'une « hiérarchie » qui inspecte mais ne gère pas forcément les problèmes.

L'identité (51) : le métier est « difficile d'accès », après de « longues études » et une « formation ». L'image de l'enseignant est « dévalorisée », le « salaire » inadéquat et l'« évolution de carrière » limitée. L'enseignant éprouve du « stress », la « pression », la « peur » de ne pas atteindre les objectifs. Il lui faut assumer la « culpabilité », l'impossibilité de faire réussir tout le monde et accepter « l'impuissance » face à certaines sélections. L'enseignant est confronté au « manque de moyens », à la « routine » et au « bruit ».

Les inconvénients du métier cités par les futurs enseignants relèvent de quatre catégories : le relationnel, la charge de travail, la limitation de l'autonomie et l'identité professionnelle.

X-3-2 Les représentations directement mobilisées dans l'exercice du métier

Nous regroupons sous cette dénomination plusieurs représentations : tout d'abord ce qu'est enseigner, puis les avantages du métier et enfin le métier d'enseignant lui-même grâce à un test d'association libre et une analyse prototypique et catégorielle.

La représentation de ce qu'est enseigner

Les futurs enseignants peuvent être attirés par des formes d'exercices pédagogiques plutôt centrées sur l'enseignant ou bien sur l'apprenant. Selon Bru (2007), les pédagogies peuvent être réparties en deux grandes catégories : les pédagogies dites traditionnelles, centrées sur l'enseignant, et les pédagogies dites « actives » centrées sur l'apprenant. Pour cette question sur la représentation de ce qu'est enseigner, nous avons choisi de construire une typologie en deux catégories :

- une conception centrée sur l'enseignant : enseigner c'est transmettre des connaissances
- une conception centrée sur l'élève : enseigner c'est guider, créer des conditions favorables pour l'apprenant.

300 réponses ont été collectées en réponse à la question « quelle définition donnez-vous d'enseigner ? ».

Conceptions centrées sur l'enseignant : enseigner c'est transmettre des connaissances, des savoirs, l'envie d'apprendre, la passion : 227 futurs enseignants ont fourni une définition de cet ordre.

Conceptions centrées sur l'élève : enseigner c'est guider, créer des conditions favorables pour l'apprenant : 44 futurs enseignants ont avancé cette proposition.

Autres conceptions : 8 futurs enseignants ont émis des avis que nous n'avons pu affecter à l'une ou l'autre des catégories ci-dessus.

Grâce à cette typologie, nous constatons que l'enseignement reste, en dépit de l'avancée des connaissances sur la situation d'enseignement-apprentissage, largement considéré comme une transmission. Cette représentation de l'enseignement va de pair avec celle d'un élève épistémique, simplement destinataire de connaissances, à l'opposé de l'élève construisant des connaissances à travers son activité.

Pour 8 futurs enseignants sur 10, enseigner c'est transmettre des connaissances.

La représentation des qualités d'un enseignant

248 futurs enseignants se sont exprimés sur la question ouverte n°13 : « Selon vous, quelles sont les cinq caractéristiques ou qualités indispensables à tout bon enseignant ? ». Elle a donné lieu à la collecte d'un corpus de 1778 occurrences, comprenant 402 formes dont une proportion d'environ 10% d'hapax.

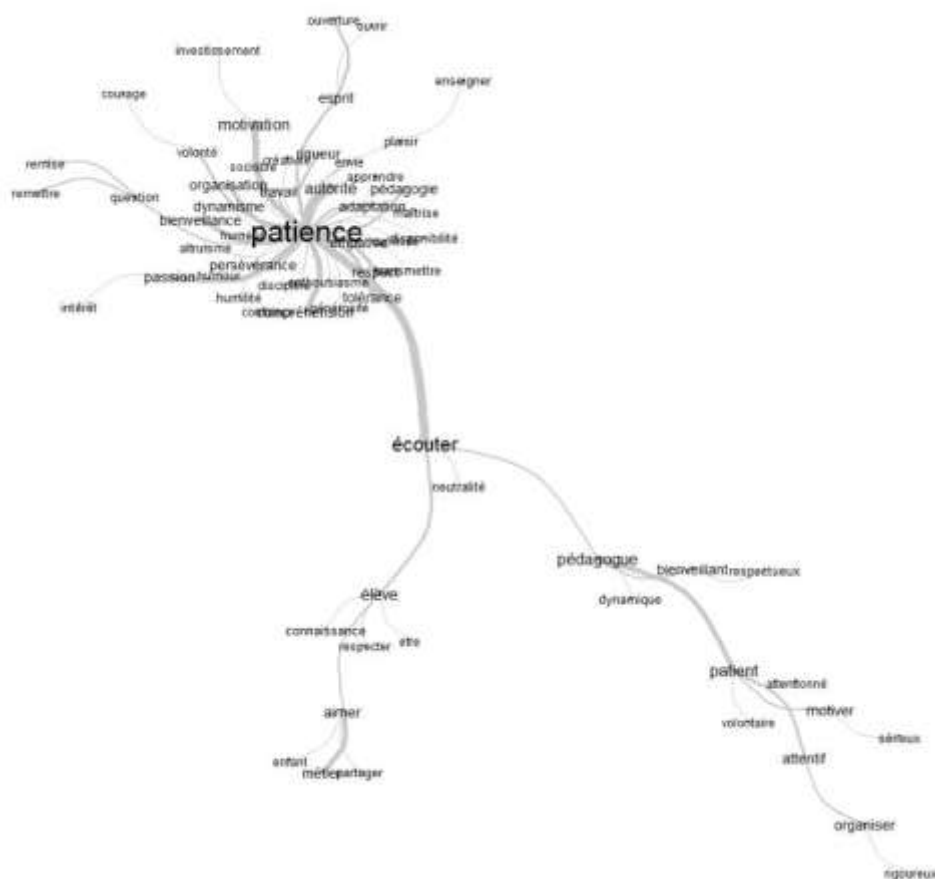


Figure 24 : Analyse de similitude opérée sur le corpus obtenu à partir de la question 13

Comme cela est lisible sur la figure 22 résultant de l'analyse de similitude, le terme le plus fréquemment cité est la patience (105 citations, 42.34% des répondants). Nous observons sur l'image une forme de noyau central autour du terme patience, qui ressort nettement et apparaît en gras en raison de sa fréquence. Pour rappel, plus les traits entre les mots sont épais, plus ils ont été cités ensemble. La branche latérale qui relie les mots « patience » et « écouter » est assez épaisse, ce qui indique un lien fort entre les deux. Cette branche latérale se scinde ensuite en deux pistes. L'une de ces pistes mène au « pédagogue », « bienveillant », « respectueux », « dynamique » et « patient », là encore ce terme semble

important. Ce « pédagogue » s'avère « attentif », « dynamique », « sérieux » et « motivé ». L'autre piste mène à l'« élève », que l'on « respecte ». L'« enfant » est présent derrière l'élève, ce qui invite, nous semble-t-il, à en prendre soin ; il représente ce pourquoi ce métier est apprécié, il est partie prenante d'« interactions » et de « partage ».

Lorsque nous comptabilisons ensemble « patience » et « patient », nous obtenons plus de la moitié des réponses qui mettent en avant la patience dans les qualités indispensables à un exercice satisfaisant de la mission d'enseignement. Après avoir opéré les regroupements de sens (patience et patient, passion et passionné etc...), nous présentons les caractéristiques les plus fréquemment citées dans le tableau 13.

Tableau 13 : Qualités indispensables à un bon enseignant

Qualités indispensables	N	% de réponses
patient patience	134	54,03
écoute (à l'écoute)	51	20,56
motivé, a de la motivation	43	17,34
pédagogue, pédagogie	40	16,13
autorité, discipline	33	13,31
c'est une passion, passionné	31	12,5
bienveillant, bienveillance	27	10,89
aimer son métier, son travail, transmettre	22	8,87
organisé	19	7,66
(maîtrise son) savoir, ses connaissances, sa discipline	17	6,85
rigueur	17	6,85
travail en équipe, en groupe, esprit d'équipe	9	3,63
maître de soi	5	2,02
envie de transmettre un savoir	4	1,61

Nous observons la faible importance des qualités relatives à un fonctionnement dans un collectif pour les futurs enseignants, bien moindre par exemple que la passion du métier.

La majorité des réponses mentionne la patience comme qualité indispensable à l'exercice du métier d'enseignant.

La signification du syntagme « métier d'enseignant »

Nous avons, dans le cadre de notre questionnaire d'enquête, recueilli les réponses de 295 futurs enseignants à notre test d'association libre. Nous avons donné la consigne suivante : « À la lecture des expressions - métier d'enseignant-, - formation à l'ESPE - et - élève -, citez pour chacune de ces expressions cinq mots qui vous viennent à l'esprit sans trop réfléchir et inscrivez-les dans le tableau ci-dessous. Puis pour chaque mot donné en réponse, indiquez son importance en lui attribuant un rang de 1 (pour le plus important) à 5 (pour le moins important), comme cela a été fait avec l'exemple - équipe de football - ». Nous avons traité ce corpus à l'aide du logiciel Iramuteq. Celui-ci procède par lemmatisation, en d'autres termes, il effectue un regroupement des formes et propose un classement basé sur la forme canonique du lemme. Les formes verbales sont ramenées à l'infinitif, les noms au singulier et les adjectifs au masculin singulier.

Le corpus collecté comporte 1583 occurrences, 373 formes (347 formes actives et 26 formes supplémentaires), dont 208 hapax qui représentent 55,76% des formes et 13,14% des occurrences. Le nuage de mots construit également à l'aide du logiciel Iramuteq est consultable en annexe, p. 440.

Les dix mots les plus fréquemment cités sont, dans l'ordre : travail (70 mentions), élève (61), transmettre (53), pédagogie (44), partager (36), patience (35), éduquer (32), enseigner (30), passion (30) et responsabilité (27). Le métier d'enseignant est ainsi un travail pour un sujet sur quatre.

Cooccurrences dans le corpus recueilli avec le test « métier d'enseignant »

Afin de déterminer quels sont les liens entre les termes de notre corpus recueilli avec notre test d'association libre « métier d'enseignant », nous le soumettons à une analyse de similitude. Nous y procédons avec le logiciel Iramuteq. Comme nous l'exposons dans la partie méthodologie p. 184, le logiciel Iramuteq propose une représentation graphique des cooccurrences du corpus. Cela signifie que chaque fois qu'un sujet a associé deux ou plusieurs éléments, le logiciel dénombre une cooccurrence. Si les termes « élève » et « transmettre » sont présents ensemble dans le discours de 12 sujets, alors le logiciel renverra un indice de cooccurrence de valeur 12 pour les mots « élève » et « transmettre ». C'est la valeur de cet indice de cooccurrence qui détermine la taille des traits qui les relie

(dans notre exemple le trait reliant « élève » et « transmettre »). Plus l'indice de cooccurrence est élevé, plus le trait est large.

Sur la figure 25, nous constatons plusieurs branches, toutes en lien avec le travail, élément central de la figure. Une ligne de force lie « travail » et « élève », elle se prolonge avec « école », « partager » et « professeur ». Une autre ligne de force unit « travail », « pédagogie », « transmettre » puis se scinde en deux branches : une vers « patience », « bienveillance », « créativité », « organisation », « dynamisme » et « complexe », l'autre vers « éduquer », instruire et apprentissage. Une troisième ligne de force associe « travail » et « vocation », « enseigner » puis « apprendre » et « pédagogue ». La dernière ligne de force lie « travail » avec « passion », « motivation », « envie », « responsabilité » et « concours ».

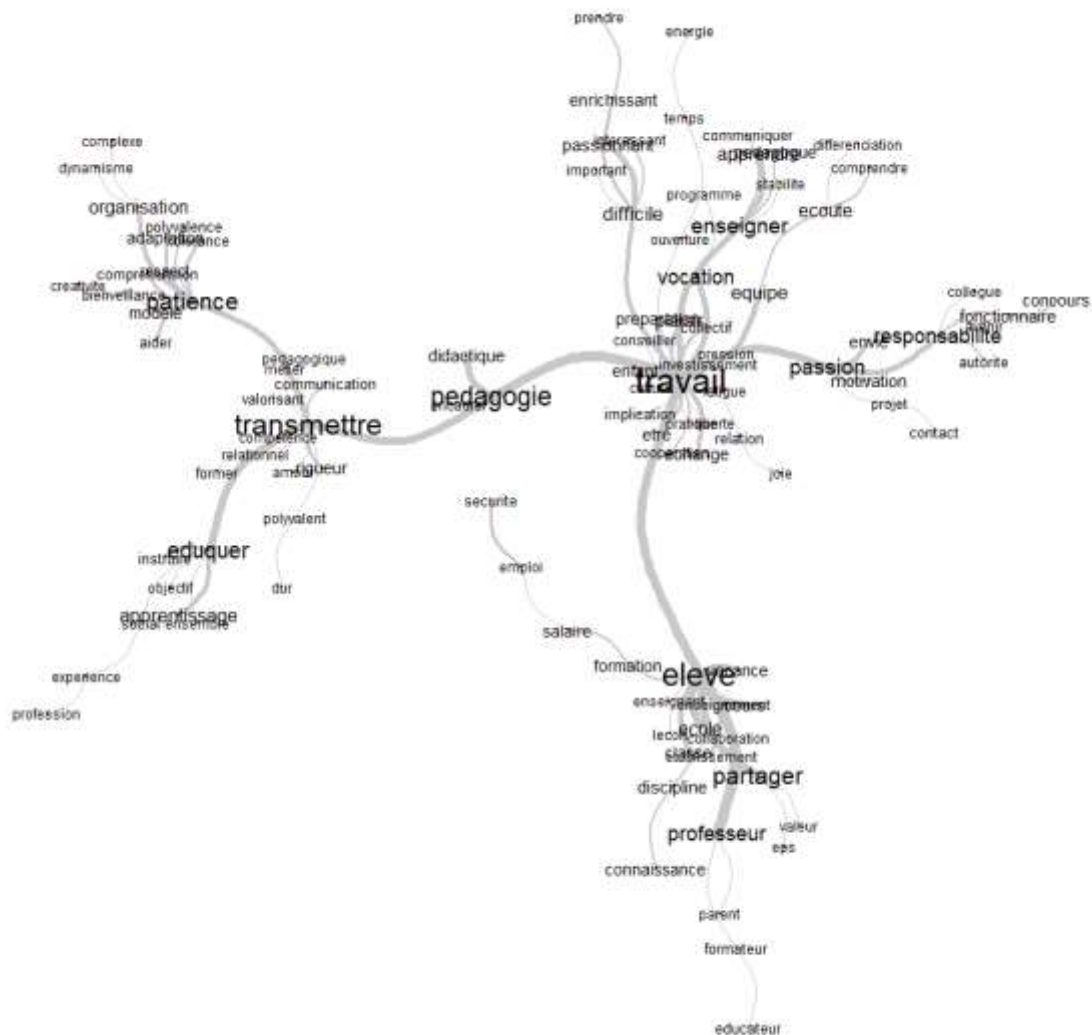


Figure 25 : Analyse de similitude du test d'association libre "métier d'enseignant"

Nous retenons que le métier d'enseignant est un travail consistant à transmettre à des élèves, en recourant à la pédagogie.

La structure de la représentation du métier d'enseignant

Comme nous l'avons vu plus haut, le sens de la représentation est déterminé par sa structure (Abric, 2003, p. 60) : nous la construisons à partir d'une analyse prototypique et catégorielle. Le tableau 14 présente le résultat de l'analyse opérée avec Iramuteq. Nous avons systématiquement un terme et deux nombres. Le premier terme est un élément de la représentation, suivi de sa fréquence d'apparition dans le corpus et le rang d'importance moyen calculé (de 1 à 5). Pour notre tableau d'analyse prototypique et catégorielle avec l'inducteur « métier d'enseignant », « élève » appartient au noyau central de la représentation du métier d'enseignant, il est mentionné par 58 futurs enseignants qui lui ont affecté le rang moyen calculé de 2,4.

Tableau 14 : Analyse prototypique et catégorielle (1 sur 2), inducteur métier d'enseignant (N=311)

	Zone du noyau rangs < 2,9	Première périphérie rangs ≥ 2,9
Fréquence ≥ 7,41	élève - 56 - 2,4	travail - 66 - 3,3
	pédagogie - 44 - 2,3	savoir - 39 - 3
	transmettre - 44 - 2,2	patience - 35 - 3,1
	passion - 30 - 2,2	partager - 34 - 2,9
	enseigner - 30 - 2	éduquer - 32 - 2,9
	responsabilité - 27 - 2,1	difficile - 22 - 3,7
	professeur - 26 - 2,6	équipe - 19 - 3,6
	vocation - 24 - 1,8	organisation - 18 - 3,2
	apprentissage - 21 - 2,8	école - 17 - 3,2
	plaisir - 18 - 2,6	écoute - 16 - 3,3
	passionnant - 14 - 1,5	motivation - 15 - 2,9
	fonctionnaire - 12 - 2,7	échange - 15 - 3
	connaissance - 11 - 1,9	apprendre - 14 - 3,1
	pédagogue - 11 - 2,2	rigueur - 13 - 3,2
	enrichissant - 10 - 2,5	didactique - 13 - 3,4
	préparation - 9 - 2,8	salaires - 12 - 3,4
	concours - 9 - 2,2	discipline - 12 - 4,2
		modèle - 12 - 3,6
		formation - 10 - 3,6
		classe - 9 - 3,7
	envie - 9 - 3,2	
	adaptation - 9 - 2,9	

- Thème ontologique (la nature du métier) : l'enseignant est un professeur, fonctionnaire et pédagogue ; c'est un métier de la relation, passionnant et enrichissant, c'est une vocation, une passion et également une responsabilité.
- Thème praxéo-téléologique (éléments de fonctionnement et visées) : il s'agit d'enseigner, transmettre à des élèves avec pédagogie.
- Thème axiologique (valeurs, attitudes et qualités d'un enseignant) : le métier d'enseignant nécessite des qualités de dynamisme, d'investissement personnel et de créativité.

Dans la zone du noyau central de la représentation du métier, le terme le plus fréquemment associé au métier d'enseignant et en même temps affecté du rang le plus faible est celui d'élève. L'enseignement est bien un métier adressé à autrui (Piot, 2006). Il est fortement lié à la connaissance, nécessite de la pédagogie et consiste à transmettre, avec en amont des préparations. Le professeur est un pédagogue, mais aussi un fonctionnaire qui a réussi un concours. Enseigner constitue un métier enrichissant et qui revêt une forte charge émotionnelle : c'est une passion, une vocation et un plaisir. Nous observons l'absence dans cette zone du verbe « éduquer », ainsi que de termes négatifs.

Pour rappel, selon Abric (2003), les éléments du noyau central sont stables et non négociables. Nous remarquons que le thème axiologique n'en fait pas partie. Les valeurs, attitudes et qualités attribuées à l'enseignant apparaissent dans la première périphérie de la représentation : ils semblent ainsi relever des éléments adaptables de celle-ci. Nous trouvons dans la première périphérie l'idée que le métier d'enseignant est un travail, difficile et qui nécessite un apprentissage, une formation. Ce travail s'effectue en équipe, au sein d'une école ou d'une classe et nécessite de l'organisation. Comme tout travail, il s'effectue en échange d'un salaire (qui est en fait un traitement) et donne droit à des vacances⁴⁴. En lien avec le savoir, une discipline, la didactique, le métier d'enseignant consiste à éduquer, dispenser des cours mais aussi à apprendre. L'enseignant constitue un modèle. Enseigner nécessite de la motivation et des qualités : la patience, l'écoute et la rigueur.

⁴⁴ L'usage du terme vacances au lieu de congés s'avère symptomatique et n'est d'ailleurs pas propre aux futurs enseignants. La majorité des enseignants, à la différence des autres actifs, utilise le même terme que les élèves. Par hypothèse, cela serait en lien avec un accès au métier directement consécutif à la fin des études. La dénomination en vigueur durant les études serait conservée à l'entrée dans le métier, la socialisation professionnelle permettant sa transmission à l'ensemble des entrants dans le métier.

Nous avons renvoyé en annexe p. 439 les résultats concernant les termes appartenant à la zone des éléments contrastés et ceux relevant de la seconde périphérie.

L'enseignement, métier adressé à autrui, est toujours associé à la transmission de connaissance, à la pédagogie et à la vocation. L'éducation fait partie des missions non premières du métier, de même que les valeurs requises pour son exercice ou le fonctionnement au sein d'un collectif.

Point n°13

L'expérience d'élève arrive en tête des influences importantes dans le choix du métier d'enseignant, suivie par la rencontre d'un ou des enseignants et l'expérience d'étudiant. La majorité des futurs enseignants a choisi le métier d'enseignant lors de ses études supérieures ; ils se déclarent fortement motivés par la formation et très motivés par le métier qu'ils ont choisi. Les futurs enseignants manifestent une motivation de type intrinsèque dans leur choix du métier, fondée sur la transmission de connaissances, le travail avec des enfants et l'amour de la discipline d'enseignement. Les avantages du métier cités par les futurs enseignants ont des caractéristiques extrinsèques, « le temps pour soi et la famille », mais également intrinsèques, « travailler avec des enfants ». Ce sont cependant les éléments extrinsèques, sans rapport direct avec le cœur du métier d'enseignant, qui sont le plus fréquemment cités. Les inconvénients du métier exprimés par les futurs enseignants relèvent de quatre catégories : le relationnel, la charge de travail, la limitation de l'autonomie et l'identité professionnelle.

Pour la majorité des futurs enseignants, enseigner c'est transmettre des connaissances. Quant aux qualités indispensables à l'exercice du métier d'enseignant, la majorité des réponses mentionne la patience. L'enseignement, métier adressé à autrui, est toujours associé à la transmission de connaissance et à la vocation. En revanche, pour les futurs enseignants, l'éducation ne fait pas partie des missions premières du métier ; les valeurs requises pour son exercice et le fonctionnement au sein d'un collectif n'apparaissent pas non plus comme centraux.

Après cette description d'éléments relevant de la représentation du métier d'enseignant, nous poursuivons l'analyse des dimensions sociocognitives des pratiques avec l'investigation du sentiment d'efficacité personnelle dans la sphère spécifique de l'enseignement.

X-4- Étude du sentiment d'efficacité professionnelle

Nous étudions le sentiment d'efficacité professionnelle des futurs enseignants à travers deux types de données : d'une part les résultats obtenus à l'échelle de mesure de l'autoefficacité des enseignants (Gibson et Dembo, 1984) et d'autre part les positionnements des enquêtés sur les 19 compétences professionnelles indiquées dans le référentiel de 2013 (B.O. n°30 du 25 juillet 2013). Pour rappel, selon Gibson et Dembo (1984), les deux facteurs du sentiment d'efficacité personnelle dans le domaine de l'enseignement, - soit le sentiment d'efficacité professionnelle dans cette recherche -, sont les attentes de résultat et les attentes d'efficacité. Le tableau 15 présente les 15 items de l'échelle de Gibson et Dembo (1984) selon qu'ils renseignent sur les attentes d'efficacité ou de résultat.

Tableau 15 : Composantes du sentiment d'efficacité professionnelle d'après Gibson et Dembo (1984)

Composantes du sentiment d'efficacité professionnelle	Numéros des items
Attentes d'efficacité	20_1, 20_5, 20_6, 20_7, 20_9, 20_10, 20_12, 20_13 et 20_14
Attentes de résultat	20_2, 20_3, 20_4, 20_8, 20_11 et 20_15

Nous examinerons tout d'abord les attentes d'efficacité, puis les attentes de résultats et enfin les positionnements des futurs enseignants concernant les compétences professionnelles du référentiel métier.

X-4-1 Les attentes d'efficacité des futurs enseignants

Dans notre questionnaire, nous avons proposé une échelle à cinq degrés, laissant aux répondants la liberté de se positionner ou non. Nous avons regroupé les réponses des

enquêtés sur leurs attentes d'efficacité en tant qu'enseignant (ce qui correspond au sentiment d'efficacité personnelle dans la terminologie de Bandura en trois catégories :

- l'engagement de l'enseignant (items 20_1, 20_6 et 20_9)
- l'enseignant didacticien (items 20_5, 20_10, 20_12 et 20_14)
- l'enseignant et la gestion de classe (items 20_7 et 20_13).

La figure 26 récapitule les taux de réponses après regroupement des modalités. Les intervalles de confiance matérialisés au sommet des barres montrent que les pourcentages se situent tous hormis pour l'item 6 dans des intervalles de confiance distincts. Cela signifie que nous pouvons mobiliser les taux de distribution de réponses par item comme base de travail à l'exception de ceux de l'item 6.

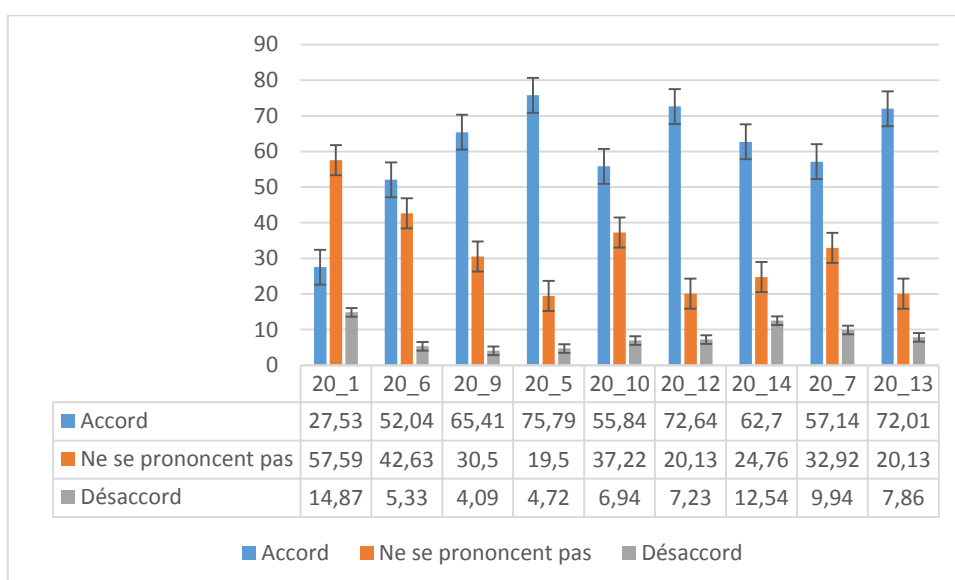


Figure 26 : Attentes d'efficacité des futurs enseignants (en %)

Sur la figure 26, les traits verticaux avec empattement matérialisent les intervalles de confiance. Globalement, les enquêtés expriment de fortes attentes d'efficacité, sauf pour l'item 1. Trois items (20_5, 20_12 et 20_13) révèlent un sentiment d'efficacité professionnelle élevé pour plus de 70% des futurs enseignants. Ces items portent sur la capacité de l'enseignant à proposer des activités adaptées au niveau de l'élève, l'aptitude à instaurer le calme en classe et à soutenir de l'activité de l'élève.

La figure 27 donne à voir les mêmes chiffres sous forme de courbes. En abscisse nous trouvons les numéros des items et en ordonnée les fréquences des réponses. La courbe bleue correspond au taux de réponses en accord avec l'affirmation de chacun des items. Être d'accord avec l'affirmation dénote un fort sentiment d'efficacité professionnelle.

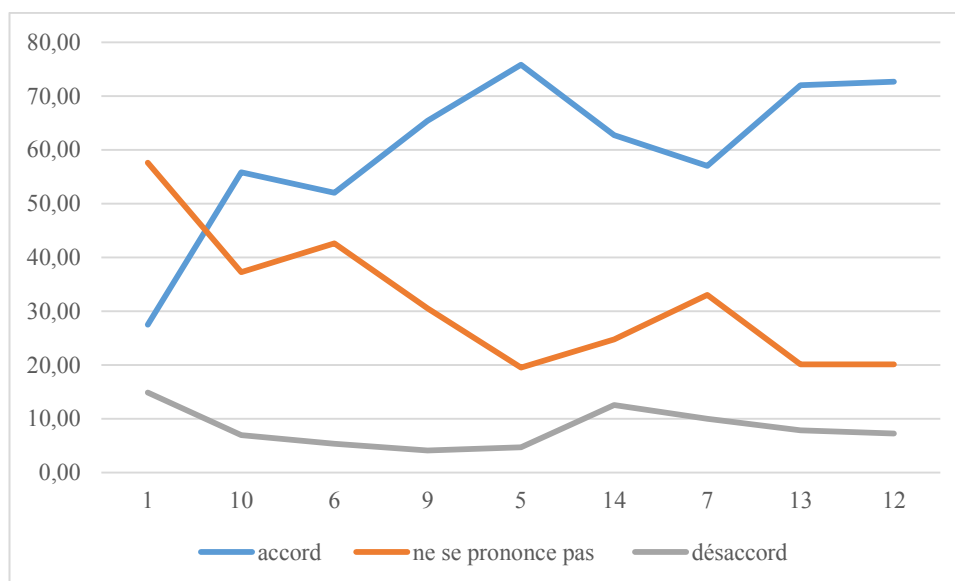


Figure 27 : Courbes de positionnement sur les attentes d'efficacité (en %)

Les courbes de positionnement de la figure 27 mettent en évidence, - davantage que la figure 26 -, des prises de position des sujets concernant l’item 20_1 différentes de celles formulées pour les autres items. En effet, l’item 20_1 est le seul pour lequel la majorité des futurs enseignants choisissent de ne pas se prononcer.

L’engagement de l’enseignant

Item 20_1 : « Quand un élève fait mieux que d’habitude, c’est souvent parce que j’ai fait un petit effort supplémentaire. »

Selon cet énoncé, les progrès des élèves émanent souvent d’un engagement personnel accru de l’enseignant. Plus d’un enseignant sur deux choisissent de ne pas se prononcer sur cette affirmation, ils se déclarent incertain quant à l’origine des progrès des élèves.

Plus d’un enseignant sur sept (14,87 %) se positionnent en désaccord avec l’item 1 : selon eux, l’origine des performances accrues des élèves ne résulte souvent pas d’un engagement plus soutenu de l’enseignant.

La réponse exprimant une forte attente d’efficacité est choisie par seulement 27,53% des futurs enseignants, soit le taux le plus faible parmi les neuf items portant sur les attentes d’efficacité. Ce sont ainsi moins de trois enseignants sur dix qui conçoivent une relation causale entre leur investissement professionnel et les performances des élèves, manifestant ainsi des attentes d’efficacité élevées.

Item 20_6 : « Quand un élève obtient une meilleure note que d’habitude, c’est généralement parce que j’ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner. »

Un enseignant sur deux acquiesce, et 42,63% ne se positionnent pas sur cette affirmation. Pour cet item, si nous observons les intervalles de confiance, nous constatons que la différence de positionnement entre les attentes d’efficacité forte et modérée n’est pas flagrante. En revanche, peu de sujets déclarent de faibles attentes d’efficacité.

Item 20_9 : « Quand les notes de mes élèves s’améliorent, c’est habituellement parce que j’ai trouvé des méthodes d’enseignement plus efficaces. »

Les futurs enseignants sont 65,41% à être d’accord avec l’affirmation d’un lien direct entre l’adoption d’une méthode plus efficace et la hausse des résultats des élèves. Ils expriment ainsi de fortes attentes d’efficacité. La proportion d’enseignant en désaccord avec cette proposition se situe à 4%, autant dire qu’elle est très faible.

Les items 20_6 et 20_9 montrent un taux très bas et similaire de futurs enseignants exprimant un faible sentiment d’efficacité professionnelle (respectivement 5,33% et 4,09%).

Les réponses obtenues à l’item 20_6 ne sont pas cohérentes avec celles recueillies à l’item 20_9, alors que leur formulation est sensiblement identique. Les réponses obtenues aux items 20_6 et 20_9 diffèrent également de celles récoltées à l’item 1 mais la dissonance est moindre. En effet, l’énoncé de l’item 1 met l’accent sur l’investissement personnel, alors que l’entrée retenue est l’efficacité (des moyens mis en œuvre, de la méthode) dans les items 20_6 et 20_9.

L’enseignant didacticien (items 20_5, 20_10, 20_12 et 20_14)

Item 20_10 : « Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématiques, c’est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l’enseignement de ce concept. »

Les répondants sont majoritairement d’accord avec cette affirmation. Il peut selon eux exister un lien direct entre les connaissances en pédagogie de l’enseignant et la maîtrise rapide de notions mathématiques pour l’élève. Les futurs enseignants en désaccord avec cette affirmation sont 22, soit moins de 7%.

Item 20_5 : « Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau. »

La grande majorité des futurs enseignants ont confiance dans leur capacité à proposer une activité adaptée au niveau des élèves. 19,5% ne se prononcent pas. En revanche, peu de futurs enseignants (15, soit 4,72% des enquêtés) pensent ne pas être habituellement à même d'adapter un travail au niveau des élèves.

Item 20_12 : « Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurai quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle. »

La majorité des répondants se déclarent en accord avec cette assertion et 2 sur 10 ne se prononcent pas. Les futurs enseignants sont majoritairement sûrs d'eux (73% d'entre eux) lorsqu'il s'agit d'étayer l'activité de construction des connaissances. Ils manifestent un fort sentiment d'efficacité professionnelle pour cette compétence qui selon nous relève du cœur de métier.

Item 20_14 : « Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile. »

La plus grande part des sujets interrogés accepte cet énoncé, un quart des enquêtés ne se prononcent pas et 12,54% est en désaccord. Ces derniers se pensent incapables d'apprécier le niveau de difficulté d'un devoir par rapport aux possibilités des élèves.

L'enseignant et la gestion de classe**Item 20_7 : « Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles. »**

Les enquêtés se déclarent majoritairement (57,14%) sûrs d'eux pour gérer les élèves difficiles, un tiers ne se positionne pas et un sujet sur dix ne se sent pas capable d'y parvenir.

Item 20_13 : « Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre. »

La plus grande part des futurs enseignants (plus de sept sur dix) indiquent connaître des techniques pour rappeler un élève à l'ordre, deux sur dix ne se prononcent pas et un enseignant sur dix se déclare peu sûr de lui.

Nous observons un différentiel de positionnement entre les items 20_7 et 20_13 : les futurs enseignants sont bien plus nombreux à déclarer une forte attente de résultat pour l'item 20_13. Cela pourrait s'expliquer par la nuance existant entre les deux assertions. L'item 20_13 porte sur une connaissance théorique sans mention du résultat, à la différence de l'item 20_7 qui comporte une double difficulté. Il s'agit de « venir à bout » : l'enseignant devra donc être capable de s'imposer totalement vis-à-vis des élèves « les plus difficiles ».

Les futurs enseignants déclarent majoritairement de fortes attentes d'efficacité dans les dimensions didactiques et de la gestion de classe. Ils sont également sûrs de leurs capacités à faire progresser les élèves. En revanche, ils refusent l'idée qu'un effort supplémentaire de leur part puisse améliorer les résultats des élèves.

X-4-2 Les attentes de résultat du futur enseignant

Talbot (2012b) a publié une synthèse des recherches sur les pratiques enseignantes efficaces et équitables. Les attentes élevées des professeurs envers leurs élèves constituent une des neuf caractéristiques de ces pratiques. Les professeurs efficaces et équitables « croient et défendent le postulat de l'éducabilité cognitive de leurs élèves en entretenant à l'égard de chacun d'eux des espérances importantes et ciblées dans leur réussite scolaire » (Talbot, 1997, p. 3).

Précisons que l'ensemble des items portant sur les attentes de résultat sont inversés : une réponse en accord avec l'assertion proposée indique une faible attente de résultat. À titre d'exemple, l'item 20_15 propose : « Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur ses élèves ». Se déclarer d'accord avec cette affirmation revient à accorder peu d'influence à l'enseignant. La figure 28 présente les distributions des réponses quant aux attentes de résultat.

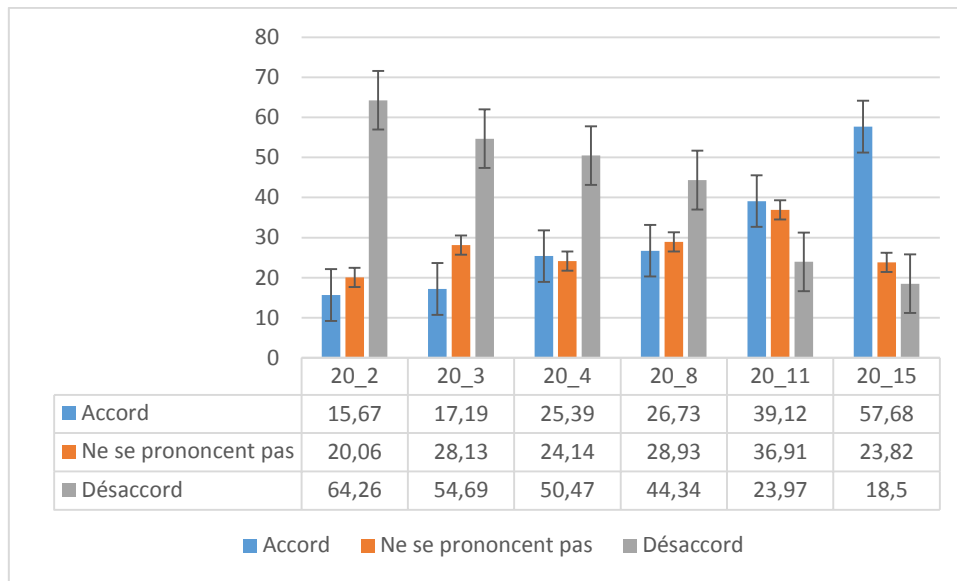


Figure 28 : Attentes de résultat des futurs enseignants en %

Nous allons décrire les positionnements des sujets en commençant par les fortes attentes de résultat majoritaires, puis les faibles attentes de résultats et enfin les attentes de résultat majoritairement indécises.

Les fortes attentes de résultat majoritaires parmi les réponses

Item 20_2 : « Les heures passées dans ma classe ont peu d’influence sur les élèves comparativement à l’influence du milieu familial. »

Cette affirmation aussi franche de l’inefficacité de l’enseignant en lien avec l’origine sociale des élèves est contestée par 64% des répondants. C’est l’item qui recueille le plus grand nombre de fortes attentes de résultat, soit 205 futurs enseignants sur 319. Un cinquième des enquêtés ne se prononce pas.

Les 2/3 des réponses réfutent l’idée que l’origine socioculturelle des élèves soit primordiale.

Item 20_3 : « La capacité d’apprendre d’un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux. »

Cette assertion, partagée par 17% des enquêtés, contredit largement la croyance en l’éducabilité cognitive des élèves. Par ailleurs, 28% des futurs enseignants ne se prononcent

pas, alors que cet aspect des représentations des enseignants est fortement corrélé avec la nature des pratiques et leur caractère efficace et équitable.

La majorité des répondants refuse d'établir un lien entre l'origine sociale des élèves et les capacités d'apprentissage.

Item 20_8 : « Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire. »

Se déclarer en accord avec cela revient à dédouaner l'enseignant de ses responsabilités envers les élèves. C'est ce qu'ont choisi un quart des enquêtés. Près d'un répondant sur trois ne se positionne pas sur cette affirmation et plus de quatre futurs enseignants sur dix expriment leur désaccord.

La majorité des réponses refuse un lien direct entre l'origine socioculturelle des élèves et leurs résultats scolaires.

Item 20_4 : « Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline. »

Si un enseignant sur deux montre une forte attente de résultat quant à la discipline en classe, un quart des enseignants pense déjà être en difficulté en classe, puisque certains élèves n'accepteront aucune discipline. Nous mettons cela en relation avec les prophéties auto réalisatrices et l'effet Pygmalion. Un autre quart des répondants n'exprime pas d'opinion sur l'item 20_4.

Plus d'un futur enseignant sur deux refuse tout lien direct entre une absence de cadre dans le milieu familial et un refus du cadre scolaire.

De faibles attentes de résultat

Item 20_15 : « Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux étudiants. »

Même un enseignant compétent serait dans l'incapacité d'obtenir quelque résultat que ce soit. Le milieu familial n'est pas mentionné mais est présent en creux : si ce qui se passe en

classe n'exerce pas d'influence sur les élèves, alors c'est ce qui se joue à l'extérieur de la classe qui est prédominant. C'est en tout cas ce que déclarent 184 futurs enseignants (57%) et 76 autres ne se positionnent pas à ce propos. 18 % des personnes interrogées refusent cette pseudo-fatalité. Parmi les items portant sur les attentes de résultats, celui-ci réunit le plus grand nombre de futurs enseignants en accord avec lui, cela signifie que c'est l'item qui recueille le plus grand nombre de faibles attentes d'efficacité.

Près de six futurs enseignants sur dix contestent l'éducabilité cognitive des élèves

Des attentes de résultat peu lisibles

Item 20_11 : « Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même. »

Cette affirmation établit un lien direct entre l'action du milieu familial et les performances des élèves. À nouveau, l'enseignant est délesté de toute responsabilité. Son engagement est subordonné à celui des parents, auxquels il est prêté des carences. Cette affirmation recueille 39% d'accords et 37% ne se prononcent pas. Les intervalles de confiance se superposent concernant ces réponses, il n'existe ainsi aucune différence entre ces deux positionnements. Le lien direct entre les carences (supposées) des parents et la marge de manœuvre des enseignants est contesté par un futur enseignant sur quatre.

La majorité des répondants s'avère soit d'accord pour attribuer au milieu familial la restriction du périmètre d'action de l'enseignant, soit préfère ne pas se prononcer sur cet item. L'attribution interne est choisie par moins d'un quart des enquêtés.

Point n°14

Les futurs enseignants déclarent majoritairement de fortes attentes d'efficacité dans les dimensions didactiques et de la gestion de classe. Ils sont également sûrs de leurs capacités à faire progresser les élèves. En revanche, ils refusent l'idée qu'un effort supplémentaire de leur part puisse améliorer les résultats des élèves.

Pour la majorité des enseignants, les progrès des élèves ne sont pas la conséquence d'un effort accru du maître. En revanche, l'amélioration de leurs notes résulte selon eux d'une pratique enseignante plus efficace.

Les futurs enseignants se déclarent majoritairement en accord avec le postulat d'éducabilité cognitive des élèves tel qu'exprimé dans quatre des six items proposés. Ils pensent que tous les élèves peuvent apprendre et réfutent le lien entre l'origine socioculturelle des élèves et la réussite ou le comportement à l'école. Un manque de cohérence dans les réponses émerge cependant à travers deux items, dans lesquels les enquêtés soit contestent clairement que tous les élèves puissent apprendre, soit ne se prononcent pas sur la question. Il serait selon nous nécessaire de mener de nouvelles investigations à ce propos.

Le sentiment d'efficacité professionnelle des sujets s'avère ainsi globalement élevé concernant les attentes d'efficacité, c'est-à-dire ce qu'ils pensent pouvoir obtenir à travers leur action. Quant à leurs attentes de résultats, il n'est pas certain que la majorité des sujets croient en l'éducabilité cognitive des élèves.

X-4-3 Le sentiment d'efficacité professionnelle relatif au référentiel de compétences

Les questions 21, 22 et 23 correspondent au découpage que nous avons produit à partir du référentiel des compétences professionnelles attendues des enseignants (B.O. du 25 juillet 2013). Nous avons construit deux catégories, la responsabilité professionnelle et l'éthique d'une part et d'autre part la prise en compte du contexte social et scolaire. La question 23 rassemble les cinq compétences de cœur de métier, les compétences P1 à P5.

Pour ces trois questions, nous avons proposé 4 degrés de modalisation, que nous avons par la suite regroupés afin obtenir des données binaires de type « je maîtrise » ou « je rencontre des difficultés ». Nous présenterons tout d'abord les données concernant la responsabilité professionnelle et l'éthique, puis celles concernant la prise en compte du contexte social et scolaire et enfin les autoévaluations relatives aux compétences de cœur de métier.

La responsabilité professionnelle et de l'éthique

Nous proposons une vue d'ensemble des positionnements des enquêtés relatifs aux compétences professionnelles du référentiel du même nom (2013) portant sur la responsabilité professionnelle et l'éthique. Les futurs enseignants déclarent majoritairement un fort sentiment d'efficacité professionnelle pour chacune de ces compétences. Pour rappel, une compétence constitue un item.

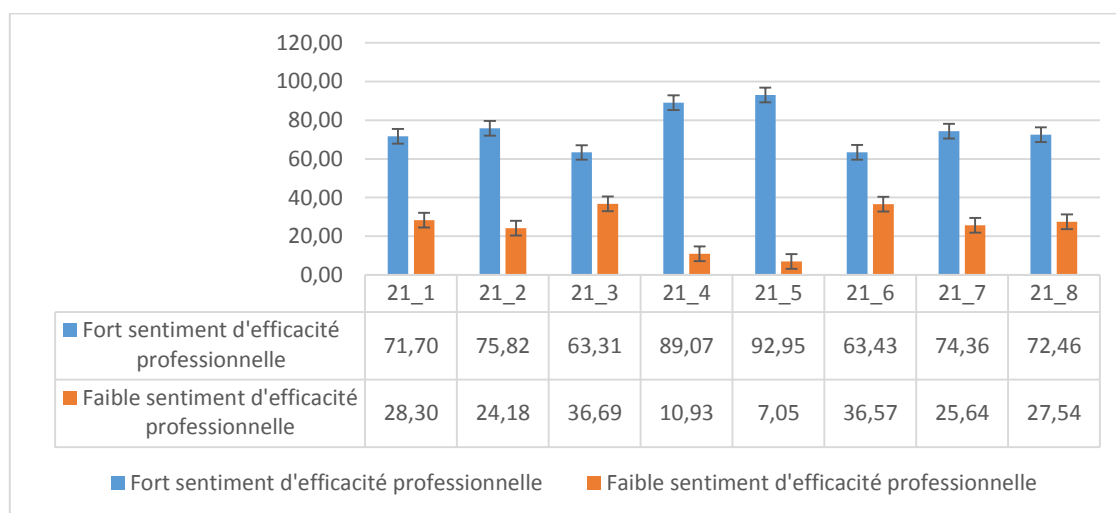


Figure 29 : Sentiment d'efficacité professionnelle des futurs enseignants concernant la responsabilité professionnelle et l'éthique

Nous examinons à présent ces résultats item par item.

Item 21_1 : « Faire partager les valeurs de la République » (CC1)

Plus de 7 futurs enseignants sur 10 déclarent un fort sentiment d'efficacité professionnelle concernant leur capacité à transmettre et faire partager les valeurs républicaines : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité et le refus des discriminations. Nous observons que 28% des futurs enseignants expriment un faible sentiment d'efficacité à ce sujet.

Item 21_2 : « Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre de l'école » (CC2)

Les $\frac{3}{4}$ des futurs enseignants manifestent un fort sentiment d'efficacité professionnelle à propos de cette compétence, qui suppose la connaissance du système éducatif et de son organisation ainsi que celle des grands principes législatifs et réglementaires de l'école et des établissements scolaires. $\frac{1}{4}$ des futurs enseignants déclare un faible sentiment d'efficacité professionnelle à ce sujet.

Item 21_3 : « Connaître les élèves et les processus d'apprentissage » (CC3)

Nous observons que 63% des futurs enseignants s'estiment compétents lorsqu'il s'agit d'une part de connaître les élèves du point de vue de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent ou du jeune adulte, et d'autre part de connaître les processus d'apprentissage, ce qui suppose d'intégrer les apports de la recherche. *A contrario*, 37% des futurs enseignants se jugent peu compétents à ce propos. Ce taux est le plus faible, à égalité avec celui caractérisant l'item 21_6.

Item 21_4 : « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » (CC6)

Près de 9 futurs enseignants sur 10 s'estiment compétents pour d'une part proposer à tous les élèves un accompagnement adéquat et d'autre part agir selon des principes éthiques. 1 futur enseignant sur 10 manifeste des doutes sur ses capacités à en faire de même.

Item 21_5 : « Maîtriser la langue française à des fins de communication » (CC7)

Plus de 9 futurs enseignants sur 10 se déclarent capables de maîtriser la langue française en situation de communication professionnelle. Cette compétence recueille le plus grand nombre de sentiments d'efficacité professionnelle élevés parmi celles relevant de la responsabilité professionnelle et de l'éthique. Seuls 7% des répondants se sentent peu capables de « maîtriser la langue française à des fins de communication ».

Item 21_6 : « Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier » (CC8)

Les futurs enseignants s'estiment majoritairement compétents (63%) pour utiliser une langue vivante étrangère dans le cadre de leur activité professionnelle, alors que 37% déclarent un faible sentiment d'efficacité professionnelle à cet item.

Item 21_7 : « Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier » (CC9)

Près des $\frac{3}{4}$ des futurs enseignants se déclarent compétents pour mobiliser les outils et ressources de la culture numérique au service de leur métier, alors que 25,64% d'entre eux s'estiment peu à même de le faire.

Item 21_8 : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (CC14)

Plus de 7 futurs enseignants sur 10 se déclarent compétents pour développer ses connaissances dans le domaine de l'enseignement. 27,54% d'entre eux expriment en revanche un faible sentiment d'efficacité professionnelle sur cet item.

Les futurs enseignants déclarent majoritairement un fort sentiment d'efficacité professionnelle concernant la responsabilité professionnelle et l'éthique.

La prise en compte du contexte social et scolaire

Concernant les 6 items relevant de la prise en compte du contexte social et scolaire, nous constatons sur la figure 28 que 7 futurs enseignants sur 10 au minimum expriment un fort sentiment d'efficacité professionnelle. Examinons ces items séparément.

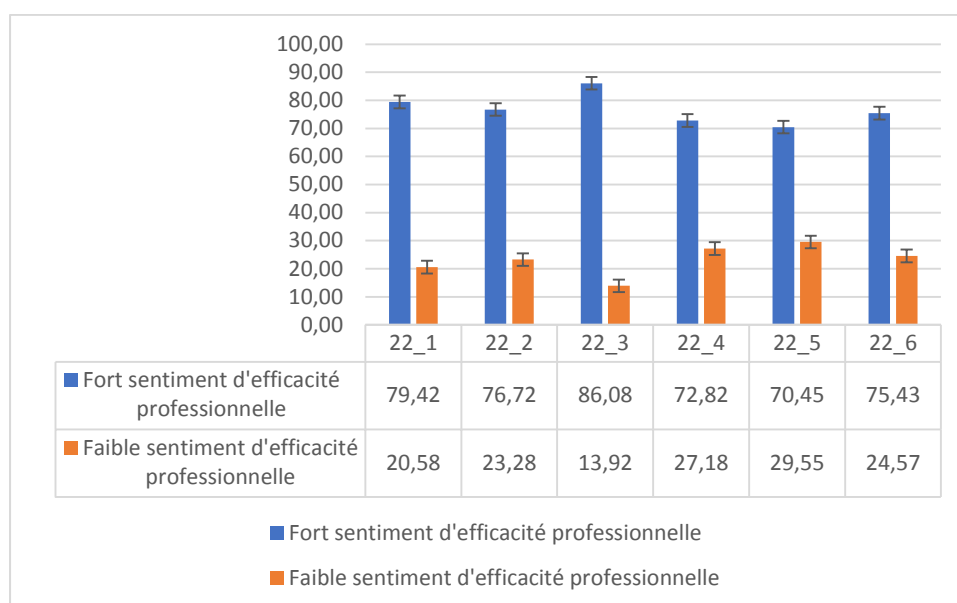


Figure 30 : Sentiment d'efficacité professionnelle des futurs enseignants concernant la prise en compte du contexte social et scolaire

Item 22_1 : « Prendre en compte la diversité des élèves » (CC4)

Près de 8 futurs enseignants sur 10 se déclarent capables d’adapter leur enseignement à la diversité des élèves ; 2 futurs enseignants sur 10 expriment des doutes lorsqu’il s’agit de prendre en compte l’hétérogénéité des élèves.

Item 22_2 : « Accompagner les élèves dans leur parcours de formation » (CC5)

Plus de 76% des répondants s’estime compétent pour participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif ; 23% d’entre eux déclarent des difficultés à ce sujet.

Item 22_3 : « Coopérer au sein d’une équipe » (CC10)

Selon leurs déclarations, la coopération au sein d’une équipe ne pose pas de difficultés pour plus de 8 répondants sur 10, c’est le plus fort taux de réponses positives pour le thème de la prise en compte du contexte social et scolaire. Moins de 14% des futurs enseignants déclarent des difficultés à ce sujet.

Item 22_4 : « Contribuer à l’action de la communauté éducative » (CC11)

Cette compétence, comme la compétence commune 10 mentionnée dans l’item précédent, nécessite la capacité à travailler dans un collectif, par exemple autour de projets communs.

Plus de 72% des enquêtés se déclarent compétents à cet égard, alors que 27% expriment des doutes.

Item 22_5 : « Coopérer avec les parents d'élèves » (CC12)

Pour la coopération avec les parents d'élèves, 7 futurs enseignants sur 10 s'estiment confiants dans leurs capacités. Nous constatons que cet item recueille le plus grand nombre de faibles sentiments d'efficacité professionnelle sur le thème de la prise en compte du contexte social et scolaire.

Item 22_6 : « Coopérer avec les partenaires de l'école sur la base du projet d'école ou d'établissement » (CC13)

Les $\frac{3}{4}$ des répondants s'estiment compétents pour coopérer avec les partenaires de l'école, - autres services de l'État, collectivités territoriales et structures associatives notamment -, alors que 25% d'entre eux déclarent des difficultés à ce sujet.

Les futurs enseignants déclarent majoritairement un fort sentiment d'efficacité professionnelle concernant la prise en compte du contexte social et scolaire.

Les compétences de « cœur de métier »

Nous étudions dans ce paragraphe le sentiment d'efficacité professionnelle déclaré concernant les compétences de cœur de métier, dites compétences P1 à P5. Ces compétences revêtent une forte importance et sont indispensables considérant la définition même de l'enseignement, créer les conditions favorables aux apprentissages des élèves. Nous constatons sur la figure 31 que les futurs enseignants déclarent majoritairement maîtriser les 5 compétences centrales du métier.

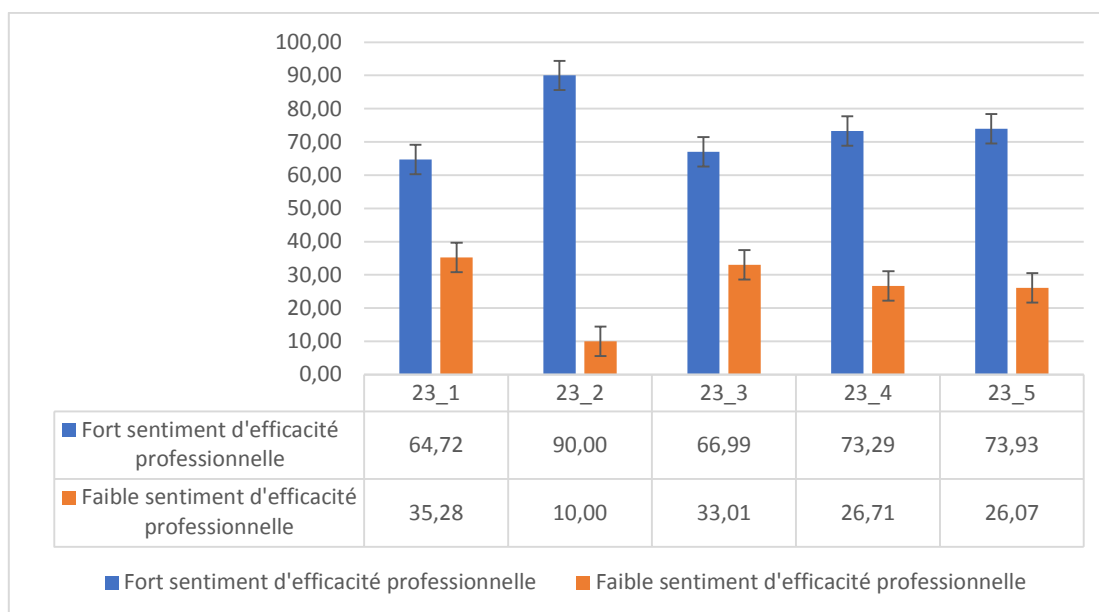


Figure 31 : Sentiment d'efficacité professionnelle des futurs enseignants concernant les compétences de cœur de métier

Item 23_1 : « Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique » (P1)

Plus de 64% des futurs enseignants déclarent maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique, alors que 35% d'entre eux expriment des difficultés à ce sujet.

Item 23_2 : « Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement » (P2)

En situation professionnelle, 9 répondants sur 10 pensent maîtriser la langue française, c'est la compétence qui concentre le plus grand nombre d'enquêtés avec un fort sentiment d'efficacité professionnelle.

Item 23_3 : « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » (P3)

Pour cette compétence essentielle du métier d'enseignant, qui développe ce que signifie enseigner sur le plan institutionnel, 2/3 des répondants déclarent un fort sentiment d'efficacité professionnelle et 1/3 d'entre eux manifeste des doutes sur ses capacités.

Item 23_4 : « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » (P4)

Plus de 73% des futurs enseignants s'estiment compétents pour instaurer un climat favorable aux apprentissages et à la collaboration entre élèves.

Item 23_5 : « Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves » (P5)

Pour cette compétence selon nous complémentaire de la compétence P3, plus de 7 enquêtés sur 10 déclarent un fort sentiment d'efficacité professionnelle concernant l'évaluation des progrès et des acquisitions des élèves ; ¼ d'entre eux expriment des difficultés à ce propos.

Les futurs enseignants déclarent majoritairement un fort sentiment d'efficacité professionnelle concernant l'enseignement au travers des compétences de cœur de métier.

Point n°15

Les futurs enseignants déclarent majoritairement un fort sentiment d'efficacité professionnelle relatif au référentiel de compétences du même nom et ce, dans les trois dimensions investiguées que sont l'exercice de la responsabilité professionnelle et l'éthique, la prise en compte du contexte social et scolaire et les compétences de cœur de métier.

X-5- Étude du sentiment d'efficacité personnelle

Après l'étude du sentiment d'efficacité professionnelle des sujets, nous procédons à celle du sentiment d'efficacité personnelle.

La *General self-efficacy scale* de Sherer et al. (1982) mesure les perceptions d'efficacité personnelle en général. La figure 32 donne à voir l'autoévaluation des enquêtés concernant leur efficacité personnelle grâce à cette échelle. Comme précédemment, par souci de lisibilité, nous avons regroupé les cinq modalités de réponses possibles en trois catégories : accord, ne se prononcent pas et désaccord, qui correspondent respectivement à fort sentiment d'efficacité personnelle, un non-positionnement et un faible sentiment d'efficacité personnelle. Le tableau issu des observations se trouve en annexe page 451.

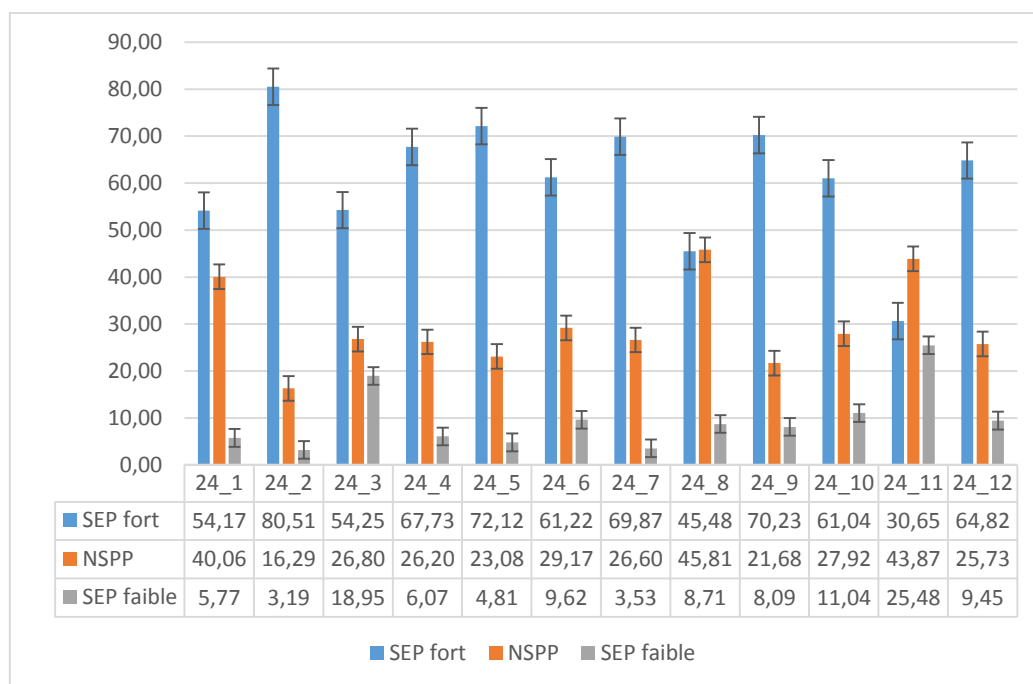


Figure 32 : Positionnement des enquêtés sur l'échelle de Sherer et al. (1982)

Dans l'ensemble, les futurs enseignants déclarent un sentiment d'efficacité personnelle élevé. Nous constatons que le taux de sujets choisissant de ne pas se prononcer varie de 16% à 45% selon les items, il se situe donc à un niveau non négligeable. Nous présentons tout d'abord les items pour lesquels les futurs enseignants ont majoritairement exprimé un fort sentiment d'efficacité personnelle, ces items sont nettement majoritaires, puis les 2 items restant.

X-5-1 Un fort sentiment d'efficacité personnelle

Item 24_2 : « Si je n'arrive pas à faire quelque chose du premier coup, je continue jusqu'à ce que j'y arrive. »

Cet item est celui qui réunit le plus grand nombre d'affirmations d'un fort sentiment d'efficacité personnelle. Plus de 80% des futurs enseignants déclarent persévérer jusqu'à l'obtention du résultat projeté, 16% choisissent de ne pas se prononcer et 3% déclare abandonner si la réussite n'est pas au rendez-vous dès le premier essai.

Item 24_5 : « Quand j'ai quelque chose de déplaisant à faire, je tiens bon jusqu'à ce que je l'aie complètement terminé. »

72% des futurs enseignants déclarent persévérer lorsque ce qu'ils ont à accomplir leur déplaît, 23% ne se prononcent pas et 5% déclarent abandonner.

Item 24_9 : « J'évite d'essayer d'apprendre de nouvelles choses quand elles ont l'air trop difficiles pour moi. »

70% des futurs enseignants déclarent un fort sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'il s'agit de réaliser des apprentissages, même si ces apprentissages « ont l'air trop difficiles » pour eux. 22% des futurs enseignants choisissent de ne pas se prononcer à ce sujet et 8% déclarent éviter les apprentissages qui leur semblent trop difficiles.

Item 24_7 : « Quand j'essaie d'apprendre quelque chose de nouveau, j'abandonne très vite si je n'y arrive pas tout de suite. »

Près de 70 % des futurs enseignants déclarent persévérer pour apprendre, même s'ils n'y parviennent « pas tout de suite ». Plus de 26% des sujets ne se prononcent pas et 4% déclarent abandonner très rapidement s'ils ne réussissent pas immédiatement.

Item 24_4 : « Si quelque chose a l'air trop compliqué, je ne prends même pas la peine d'essayer.»

Près de 68% des sujets déclarent se confronter à la difficulté, même si cela semble trop compliqué pour eux. Plus de 26% des futurs enseignants ne se prononcent pas et 6% expriment un faible sentiment d'efficacité personnelle.

Item 24_12 : « Je ne suis pas capable de faire face à la plupart des problèmes qui surviennent dans ma vie. »

Près de 65% des futurs enseignants sont en désaccord avec cette affirmation, manifestant ainsi un fort sentiment d'efficacité personnelle. 25% d'entre eux préfèrent ne pas se prononcer et moins de 10% expriment un faible sentiment d'efficacité personnelle.

Item 24_6 : « Quand je décide de faire quelque chose, je m'y consacre immédiatement. »

Plus de 61% des futurs enseignants s'engagent directement pour mettre en œuvre leurs projets, tandis que plus de 26% ne se prononcent pas et moins de 10% déclarent un délai entre la prise de décision et la mise en œuvre.

Item 24_10 : « Les échecs me font simplement essayer plus fort. »

Plus de 61% des futurs enseignants déclarent persévérer lorsqu'ils rencontrent des échecs, près de 28% d'entre eux choisissent de ne pas se prononcer et plus de 11% manifestent un faible sentiment d'efficacité.

Item 24_3 : « Quand j'établis des objectifs qui sont importants pour moi, je les atteins rarement. »

54% des futurs enseignants sont en désaccord avec cet énoncé, affirmant ainsi un fort sentiment d'efficacité personnelle. 27% des sujets préfèrent ne pas se prononcer et 19% des sujets manifeste un faible sentiment d'efficacité personnelle.

Item 24_1 : « Quand je fais des projets, je suis certain de pouvoir les mettre à exécution. »

54% des futurs enseignants s'accordent sur cette affirmation et se déclarent certains de pouvoir mettre en œuvre leurs projets. 40% des sujets choisissent de ne pas se prononcer, c'est le plus fort taux d'abstention parmi les items avec un fort sentiment d'efficacité personnelle majoritaire. Nous émettons l'hypothèse que l'explication du fort taux d'abstention réside dans la certitude, potentiellement outrancière pour certains, exprimée dans l'énoncé.

X-5-2 Un sentiment d'efficacité personnelle indécis

Pour deux items, 24_8 et 24_11, les futurs enseignants ont été plus nombreux à ne pas se prononcer qu'à s'exprimer.

Item 24_8 : « Quand des problèmes inattendus surviennent, je ne m'en sors pas très bien. »

Les futurs enseignants sont 45,81% à ne pas se prononcer sur cette affirmation, 45,48% à exprimer un fort sentiment d'efficacité et 8,71% à déclarer un faible sentiment d'efficacité. Nous formulons l'hypothèse que c'est le caractère inattendu du problème qui a suscité ce fort non positionnement. Si tel devait être le cas, cela serait problématique pour leur futur métier d'enseignant, où les imprévus sont partie intégrante du métier, et les comportements des enseignants la conséquence de leurs efforts pour répondre aux exigences de la situation (Doyle et Ponder, 1997, p. 5). Nuancions ce propos en considérant que la professionnalisation des enseignants leur permet de construire des savoirs sur lesquels ils prendront appui, qu'ils se trouvent alors dans la classe ou hors la classe.

Item 24_11 « Je ne me sens pas sûr(e) de mes capacités à faire des choses ».

Près de 44% des futurs enseignants choisissent de ne pas se prononcer sur leur capacité à « faire des choses », plus de 30% déclarent un fort sentiment d'efficacité personnelle et ¼ des sujets exprime un faible sentiment d'efficacité.

L'expression « je ne me sens pas sûr » est mesurée, tout comme l'expression « je ne m'en sors pas très bien » utilisée pour l'item 24_8. Nous constatons que les items qui recueillent des non positionnements supérieurs au fort sentiment d'efficacité sont moins binaires que les autres dans leur formulation.

Cependant, le positionnement des sujets à cet item nous paraît partiellement divergent avec les réponses obtenues à l'item 24_1.

Point n°16

Les futurs enseignants déclarent majoritairement un fort sentiment d'efficacité personnelle. Ils se disent persévérants face à l'échec, face aux difficultés et ont confiance en eux pour mettre à exécution leurs projets et atteindre leurs objectifs. Un nombre non négligeable de sujets choisit cependant de ne pas se positionner sur son sentiment d'efficacité personnelle.

CHAPITRE XI

LES DIMENSIONS

SOCIOCOGNITIVES DES

PRATIQUES : ANALYSES

BIVARIÉES

Comme précisé dans la première partie (cf. p. 143), nous mobilisons les notions de première et seconde professionnalisation, avec l'indicateur de durée de l'expérience professionnelle antérieure comme critère de détermination. Au regard de ce critère, nous dénombrons 72 futurs enseignants de notre population en situation de seconde professionnalisation. Ces futurs enseignants ont un profil particulier lié à une expérience professionnelle notable. Selon notre hypothèse de travail, les enseignants de première professionnalisation et les enseignants de seconde professionnalisation ont des pratiques différentes. Nous avons donc recherché l'existence de liaison entre notre variable potentiellement explicative, le type de professionnalisation, et chaque variable présente dans notre questionnaire. Le test du Chi 2 (cf. Méthodologie p. 186) a permis de constater des liens statistiques forts entre le type de professionnalisation et certaines variables, ce que donne à voir le tableau 16.

Tableau 16 : Variables en lien avec le type de professionnalisation

Variables sociodémographiques	Chi-deux	Valeur p
Lieu de naissance	significatif	.0001
Situation de famille	significatif	.0001
Enfant	significatif	.0001
Âge scolaire	significatif	.0021
Parcours ESPE	significatif	.003
Enseignant parmi proches	significatif	.0008
Variables éléments de choix du métier	Chi-deux	Valeur p
Choix du métier au regard de l'expérience d'élève	significatif	.0001
Choix du métier au regard de l'expérience d'étudiant	significatif	.0006
Souhait de travailler à La Réunion	significatif	.0021
Échelle de Gibson et Dembo (1984)	Chi-deux	Valeur p
Éducabilité cognitive des élèves, item 20_2	significatif	.0335
Efficacité de l'action personnelle, item 20_7	significatif	.0296
Efficacité de l'action personnelle, item 20_13	significatif	.0036
Échelle de Sherer et al. (1982)	Chi-deux	Valeur p
Sentiment d'efficacité personnelle, item 24_3	significatif	.0124
Sentiment d'efficacité personnelle, item 24_5	significatif	.0001
Sentiment d'efficacité personnelle, item 24_7	significatif	.0356
Sentiment d'efficacité personnelle, item 24_9	significatif	.0055
Sentiment d'efficacité personnelle, item 24_10	significatif	.0329
Sentiment d'efficacité personnelle, item 24_11	significatif	.0150
Sentiment d'efficacité personnelle, item 24_12	significatif	.0001
Utiliser une langue vivante étrangère ...	significatif	.0177
Prendre en compte la diversité des élèves	significatif	.0084
Accompagner les élèves dans leur parcours de formation	significatif	.0246
Coopérer avec les partenaires de l'école	significatif	.0227
Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'E-A...	significatif	.0169

XI-1- Type de professionnalisation et caractéristiques sociodémographiques

Nous présentons dans les sections suivantes les dimensions en lien avec le type de professionnalisation : le niveau d'enseignement, le lieu de naissance, l'âge, la situation de famille, la parentalité, la proximité relationnelle avec un enseignant et enfin l'âge scolaire.

XI-1-1 Type de professionnalisation et parcours premier ou second degré

Le tableau 17 donne à voir la répartition des futurs enseignants selon leur parcours d'inscription et leur type de professionnalisation. Parmi les futurs enseignants professeurs des écoles, 154 sont peu ou pas professionnalisés et 56 disposent d'une expérience professionnelle antérieure significative.

Tableau 17 : Répartition des futurs enseignants selon le parcours d'inscription

	PE	Taux en %	PLC	Taux en %
1re professionnalisation	153	60,71	99	39,29
2nde professionnalisation	57	79,17	15	20,83
Totaux	210	n/a	114	n/a

Il existe un fort lien statistique ($\chi^2 = 8,361$; $p = .0038$; $ddl = 1$; cf. volume des annexes p. 454) entre l'expérience professionnelle antérieure et le parcours d'inscription. L'étude du tableau des contributions *a posteriori* permet de constater une surreprésentation des futurs professeurs des écoles déjà professionnalisés et des futurs professeurs de lycées et collèges non professionnalisés au regard de ce qui était attendu d'une distribution aléatoire. Il existe une corrélation entre choix du parcours d'enseignement professeur des écoles vs professeur des collèges et lycées et la professionnalisation antérieure.

Les futurs enseignants de première professionnalisation se destinent plutôt à l'enseignement dans le second degré, tandis que les sujets de seconde professionnalisation se destinent plutôt à l'enseignement dans le premier degré.

XI-1-2 Type de professionnalisation et lieu de naissance

Nous avons recherché l'existence d'un lien entre le type de professionnalisation et l'origine géographique des sujets (Métropole vs La Réunion). C'est ce que présente le tableau 18.

Tableau 18 : Répartition des futurs enseignants selon le type de professionnalisation et le lieu de naissance

	Métropole	Taux en %	La Réunion	Taux en %	Totaux
1re professionnalisation	23	9,27	225	90,73	248
2de professionnalisation	24	35,82	43	64,18	67
Taux	14,92	n/a	85,08	n/a	n/a
Totaux	47	n/a	268	n/a	315

Nous avons constaté un lien extrêmement fort ($\chi^2 = 29,284$; $p < .0001$; $ddl = 1$) entre le lieu de naissance déclaré des futurs enseignants et leur expérience professionnelle antérieure (cf. volume des annexes p. 456). Les catégories les plus contributives à la force du lien constaté sont les futurs enseignants de première professionnalisation nés à La Réunion et les futurs enseignants de seconde professionnalisation nés en métropole. La lecture du tableau des contributions *a posteriori* met en relief le nombre plus élevé de futurs enseignants de seconde professionnalisation nés en métropole, ainsi que de première professionnalisation nés à La Réunion au regard de ce qui était attendu. Les futurs enseignants de première professionnalisation nés à La Réunion représentent 90% des futurs enseignants de première professionnalisation. Les futurs enseignants de seconde professionnalisation nés en métropole représentent en revanche 35 % des futurs enseignants de seconde professionnalisation.

La quasi-totalité des sujets de première professionnalisation sont nés à La Réunion, en revanche un tiers des enseignants de seconde professionnalisation sont nés en métropole.

XI-1-3 Type de professionnalisation et âge

Nous avons recherché l'existence d'un lien entre l'âge des individus et le type de professionnalisation. Nous avons mis en œuvre le test paramétrique de Student avec pour objectif la comparaison de la moyenne des âges des futurs enseignants de première vs de seconde professionnalisation. La moyenne d'âge des 252 futurs enseignants de première professionnalisation s'élève à 23 ans, celle des 72 futurs enseignants de seconde professionnalisation s'établit à 31 ans. La différence entre les deux moyennes s'avère nettement significative $t = -14,987$ et $p\text{-value} < .0001$. Nous constatons sans surprise l'existence d'un lien statistique fort entre l'âge des individus et l'existence d'une expérience professionnelle antérieure. L'expérience s'acquiert avec l'âge, le résultat était donc attendu.

Les futurs enseignants de première professionnalisation sont plutôt jeunes, à la différence des futurs enseignants de seconde professionnalisation.

XI-1-4 Type de professionnalisation et situation de famille

Il existe un lien très fort entre la situation de famille déclarée et le type de professionnalisation : le chi-deux est de 34,35 ($p = .0001$ ddl = 1. Cf. volume des annexes p. 457). Les futurs enseignants de première professionnalisation sont 56 à déclarer vivre en couple et 195 à déclarer vivre seul. Près de quatre futurs enseignants peu ou pas professionnalisés sur cinq vivent seuls, alors que six futurs enseignants sur dix indiquent vivre en couple.

Tableau 19 : Situation de famille selon le type de professionnalisation

	En couple	Taux en %	Seul	Taux en %
1re professionnalisation	56	22,31	195	77,69
2nde professionnalisation	42	58,33	30	41,67
Totaux	98	n/a	225	n/a

Les futurs enseignants de première professionnalisation sont plus nombreux qu'attendu à déclarer vivre seuls, alors que les futurs enseignants déjà professionnalisés sont plus

nombreux qu'attendu à vivre en couple. Considérant la moyenne d'âge plus élevée des futurs enseignants avec une expérience professionnelle, soit 31 ans, nous constatons sans surprise une corrélation entre la situation de famille et l'expérience professionnelle.

Les futurs enseignants de première professionnalisation vivent majoritairement seuls, alors que les futurs enseignants de seconde professionnalisation déclarent majoritairement vivre en couple.

XI-1-5 Type de professionnalisation et parentalité

Le lien entre l'expérience professionnelle antérieure et le fait d'avoir un ou des enfants est le plus fort de tous les liens constatés dans cette recherche (Chi 2 = 84,201 ; p = .0001 ; ddl = 1)

Tableau 20 : Qualité de parent selon le type de professionnalisation

	Enfant	Taux en %	Pas d'enfant	Taux en %
1re professionnalisation	16	6,37	235	93,63
2nde professionnalisation	37	52,11	34	47,89
Totaux	53	n/a	269	n/a

Les futurs enseignants de première professionnalisation sont plus nombreux qu'attendu à ne pas être parents, alors que les futurs enseignants déjà professionnalisés sont plus nombreux qu'attendu à avoir un ou des enfants. Cela se trouve bien évidemment en lien avec notre point 4.3, la situation de famille (cf. Volume des annexes p. 450). Nous constatons là encore en toute logique une corrélation entre la parentalité et l'expérience professionnelle.

Les futurs enseignants de première professionnalisation sont très peu nombreux à avoir des enfants, à la différence des futurs enseignants de seconde professionnalisation.

XI-1-6 Type de professionnalisation et âge scolaire

Le tableau 21 permet d’illustrer le lien très significatif (Chi-deux =8, 07, p= .01769 et ddl=2 cf. volume des annexes p. 459) entre l’âge scolaire et l’expérience professionnelle antérieure.

À la première ligne, nous lisons que 59% des futurs enseignants de première professionnalisation ont obtenu le baccalauréat en avance, 32% l’ont obtenu à l’heure et 8,8% l’ont obtenu en retard.

Tableau 21 : Type de professionnalisation et âge scolaire

Type de prof.	En avance taux en %	À l’heure taux en %	En retard taux en %
1re professionnalisation	59,04	32,13	8,84
2de professionnalisation	48,48	30,30	21,21

La quasi-totalité des futurs enseignants de première professionnalisation obtient le baccalauréat à 18 ans, alors que plus d’un futur enseignant de seconde professionnalisation sur quatre l’obtiennent avec un an ou deux de retard sur l’âge scolaire normal, soit à 19 ans ou plus. Cela attire notre attention car le lien entre l’origine sociale et le redoublement est largement établi (Crahay et Baye, 2014, p. 4). Cependant dans notre étude, il n’existe pas de lien entre le type de professionnalisation et l’origine sociale (p = .52 ; cf. volume des annexes p. 452).

La quasi-totalité des futurs enseignants de première professionnalisation obtiennent le baccalauréat à l’âge de dix-huit ans, les futurs enseignants de seconde professionnalisation sont bien moins nombreux dans ce cas.

Point n°17

Les futurs enseignants de première professionnalisation se destinent plutôt à l'enseignement dans le second degré. Nés à La Réunion, jeunes, vivant seuls sans enfants, ils ont obtenu le baccalauréat à l'âge de dix-huit ans.

Les futurs enseignants de seconde professionnalisation se destinent plutôt à l'enseignement dans le premier degré. Nés en métropole pour un tiers d'entre eux, ils vivent plutôt en couple et ont au moins un enfant.

XI-2- Type de professionnalisation et projet d'enseigner

Nous avons testé les liens potentiels entre les variables examinées précédemment et présentées, dans les tris à plat, sous le titre le projet d'enseigner (cf. X-3-1). Ces variables sont : les influences qui ont participé à la construction du projet, l'ancienneté du projet, la force de la motivation pour la formation, pour le métier, et enfin les arguments en faveur et en défaveur du projet d'enseigner. Parmi ces variables, quatre sont en lien avec le type de professionnalisation. Il s'agit des influences actives dans le choix du métier (celle d'élève et celle d'étudiant), de la proximité relationnelle avec un enseignant (oui/non) et du critère géographique. Ces variables relèvent de la construction du projet d'enseigner, elles sont l'objet de la présentation suivante.

XI-2-1 Type de professionnalisation et choix du métier selon l'expérience d'élève

Le tableau 22 indique la distribution des réponses obtenues à la question « Votre choix du métier d'enseignant a-t-il été influencé par votre expérience d'élève ? ». Par exemple, pour la première ligne, nous lisons : pour les futurs enseignants de première professionnalisation, 149 ont été influencés par leur expérience d'élève, cela représente 69,95% d'entre eux. 64 futurs enseignants de première professionnalisation n'ont pas choisi ce métier au regard de leur expérience d'élève, soit 30,05% des répondants.

Tableau 22 : Type de professionnalisation et choix du métier selon l'expérience d'élève

	Oui	Taux en %	Non	Taux en %
1^{re} prof.	149	69,95	64	30,05
2^{de} prof.	26	43,33	34	56,67
Totaux	175	n/a	98	n/a

Les résultats obtenus au test d'indépendance ont mis en évidence un fort lien significatif entre l'expérience professionnelle antérieure et les réponses à cette question (Chi-deux = 14,416 p= .0001 ; ddl = 1 cf. volume des annexes p. 460).

L'analyse des tableaux des contributions *a posteriori* montre deux résultats très différents de ce que nous aurions obtenu si la distribution avait été due au hasard :

- les futurs enseignants de première professionnalisation sont plus nombreux qu'attendu à choisir ce métier en étant influencé par leur expérience d'élève,
- les futurs enseignants de seconde professionnalisation sont plus nombreux qu'attendu à avoir choisi ce métier sans l'influence de leur expérience d'élève.

Il existe une corrélation entre l'influence de l'expérience d'élève dans le choix du métier et le type de professionnalisation. Les futurs enseignants de première professionnalisation ont été plus influencés qu'attendu par leur expérience d'élève ; en revanche, les futurs enseignants déjà professionnalisés l'ont été moins qu'attendu.

Pour la majorité des futurs enseignants de première professionnalisation, leur expérience d'élève les a influencés dans leur choix du métier, à la différence de leurs homologues de seconde professionnalisation.

XI-2-2 Type de professionnalisation et choix du métier selon l'expérience d'étudiant

Le tableau 23 présente les réponses à la question : « Votre choix du métier a-t-il été influencé par votre expérience d'étudiant ? ». 115 futurs enseignants de première professionnalisation indiquent avoir été influencés par leur expérience d'étudiant pour le choix du métier d'enseignant. Ils représentent 53,74% des enquêtés de première professionnalisation.

Tableau 23 : Type de professionnalisation et choix du métier selon l'expérience d'étudiant

	Oui	Taux en %	Non	Taux en %
1^{re} prof.	115	53,74	99	46,26
2^{de} prof.	18	29,03	44	70,97
Totaux	133	n/a	143	n/a

Le lien entre l'expérience professionnelle antérieure et l'influence de l'expérience étudiante dans le choix du métier s'avère significatif ($\chi^2 = 11,753$; $p = .0006$; $ddl = 1$ (cf. volume des annexes p. 461), tout particulièrement pour :

- les futurs enseignants de première professionnalisation ayant été influencés par leur expérience d'étudiant dans le choix du métier,

- les futurs enseignants de seconde professionnalisation n'ayant pas été influencés par leur expérience d'étudiant dans le choix du métier.

Ces deux catégories sont plus nombreuses que cela aurait été le cas si la distribution avait été aléatoire.

Pour la majorité des futurs enseignants de première professionnalisation, leur expérience d'étudiant les a influencés dans leur choix du métier, à la différence de leurs homologues de seconde professionnalisation.

XI-2-3 Type de professionnalisation et proximité relationnelle avec un enseignant

Le type de professionnalisation s'avère lié de façon nettement significative (Chi-deux = 11,089 p= .0008 ddl =1 cf. Volume des annexes p. 462) avec la présence d'un enseignant parmi les proches. 114 futurs enseignants de première professionnalisation déclarent une proximité avec un enseignant, ils représentent 45% de l'effectif des enseignants peu ou pas professionnalisés.

Tableau 24 : Type de professionnalisation et proximité relationnelle avec un enseignant

	Oui	Taux en %	Non	Taux en %	Totaux
1re professionnalisation	177	71,08	72	28,92	249
2de professionnalisation	65	90,28	7	9,72	72
Totaux	242	n/a	79	n/a	321

Un futur enseignant de première professionnalisation sur 4 ne déclare pas d'enseignant dans son entourage, à la différence de la quasi-totalité des futurs enseignants de seconde professionnalisation.

XI-2-4 Type de professionnalisation et critère géographique de choix du métier

Nous avons demandé aux futurs enseignants de se positionner face à une liste de douze éléments potentiellement actifs dans leur choix de métier. Concernant les futurs enseignants

de première professionnalisation, 113 déclarent que le fait de travailler à La Réunion est un critère important.

Tableau 25 : Type de professionnalisation et critère géographique de choix du métier

	Travailler à La Réunion : oui	Taux en %	Travailler à La Réunion : non	Taux en %
1^{ère} prof.	199	89,64	23	10,36
2nde prof.	47	74,60	16	25,40
Totaux	150	n/a	23	n/a

La possibilité de travailler à La Réunion est le seul critère de notre liste particulièrement en lien avec le type de professionnalisation ($\chi^2 = 9,3936$; $p = .0021$; $ddl = 1$; cf. volume des annexes p. 463), spécialement pour :

- les futurs enseignants de première professionnalisation, qui déclarent cette possibilité comme un élément important de choix du métier,
- les futurs enseignants de seconde professionnalisation, qui déclarent cette possibilité comme un élément non important de choix du métier.

La grande majorité des futurs enseignants de première professionnalisation déclarent que le fait de travailler à La Réunion est un critère important dans le choix du métier ; un sujet sur quatre parmi les futurs enseignants de seconde professionnalisation indique le contraire.

Point n°18

Les futurs enseignants de première professionnalisation ont majoritairement construit leur projet d'enseigner en lien avec leur expérience d'élève et d'étudiant ; les $\frac{3}{4}$ d'entre eux côtoient des enseignants parmi leurs proches. Pour 9 futurs enseignants de première professionnalisation sur 10, la possibilité de travailler à La Réunion constitue à leurs yeux un critère important dans le choix du métier.

Majoritairement, les futurs enseignants de seconde professionnalisation n'ont pas construit leur projet d'enseigner en lien avec leur expérience d'élève ou d'étudiant. En revanche, la quasi-totalité d'entre eux déclare la présence d'enseignants dans leur entourage. La possibilité de travailler à La Réunion (et surtout d'y rester) est un critère important dans le choix du métier pour 3 futurs enseignants de seconde professionnalisation sur 4, soit de façon moindre que pour leurs collègues de première professionnalisation.

XI-3- Type de professionnalisation et représentations mobilisées dans l'exercice du métier d'enseignant

Cette section nous permet de mettre à l'épreuve notre deuxième conjecture. Nous mettrons en regard le type de professionnalisation avec successivement la définition d'enseigner, la signification du syntagme « métier d'enseignant », l'analyse des cooccurrences et enfin l'étude de la structure de la représentation du métier d'enseignant.

XI-3-1 Type de professionnalisation et définition d'enseigner

Nous avons interrogé les sujets sur la définition d'enseigner, puis nous avons construit une typologie en deux catégories :

- une conception centrée sur l'enseignant : enseigner c'est transmettre des connaissances,
- une conception centrée sur l'élève : enseigner c'est guider, créer des conditions favorables pour l'apprenant.

Le tableau 26 présente la répartition des définitions : 200 futurs enseignants de première professionnalisation, soit 87% d'entre eux, définissent l'enseignement comme une transmission.

Tableau 26 : Type de professionnalisation et définition d'enseigner

	Enseigner c'est guider	Taux en %	Enseigner c'est transmettre	Taux en %
1^{ère} professionnalisation	29	12,7	200	87,3
2^{nde} professionnalisation	15	24,2	47	75,8
Totaux	44	n/a	247	n/a

Il existe une différence significative ($\chi^2 = 5,0537$; $p = .0245$ ddl = 1) en lien avec l'expérience professionnelle antérieure concernant ce qu'est enseigner pour les futurs enseignants (cf. volume des annexes p. 464).

Les futurs enseignants de première professionnalisation sont plus nombreux qu'attendu à penser qu'enseigner, c'est transmettre, au contraire de leurs homologues de seconde professionnalisation, qui le sont davantage qu'attendu à penser qu'enseigner, c'est guider.

Il existe une corrélation entre ce qu’enseigner veut dire et l’expérience professionnelle. La transmission est citée beaucoup plus fréquemment qu’attendu par les futurs enseignants de première professionnalisation, le guidage l’est beaucoup plus pour les futurs enseignants de seconde professionnalisation.

Quel que soit leur type de professionnalisation, les futurs enseignants pensent majoritairement qu’enseigner c’est transmettre ; en revanche, un quart des sujets de seconde professionnalisation pense qu’enseigner, c’est guider, créer les conditions favorables aux apprentissages.

XI-3-2 Type de professionnalisation et signification du syntagme « métier d’enseignant »

Nous avons, dans le cadre de notre questionnaire d’enquête, recueilli les réponses de 229 futurs enseignants de première carrière à notre test d’association libre, proposé avec l’inducteur « métier d’enseignant ». Ce test est présenté de façon exhaustive p. 158. Nous présentons dans le tableau 27 un récapitulatif des dix termes induits les plus fréquemment cités selon le type de professionnalisation.

Tableau 27 : Récapitulatif des termes induits selon le type de professionnalisation

Résultat	1ère prof.	N	2nde prof	N
Induit 1	travail	57	transmettre	16
Induit 2	élève	47	élève	14
Induit 3	transmettre	37	travail	13
Induit 4	pédagogie	33	éduquer	11
Induit 5	partager	29	pédagogie	11
Induit 6	passion	25	école	10
Induit 7	patience	25	patience	10
Induit 8	enseigner	24	écoute	9
Induit 9	responsabilité	24	vocation	9
Induit 10	éduquer	21	équipe	7

Nous constatons que parmi les dix termes induits les plus fréquents, six termes sont communs aux futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation. Il apparaissent sur fond gris dans le tableau 27. Ce sont : « travail », « élève », « transmettre », « pédagogie », « patience » et « éduquer ». Les futurs enseignants de

première professionnalisation ont seuls mentionné le « partage », la « passion », « enseigner » et la « responsabilité ». Les futurs enseignants de seconde professionnalisation ont seuls répondu « école », « écoute », « vocation » et « équipe ». Il importe de mobiliser des outils plus puissants, en l'occurrence l'analyse de similitude et l'analyse prototypique et catégorielle, afin de réellement mettre à l'épreuve notre conjecture n°2 postulant la différence de représentation de l'enseignement au sens large.

XI-3-3 Type de professionnalisation et cooccurrences dans le corpus recueilli grâce au test d'association libre avec l'inducteur « métier d'enseignant »

Afin d'étudier les cooccurrences, c'est-à-dire les liens entre les termes du corpus, nous soumettons ce corpus, recueilli avec l'inducteur « métier d'enseignant », à une analyse de similitude opérée avec le logiciel Iramuteq. Nous y procédons à deux reprises, tout d'abord pour le corpus recueilli auprès des futurs enseignants de première professionnalisation, puis pour leurs homologues de seconde professionnalisation.

Futurs enseignants de première professionnalisation et cooccurrences

Nous présentons la figure 33, résultant de l'analyse de similitude effectuée avec le logiciel Iramuteq et concernant les futurs enseignants de première professionnalisation.

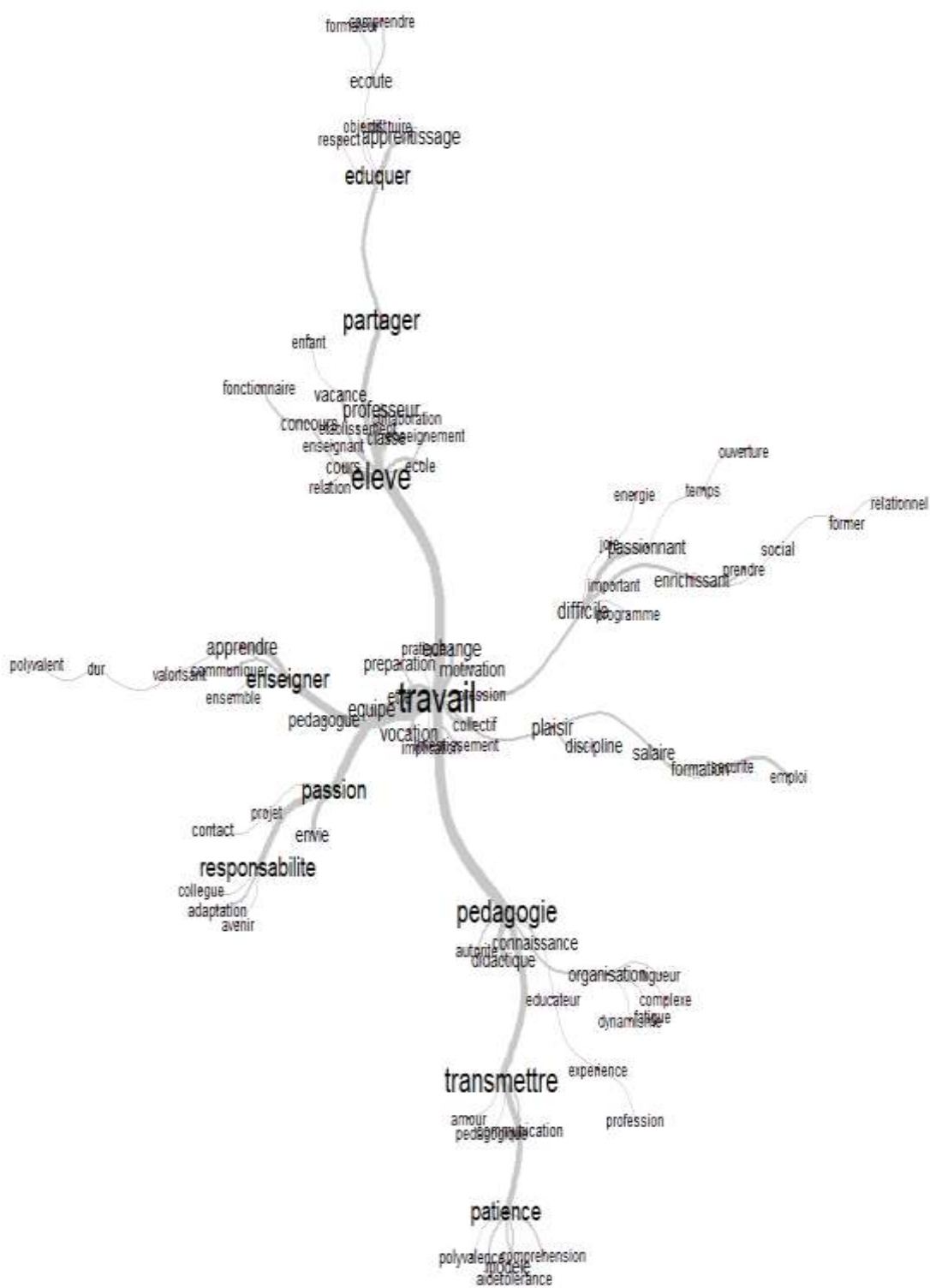


Figure 33 : Futurs enseignants de première professionnalisation et cooccurrences, corpus « métier d'enseignant »

Cette figure propose plusieurs lignes de force en lien avec le terme « travail », qui apparaît comme central. Une première ligne relie « travail » avec « pédagogie », puis « transmettre » et « patience ». Une autre ligne lie « travail » et « élève », puis « partager » et « éduquer ». Une autre branche part de « travail », puis se scinde en deux. L'une relie « travail » avec « équipe », « enseigner » et « apprendre », l'autre associe « travail » avec « passion » et « responsabilité ».

*Pour les futurs enseignants de première professionnalisation, nous retenons que le métier d'enseignant est un **travail** adressé à des **élèves**, c'est un **partage** et il s'agit d'**éduquer**. Ce **travail**, **enseigner**, s'avère une **passion** qui s'accompagne de **responsabilités**. C'est un **travail** qui nécessite des connaissances en **pédagogie** et **didactique**, il consiste à **transmettre avec patience**.*

Futurs enseignants de seconde professionnalisation et cooccurrences

Nous en venons à présent à la figure 34, résultant de l'analyse de similitude opérée avec le logiciel Iramuteq pour les futurs enseignants de seconde professionnalisation.

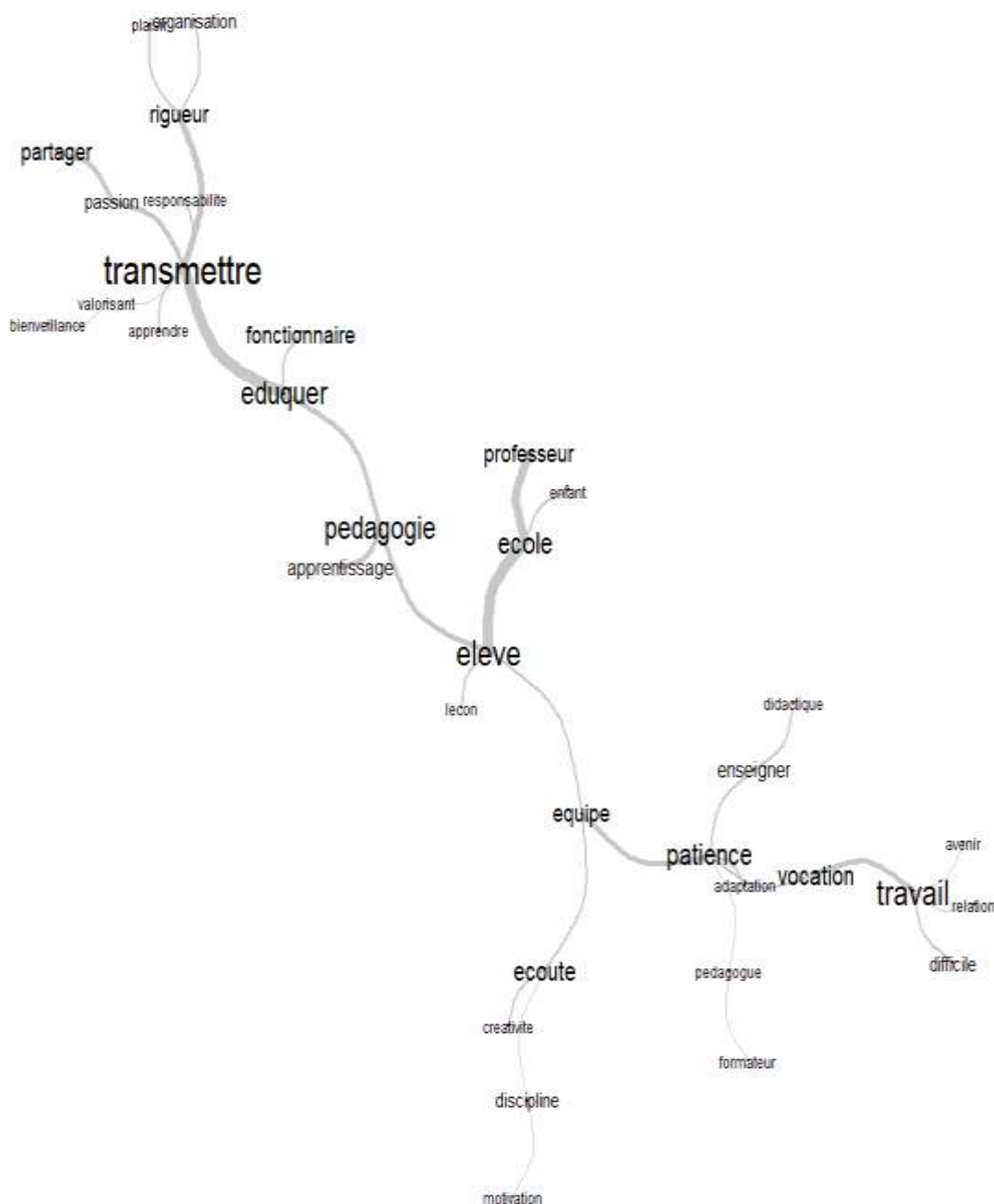


Figure 34 : Futurs enseignants de seconde professionnalisation et cooccurrences, corpus « métier d'enseignant »

Cette figure montre la prépondérance du terme « transmettre » cependant il n'apparaît pas central. Une ligne de force associe fortement « transmettre » avec « éduquer », « pédagogie » et « élève ». Cette ligne se scinde alors en deux, l'une reliant « élève » avec « école » et « professeur », l'autre de moindre importance unissant « élève » avec « équipe ». À ce niveau, une nouvelle scission s'opère : une nouvelle branche relie « équipe » et « écoute », une autre met en lien « équipe » avec « patience », « vocation » et aboutit à « travail ».

*Pour les futurs enseignants de seconde professionnalisation, nous retenons que le métier d'enseignant consiste d'abord à **transmettre** et à **éduquer**, mobilise des connaissances en **pédagogie** et est adressé à des **élèves**. Il est mis en œuvre dans des **écoles**, par des **professeurs**. Ce **travail**, qui est également une **vocation**, nécessite de la **patience**, des qualités d'**écoute** et s'exerce au sein d'une **équipe**.*

XI-3-4 Type de professionnalisation et structure de la représentation du métier d'enseignant

Selon la théorie du noyau central (Abric, 2003), seule la structure de la représentation permet d'en identifier le sens. Deux représentations peuvent renfermer le même contenu. Pour déterminer s'il s'agit de la même représentation ou de deux représentations différentes, il faut comparer la structure du noyau central. Si la composition du noyau central est absolument identique, il s'agit alors de la même représentation. Si en revanche un seul élément diffère, c'est-à-dire est présent dans le noyau central d'une représentation et absent dans l'autre, alors nous pouvons conclure qu'il s'agit de deux représentations différentes. Nous avons juxtaposé dans le tableau 28 le noyau central de la représentation du métier d'enseignant pour les sujets de première professionnalisation (colonne 1) et de seconde professionnalisation (colonne 2).

Tableau 28 : Noyau central de la représentation du métier d'enseignant selon le type de professionnalisation

1ère prof.	2nde prof.
élève	transmettre
pédagogie	élève
transmettre	éduquer
passion	pédagogie
responsabilité	vocation
enseigner	partager
professeur	professeur
vocation	apprentissage
plaisir	enseigner
passionnant	passion
apprendre	
connaissance	
concours	
enrichissant	
pédagogue	

Nous constatons que trois termes présents dans le noyau central de la représentation sociale du métier d'enseignant des sujets de seconde professionnalisation n'apparaissent pas dans le noyau central de la représentation sociale du métier d'enseignant des sujets de première professionnalisation. Ainsi, nous pouvons conclure que ces deux types de population ne partagent pas la même représentation du métier d'enseignant.

La représentation sociale du métier d'enseignant diffère selon le type de professionnalisation des sujets.

Point n°19

Les futurs enseignants de première professionnalisation pensent de façon très majoritaire qu'enseigner c'est transmettre ; pour eux, le métier d'enseignant est un « travail » adressé à des « élèves », un « partage » et il s'agit d'« éduquer ». Enseigner s'avère également une « passion » qui s'accompagne de « responsabilités ». C'est un « travail » qui nécessite des « connaissances » en « pédagogie » et « didactique », il consiste à « transmettre » avec « patience ».

Enseigner consiste pour 4 futurs enseignants de seconde professionnalisation sur 10 à guider, créer les conditions favorables aux apprentissages. Pour ces sujets, le métier d'enseignant consiste d'abord à « transmettre » et à « éduquer » ; il nécessite des « connaissances » en « pédagogie » et est adressé à des « élèves ». Il est mis en œuvre dans des « écoles », par des « professeurs ». Ce travail, qui est également une « vocation », nécessite de la « patience », des qualités d'« écoute » et s'exerce au sein d'une équipe.

Enfin nous constatons que la représentation sociale du métier d'enseignant diffère selon le type de professionnalisation des sujets.

XI-4- Type de professionnalisation et sentiment d'efficacité professionnelle

Poursuivant la confrontation à l'empirie de nos hypothèses, nous mettons en regard dans cette section le type de professionnalisation et le sentiment d'efficacité professionnelle. Pour rappel, dans notre travail, nous utilisons la dénomination « sentiment d'efficacité professionnelle » concernant le sentiment d'efficacité personnelle relatif à la sphère enseignante, appelé sentiment d'autoefficacité des enseignants par Gibson et Dembo (1984) et sentiment d'efficacité pédagogique par Bandura (2007). Pour ce faire, nous mobilisons le positionnement des enquêtés concernant d'une part l'échelle d'autoefficacité de Gibson et Dembo (1984) et d'autre part le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013). L'échelle de Gibson et Dembo (1984) ainsi que le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013) sont présentés dans la partie Méthodologie p. 168. Nous présentons dans le tableau 29 les 8 items en lien avec le type de professionnalisation.

Tableau 29 : Résultats des tests d'indépendance type de professionnalisation et sentiment d'efficacité professionnelle

Items	Objets	Énoncés	Résultats
20_2	Sentiment d'efficacité prof. Attentes de résultat	Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence comparativement au milieu familial	chi-deux 6,7895 p-value .03355
20_7	Sentiment d'efficacité prof. Attentes d'efficacité	Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles	chi-deux 7,0361 p-value .02966
20_13	Sentiment d'efficacité prof. Attentes d'efficacité	Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre	chi-deux 11,253 p-value .003601
21_6	Sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la prescription	Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier	chi-deux 5,62 p-value .01776
22_1	Sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la prescription	Prendre en compte la diversité des élèves	chi-deux 6,9343 p-value .008456
22_2	Sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la prescription	Accompagner les élèves dans leur parcours de formation	chi-deux 5,0477 p-value .02466
22_6	Sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la prescription	Coopérer avec les partenaires de l'école	chi-deux 5,186 p-value .02277
23_3	Sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la prescription	Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves	chi-deux 5,7061 p-value .01691

Pour l'item 20_2 par exemple, il existe un lien significatif ($p=.03355$) entre le sentiment d'efficacité professionnelle des futurs enseignants, précisément leurs attentes de résultat, et leur type de professionnalisation (1^{re} vs 2nde professionnalisation).

Nous présentons dans les sous-sections suivantes les liens significatifs entre le type de professionnalisation et le sentiment d'efficacité professionnelle. Nous commencerons par les liens avec le sentiment d'efficacité professionnelle (items 20_2, 20_7 et 20_13). Pour rappel, selon Dussault et al. (2001, p. 181), l'autoefficacité des enseignants, - ce que nous nommons sentiment d'efficacité professionnelle -, se compose d'attentes d'efficacité (sentiment d'efficacité personnelle) et d'attentes de résultat (sentiment d'efficacité générale). Dussault et al. (2001, p.182) définissent les attentes d'efficacité comme « la croyance qu'un enseignant a en sa capacité à influencer les apprentissages des élèves » et les attentes de résultat comme « la croyance que le corps enseignant est capable d'apporter des changements chez les étudiants, en dépit des contraintes extérieures au milieu scolaire. Il s'agit de la croyance que les élèves sont éducatibles ».

Nous examinerons tout d'abord les liens professionnalisation/attentes d'efficacité grâce aux réponses aux items 20_7 et 20_13, puis le lien professionnalisation/attentes de résultat à travers l'item 20_2. Nous nous attacherons ensuite au sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la prescription avec les réponses à l'item 21_6, concernant la responsabilité professionnelle et à l'éthique. Puis nous en viendrons aux réponses aux items 22_1, 22_2 et 22_6, relevant de la prise en compte du contexte social et scolaire, et enfin les réponses à l'item 23_3, relatif à l'acte d'enseigner.

XI-4-1 Type de professionnalisation et attentes d'efficacité

Nous allons examiner les liens professionnalisation/attentes d'efficacité grâce aux items 20_7 et 20_13 de l'échelle de Gibson et Dembo (1984). Ceux-ci permettent de recueillir le positionnement des futurs enseignants sur la dimension attentes d'efficacité de leur sentiment d'efficacité professionnelle.

Item 20_7 : « Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles. »

Tableau 30 : Tableau de contingence pour l'item 20_7

	Fortes attentes d'efficacité	NSPP	Faibles attentes d'efficacité
1re professionnalisation	153	74	25
2nde professionnalisation	31	32	7

Le lien statistique est avéré entre le type de professionnalisation et les attentes d'efficacité. Le chi-deux est de 7,0361 pour $p=.02966$. La figure 35 présente la distribution des réponses.

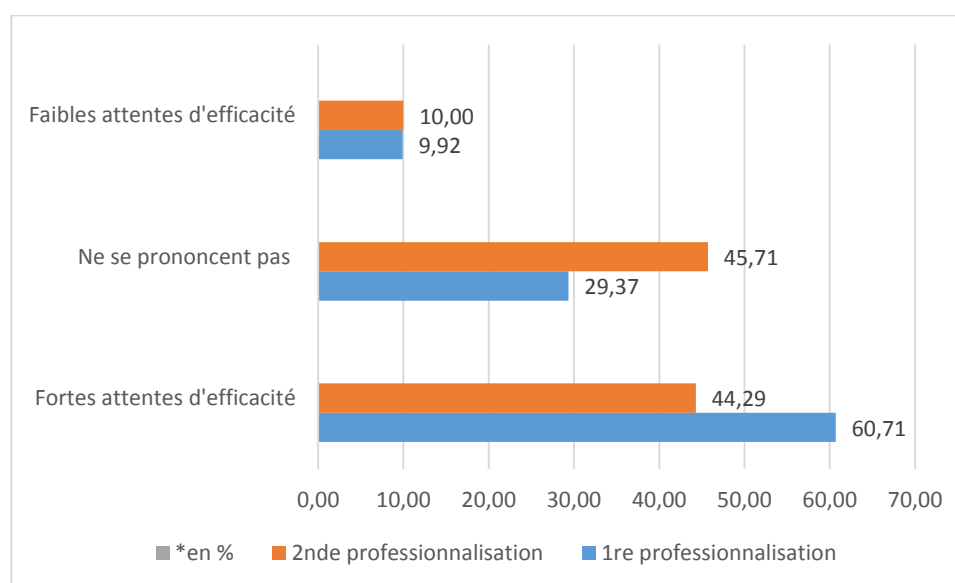


Figure 35 : Lien professionnalisation attentes d'efficacité (Item 20_7, échelle d'autoefficacité Gibson et Dembo)

Nous constatons que parmi les futurs enseignants de seconde professionnalisation, ceux qui déclarent des attentes d'efficacité élevées sont aussi nombreux que ceux qui choisissent de ne pas se prononcer. En revanche, les futurs enseignants de première professionnalisation sont six sur dix à exprimer des fortes attentes d'efficacité et trois sur dix à ne pas se prononcer. Un seul futur enseignant sur dix exprime de faibles attentes d'efficacité et ce, quel que soit son type de professionnalisation. Ce positionnement pourrait s'expliquer par l'absence ou la faible expérience professionnelle antérieure des futurs enseignants de première professionnalisation, qui n'ont ainsi pas été confrontés à des situations de blocage ou de conflit en situation d'activité professionnelle. Par hypothèse, leur autoévaluation se fonde sur leur propre expérience d'élève. Or, comme nous l'avons déjà mentionné, les futurs enseignants sont globalement en avance ou à l'heure (82,7% des

futurs enseignants), ce sont de bons élèves qui ont effectué leur scolarité dans des classes relativement homogènes. Cela pourrait contribuer à expliquer les fortes attentes d'efficacité des futurs enseignants de première professionnalisation, qui n'ont pas nécessairement côtoyé directement d'élèves très difficiles. À l'inverse des futurs enseignants de seconde professionnalisation, qui ont peut-être davantage conscience que les relations humaines ne sont pas des relations linéaires de cause à effet mais bien multifactorielles, complexes et à haut degré d'incertitude. Pour ces futurs enseignants, déjà professionnalisés, aucune majorité nette ne s'est dégagée des réponses à cet item.

Les futurs enseignants de première professionnalisation expriment majoritairement de fortes attentes d'efficacité lorsqu'ils sont confrontés à des élèves au comportement difficile, ce qui n'est pas le cas des futurs enseignants de seconde professionnalisation.

Item 20_13 : « Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre. »

Le lien statistique s'avère important et très significatif, avec un chi-deux à 11,253 pour $p = .003601$. Il s'agit ici clairement d'obtenir que l'élève ne perturbe pas le cours.

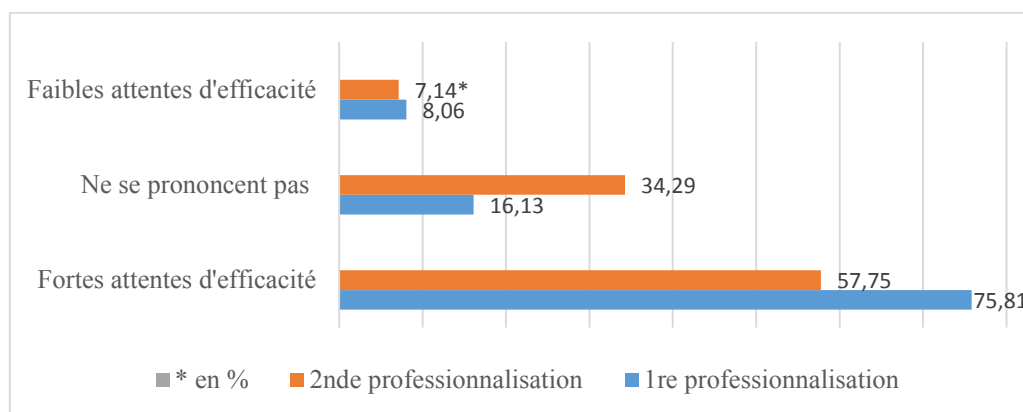


Figure 36 : Lien professionnalisation attentes d'efficacité (Item 20_13, Gibson et Dembo, 1984)

Comme pour l'item 20_7 précédemment examiné, cette affirmation nous renvoie aux variables de processus pédagogique, qui concernent le relationnel et la gestion de la classe (Bru, 2002, p.72). Cependant, il existe une nuance dans les deux affirmations. La formulation de l'item 20_7 s'avère bien plus générale, - « venir à bout » -, que celle de l'item 20_13, - « rappeler à l'ordre » -. L'objectif dans les deux situations n'est à notre sens pas le même. L'item 20_13 nous paraît moins ambitieux, il s'agit uniquement d'obtenir

d'un élève qu'il cesse de perturber le cours. En revanche, l'item 20_7 peut être compris comme la réussite d'un enseignant obtenant qu'un élève abandonne son comportement « difficile » pour se mettre effectivement en activité. À l'évidence, la différence est considérable et le sera vraisemblablement tout autant en termes d'apprentissage des élèves.

Les futurs enseignants de première professionnalisation déclarent très majoritairement de fortes attentes d'efficacité lorsqu'il s'agit de rappel à l'ordre, alors qu'un tiers des futurs enseignants de seconde professionnalisation ne se prononce pas.

XI-4-2 Type de professionnalisation attentes de résultat

L'item 20_2 de l'échelle de Gibson et Dembo (1984) recueille l'autoévaluation des individus quant à leurs attentes de résultat, dit autrement leur positionnement quant à l'éducabilité cognitive des élèves. Cet item est le suivant : « **Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial.** »

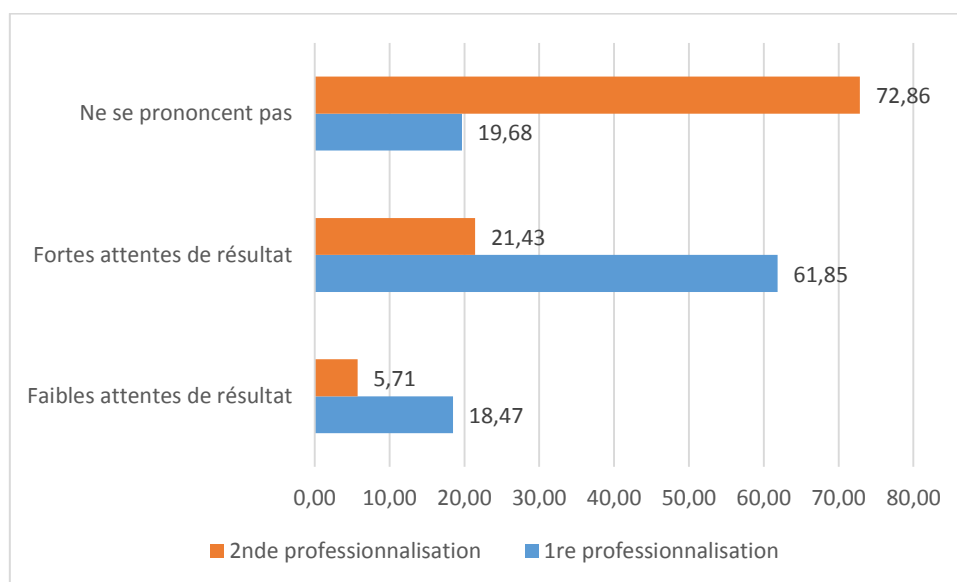


Figure 37 : Lien professionnalisation attente de résultat (Item 20_2, échelle de Gibson et Dembo, 1984)

Il existe un lien statistique significatif entre le type de professionnalisation et les attentes de résultat en classe (Item 20_2). Le chi-deux s'élève à 6,7895, p-value=.03355. Parmi les futurs enseignants de première professionnalisation, 6 sur 10 manifestent de fortes attentes

de résultat, plus de 2 sur 10 ne se prononcent pas et moins de 2 sur 10 déclarent de faibles attentes de résultat. Concernant les futurs enseignants de seconde professionnalisation, plus de 7 sur 10 décident de ne pas se positionner, plus de 2 sur 10 optent pour de fortes attentes de résultat et moins d'un sur 10 expriment de faibles attentes de résultat.

Les futurs enseignants de première professionnalisation déclarent majoritairement de fortes attentes de résultat, tandis que les futurs enseignants de seconde professionnalisation préfèrent majoritairement ne pas se prononcer sur l'idée générale de l'influence comparée de l'enseignant et du milieu familial sur les élèves. Dit autrement, les sujets de seconde professionnalisation ne se positionnent pas pour exprimer s'ils croient ou refusent le postulat d'éducabilité cognitive des élèves.

XI-4-3 Type de professionnalisation et sentiment d'efficacité professionnelle relatif au référentiel de compétences (2013)

Le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013) constitue les questions 21, 22 et 23 de notre questionnaire (cf. p. 170-172). Les réponses étaient recueillies grâce à une échelle de Likert à quatre modalités : je maîtrise / je maîtrise assez bien / je rencontre quelques difficultés / je rencontre beaucoup de difficultés. Nous avons procédé au recodage des réponses obtenues en deux modalités : fort sentiment d'efficacité professionnelle vs faible sentiment d'efficacité professionnelle. Nous avons ensuite croisé les données recueillies avec le type de professionnalisation des sujets. Parmi les 5 items significativement liés avec le type de professionnalisation, un item concerne la responsabilité professionnelle et l'éthique, 3 items relèvent de la prise en compte du contexte social et scolaire et un item traite de l'acte d'enseigner. Nous détaillons à présent ces liens.

La responsabilité professionnelle et l'éthique

Item 21_6 : « Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier. »

Parmi les 8 compétences relevant de la responsabilité professionnelle et l'éthique, cette compétence est la seule en lien avec le type de professionnalisation. Il existe un lien significatif ($\chi^2 = 5,62$; $p = .01776$; $ddl = 1$) entre le sentiment d'efficacité professionnelle exprimé (fort vs faible) et le type de professionnalisation (1^{ère} vs 2^{nde}).

Tableau 31 : Tableau de contingence item 21_6

	Fort sentiment d'efficacité prof.	Faible sentiment d'efficacité prof.
1re professionnalisation	160	79
2nde professionnalisation	36	34

Les futurs enseignants de première professionnalisation déclarent majoritairement un fort sentiment d'efficacité professionnelle concernant l'utilisation d'une langue étrangère dans le cadre professionnel ; en revanche concernant les futurs enseignants de seconde professionnalisation, il n'émerge aucun sentiment d'efficacité professionnelle majoritaire à ce sujet.

La prise en compte du contexte social et scolaire

Item 22_1 : « Prendre en compte la diversité des élèves. »

Il existe un lien significatif ($\chi^2 = 6,9343$; $p = .008456$; $ddl = 1$) entre le sentiment d'efficacité professionnelle exprimé et le type de professionnalisation.

Tableau 32 : Tableau de contingence item 22_1

	Fort sentiment d'efficacité prof.	Faible sentiment d'efficacité prof.
1re professionnalisation	200	42
2nde professionnalisation	47	22

La plupart des futurs enseignants de première professionnalisation déclarent un fort sentiment d'efficacité professionnelle pour prendre en compte la diversité des élèves, alors qu'un tiers des futurs enseignants de seconde professionnalisation expriment à ce propos un faible sentiment d'efficacité professionnelle.

Item 22_2 : « Accompagner les élèves dans leur parcours de formation. »

Il existe un lien significatif ($\chi^2 = 5,0477$; $p = .02466$; $ddl = 1$) entre le sentiment d'efficacité professionnelle exprimé et le type de professionnalisation.

Tableau 33 : Tableau de contingence item 22_2

	Fort sentiment d'efficacité prof.	Faible sentiment d'efficacité prof.
1re professionnalisation	188	48
2nde professionnalisation	46	23

Les futurs enseignants de première professionnalisation déclarent majoritairement un fort sentiment d'efficacité professionnelle pour accompagner les élèves dans leur parcours de formation, alors que les futurs enseignants de seconde professionnalisation déclarent majoritairement un faible sentiment d'efficacité professionnelle à ce propos.

Item 22_6 : « Coopérer avec les partenaires de l'école. »

Nous constatons un lien significatif ($\chi^2 = 5,186$; $p = .02277$; $ddl = 1$) entre le type de professionnalisation et les positionnements face à cette compétence.

Tableau 34 : Tableau de contingence item 22_6

	Fort sentiment d'efficacité prof.	Faible sentiment d'efficacité prof.
1re professionnalisation	165	63
2nde professionnalisation	56	9

Quel que soit leur type de professionnalisation, les sujets expriment un fort sentiment d'efficacité professionnelle à cet item. Cependant, il existe une différence significative entre les deux populations : les futurs enseignants de première professionnalisation sont significativement moins nombreux que ceux de seconde professionnalisation à exprimer un fort sentiment d'efficacité professionnelle. Cela est à noter puisque c'est la seule situation de ce type que nous rencontrons sur l'ensemble des items relatifs au référentiel de compétences (2013). Par hypothèse, l'expérience professionnelle des sujets de seconde professionnalisation constitue à leurs yeux un adjuvant d'importance pour coopérer avec les partenaires de l'école.

Les sujets de seconde professionnalisation sont plus nombreux que leurs homologues de première professionnalisation à manifester un fort sentiment d'efficacité professionnelle pour coopérer avec les partenaires de l'école.

Le cœur de métier

Item 23_3 : « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. »

Cette compétence, dite P3, est la seule parmi les cinq compétences de cœur de métier à être en lien avec le type de professionnalisation dans cette recherche. C'est également selon nous la compétence centrale pour un enseignant. Il existe un lien significatif ($\chi^2 = 5,7061$; $p = .01691$; $ddl = 1$) entre le sentiment d'efficacité professionnelle pour la compétence P3 et le type de professionnalisation.

Tableau 35 : Tableau de contingence item 23_3

	Fort sentiment d'efficacité prof.	Faible sentiment d'efficacité prof.
1re professionnalisation	169	71
2de professionnalisation	38	31

Les futurs enseignants de première professionnalisation sont plus des 2/3 à déclarer un fort sentiment d'efficacité professionnelle pour construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. Les futurs enseignants de seconde professionnalisation sont significativement moins nombreux à exprimer un fort sentiment d'efficacité professionnelle sur cette même compétence.

Point n°20

Les sujets de première professionnalisation manifestent un fort sentiment d'efficacité professionnelle concernant les deux dimensions que constituent les attentes d'efficacité et les attentes de résultat. Ce n'est pas le cas des sujets de seconde professionnalisation, qui évitent majoritairement de se prononcer sur l'éducabilité cognitive des élèves, ainsi que sur leurs attentes d'efficacité vis-à-vis des élèves au comportement difficile. En outre, les sujets de seconde professionnalisation sont plus d'un tiers à ne pas se positionner sur leurs attentes d'efficacité lorsqu'il s'agit de rappel à l'ordre.

Les futurs enseignants de première professionnalisation déclarent majoritairement un fort sentiment d'efficacité professionnelle concernant l'utilisation d'une langue étrangère dans le cadre professionnel, la prise en compte de la diversité des élèves, l'accompagnement des élèves dans leur parcours de formation et la construction de situations d'enseignement-apprentissage. Les futurs enseignants de première professionnalisation sont en revanche moins nombreux que ceux de seconde professionnalisation à exprimer un fort sentiment d'efficacité professionnelle pour coopérer avec les partenaires de l'école.

Pour les futurs enseignants de seconde professionnalisation, il n'émerge aucun sentiment d'efficacité professionnelle majoritaire concernant l'utilisation d'une langue étrangère dans le cadre professionnel, pas plus que pour la construction de situations d'enseignement-apprentissage. Quant à la prise en compte de la diversité des élèves, un tiers des futurs enseignants de seconde professionnalisation expriment à ce propos un faible sentiment d'efficacité professionnelle. Les sujets de seconde professionnalisation déclarent majoritairement un faible sentiment d'efficacité professionnelle pour accompagner les élèves dans leur parcours de formation.

La seule compétence pour laquelle les futurs enseignants de seconde professionnalisation sont majoritairement plus confiants que leurs homologues de première professionnalisation concerne la coopération avec les partenaires de l'école.

XI-5- Type de professionnalisation et sentiment d'efficacité personnelle

Après avoir recueilli l'autoévaluation des sujets concernant leur sentiment d'efficacité personnelle grâce à l'échelle de Sherer et al. (1982), nous avons procédé au test de Pearson avec la variable type de professionnalisation (première vs seconde). Il existe un lien statistique fort entre les réponses à trois items (24_8, 24_11 et 24_12) de l'échelle de Sherer et al. (1982) et la variable type de professionnalisation. Nous présentons ces items.

Item 24_8 : « Quand des problèmes inattendus surviennent, je ne m'en sors pas très bien. »

Il existe un lien statistique fort entre le type de professionnalisation et le sentiment d'efficacité personnelle. Le chi-deux s'élève à 8,9127 et $p = .0116$.

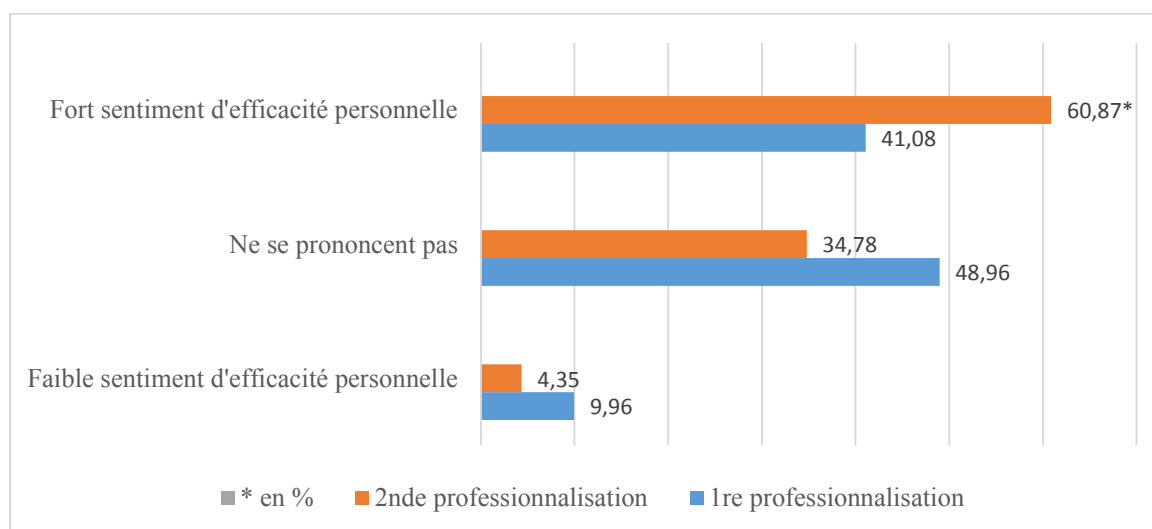


Figure 38 : Lien professionnalisation sentiment d'efficacité personnelle (Item 24_8)

Les sujets de première professionnalisation choisissent majoritairement de ne pas se prononcer sur leur sentiment d'efficacité face aux problèmes, quatre sur dix expriment un fort sentiment d'efficacité à ce propos et un sur dix à l'inverse manifeste un faible sentiment d'efficacité personnelle. Quant aux sujets de seconde professionnalisation, six futurs enseignants sur dix expriment un fort sentiment d'efficacité personnelle, plus de trois sur dix ne se prononcent pas et moins d'un sur dix déclare un faible sentiment d'efficacité personnelle.

Les futurs enseignants de première professionnalisation sont majoritaires à ne pas se positionner sur leur sentiment d'efficacité personnelle face aux problèmes, alors que les futurs enseignants de seconde professionnalisation se déclarent majoritairement sûrs d'eux à ce propos.

Item 24_11 : « Je ne me sens pas sûr de mes capacités à faire des choses. »

Il existe un lien statistique fort entre le type de professionnalisation et le sentiment d'efficacité personnelle (Item 24_11). Le chi-deux s'élève à 7,1997, $p = .02733$

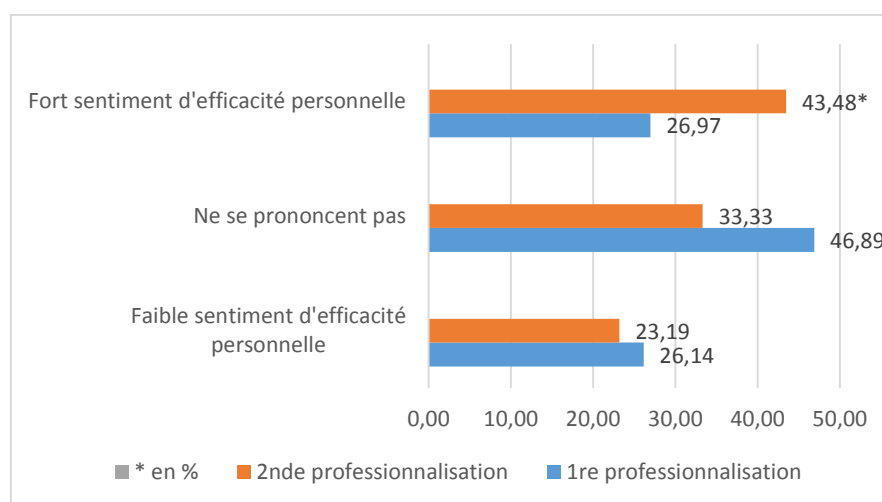


Figure 39 : Lien professionnalisation sentiment d'efficacité personnelle (Item 24_11, échelle de Sherer et al. , 1982)

La majorité des futurs enseignants de seconde professionnalisation se déclare sûr de ses capacités à faire des choses mais un tiers ne se prononce pas et plus d'un sur cinq doute de ces mêmes capacités. Les futurs enseignants de première professionnalisation sont majoritaires à ne pas se positionner sur cet item, un sur quatre exprime un faible sentiment d'efficacité personnelle et un sur quatre ne se positionne pas.

Les futurs enseignants de première professionnalisation sont majoritaires à ne pas se positionner sur leur sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'il s'agit de faire des choses, alors que les futurs enseignants de seconde professionnalisation se déclarent majoritairement sûrs d'eux à ce propos.

Item 24_12 : « Je ne suis pas capable de faire face à la plupart des problèmes qui surviennent dans ma vie. »

Il existe un lien statistique fort entre le type de professionnalisation et le sentiment d'efficacité personnelle (Item 24_12). Le chi-deux s'élève à 7,0506 et p-value= .02944.

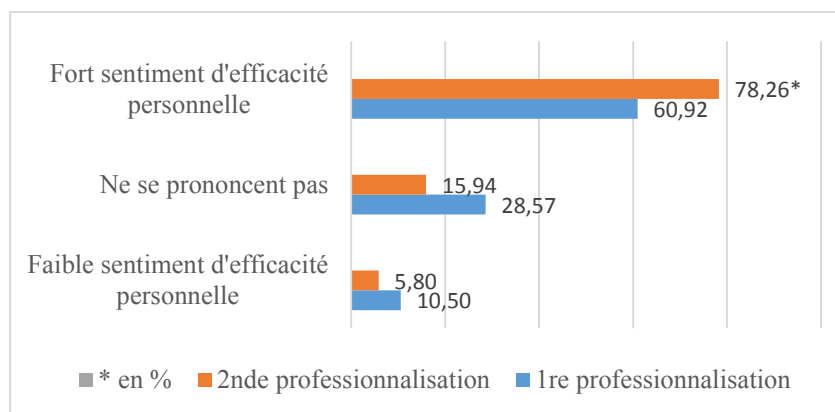


Figure 40 : Lien professionnalisation sentiment d'efficacité personnelle (Item 24_11, échelle de Sherer et al., 1982)

De façon largement majoritaire (près de huit enseignants sur dix), les futurs enseignants de seconde professionnalisation déclarent un fort sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'il est question de « faire face à la plupart des problèmes qui surviennent dans la vie », plus d'un sur deux ne se prononcent pas et moins d'un sur deux exprime un faible sentiment d'efficacité personnelle. Les futurs enseignants de première professionnalisation expriment eux aussi majoritairement un fort sentiment d'efficacité, mais ils sont près d'un sur trois à ne pas prendre position sur l'affirmation proposée ; un sur dix déclare un faible sentiment d'efficacité personnelle pour cet item.

Les futurs enseignants de première professionnalisation sont près du tiers à ne pas se positionner sur leur sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'il s'agit de faire face à des problèmes, alors que les futurs enseignants de seconde professionnalisation déclarent très majoritairement un fort sentiment d'efficacité professionnelle à ce sujet.

Point n°21

Face aux problèmes inattendus, les futurs enseignants de première professionnalisation sont majoritaires à ne pas se positionner sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Lorsqu'il s'agit de faire face à des problèmes, ils sont près du tiers à ne pas prendre position. Enfin, lorsqu'il s'agit d'agir, les futurs enseignants de première professionnalisation sont majoritaires à ne pas se positionner sur leur sentiment d'efficacité personnelle

Quant aux futurs enseignants de seconde professionnalisation, ils se déclarent majoritairement sûrs d'eux pour faire face aux problèmes, y compris inattendus. Ils ont également un fort sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'il s'agit d'agir.

CHAPITRE XII

LES DIMENSIONS

SOCIOCOGNITIVES DES

PRATIQUES : ANALYSE

MULTIVARIÉE

Dans la troisième partie de notre travail, avec des tris à plat, nous avons commencé par décrire les caractéristiques de notre population et de ses représentations. Nous avons ensuite, avec des analyses bidimensionnelles, déplié les liens deux à deux entre les variables pour mettre à l'épreuve notre hypothèse de travail.

Enfin, nous avons procédé à une analyse multidimensionnelle sous deux formes différentes : une classification hiérarchique descendante, ou CHD (cf. Partie Méthodologie p. 184) et une analyse factorielle des correspondances, ou AFC. Avec cette analyse multidimensionnelle, obtenue à l'aide du logiciel Iramuteq nous avons construit des profils d'enseignants. Pour cela, nous avons mobilisé 27 variables parmi celles présentées dans notre chapitre XI. Notre objectif consiste à 1) repérer les profils différents de pratiques enseignantes et 2) croiser ces profils avec le passé professionnel pour déterminer s'il existe ou non un lien entre les deux. Nous présentons tout d'abord les éléments caractéristiques de chaque profil d'enseignant, puis les facteurs de différenciation de ces profils.

XII-1-1 Cinq profils d'enseignants

Les variables actives mobilisées dans cette classification hiérarchique descendante sont d'une part les variables corrélées avec l'expérience professionnelle antérieure et d'autre part des représentations en lien avec le métier d'enseignant. La variable illustrative que nous retenons est le lieu de naissance (métropole ou Réunion). L'ensemble des variables actives retenues est listé dans le tableau 36.

Tableau 36 : Liste des variables mobilisées dans la classification hiérarchique descendante

1	Expérience professionnelle inférieure ou supérieure ou égale à 3 ans
2	Parcours d'inscription (professeur des écoles ou des lycées et collèges) et région nord ou sud
3	Genre
4	Situation de famille seul ou en couple
5	Avec ou sans enfant
6	Âge d'obtention du baccalauréat : à l'heure ou en retard
7	Choix du métier au regard de l'expérience d'élève
8	Choix du métier au regard de l'expérience d'étudiant
9	Enseignants parmi les proches
10	Motivation dans le choix du métier : travailler à La Réunion
11	Échelle Gibson et Dembo (1984) : éducativité cognitive des élèves item 20_2
12	Échelle Gibson et Dembo (1984) : efficacité de l'action personnelle item 20_7
13	Échelle Gibson et Dembo (1984) : efficacité de l'action personnelle item 20_13

14	Référentiel compétences 2013 : prendre en compte la diversité des élèves
15	Référentiel compétences 2013 : utiliser une langue vivante étrangère
16	Référentiel compétences 2013 : accompagner les élèves dans leur parcours de formation
17	Référentiel compétences 2013 coopérer avec les partenaires de l'école
18	Référentiel compétences 2013 Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement-apprentissage
19	Échelle de Sherer et al. (1982) : item 24_8
20	Échelle de Sherer et al. (1982) : item 24_11
21	Échelle de Sherer et al. (1982) : item 24_12
22	Enseigner c'est transmettre vs guider
23	Nature de l'expérience professionnelle
24	Cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez « métier d'enseignant »
25	Cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez « formation à l'ESPE »
26	Cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez « élève »
27	Âge : jeune (inférieur à 26 ans) ou vieux 26 ans et au-delà

Pour rappel, la classification hiérarchique descendante procède à des partitions successives à partir de l'ensemble des individus en considérant les modalités des variables actives sélectionnées. La discrimination opère sur les modalités présentant des différences. 92,28% du corpus a été traité, soit les 27 variables actives associées à 299 répondants sur un total de 324 questionnaires collectés. Ce corpus est réparti en cinq classes sur trois niveaux de troncature. Le dendrogramme, figure 41, résultant de cette classification hiérarchique descendante présente cette répartition des profils enseignants en cinq classes. Nous avons nommé ces classes au regard de leurs caractéristiques respectives.

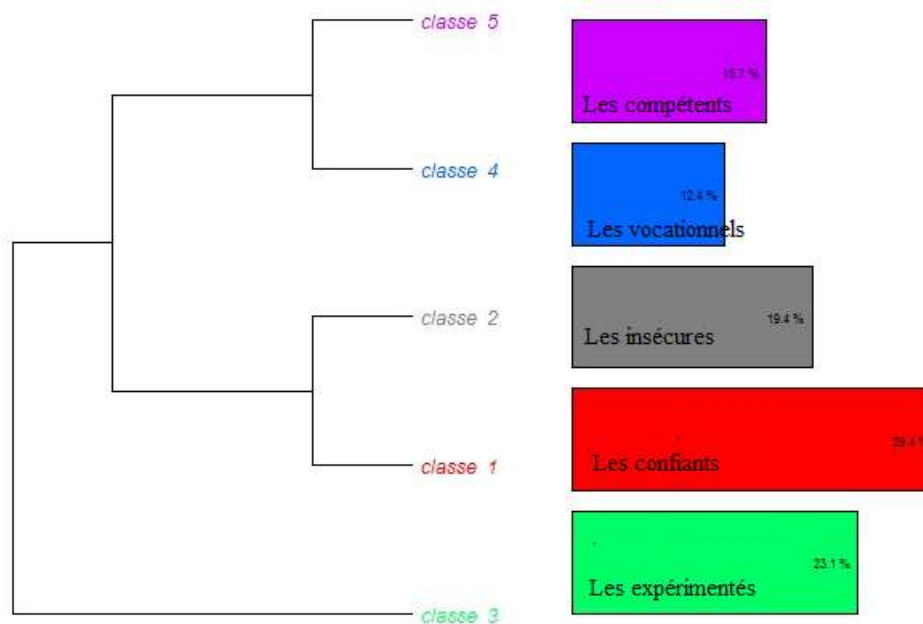


Figure 41 : Dendrogramme résultant de la classification hiérarchique descendante

Décrivons à présent les caractéristiques de chaque classe, selon la répartition proposée par Iramuteq.

La classe 3 : « les expérimentés »

Cette classe réunit 23% du corpus traité. Sa base est constituée de futurs enseignants de plus de 26 ans ($\chi^2=182,24$; $p<.0001$) relevant de notre sous-population dite de seconde professionnalisation ($\chi^2=130,12$; $p<.0001$), telle que définie dans notre partie Méthodologie (cf. p. 184). Ils vivent en couple, avec un ou deux enfants. Ils ont obtenu le baccalauréat avec au moins un an de retard. Ces sujets sont inscrits en deuxième année de master Professeur des Écoles, que ce soit dans le Sud, sur le site du Tampon, ou le Nord à Bellepierre. Ils n'ont choisi leur métier ni en fonction de leur expérience d'élève, ni selon leur expérience d'étudiant, en revanche leur cercle familial ou relationnel comprend un ou plusieurs enseignants.

Leur conception du métier s'avère centrée sur les élèves ($\chi^2=23,26$; $p<.0001$) : pour ces futurs enseignants, enseigner, c'est plutôt guider, créer les conditions favorables aux apprentissages. Pour autant, ils ne croient pas en l'éducabilité cognitive des élèves ($\chi^2=5,6$; $p=0,01794$). Pour rappel, les étudiants à l'enseignement étaient notamment sollicités pour se positionner sur des affirmations permettant de recueillir leur sentiment d'efficacité

professionnelle (Gibson et Dembo, 1984). L'item 20_2 était le suivant : « Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial. » Cela signifie que l'influence du milieu familial s'avère prépondérante pour le devenir scolaire des élèves. Pour les élèves les plus éloignés de la norme et de la culture scolaires, cet écart ne pourra être comblé ni même réduit : ainsi, tous les élèves ne seraient pas éducatibles. Selon Meirieu (2009), la postulation d'éducabilité, c'est-à-dire croire que tous les élèves peuvent apprendre, se trouve au fondement de l'action éducative. Pour paraphraser Bandura, si un enseignant pense qu'un élève ne peut pas apprendre, il y a peu de chances qu'il tente de lui enseigner quelque chose.

Le mot que les expérimentés associent le plus au métier est fonctionnaire ($\chi^2=10,58$; $p =.00114$), c'est-à-dire qu'ils mettent l'accent sur le statut. En contexte réunionnais, cela signifie un salaire bonifié par rapport au niveau de vie, la sécurité de l'emploi dans un contexte de chômage conséquent sur cette tranche d'âge et un respect du maître et de sa parole.

Sont ensuite cités la bienveillance, instruire, écouter et transmettre.

La formation à l'ESPE leur paraît intéressante, formatrice, avec de la théorie ; elle suppose de la rigueur, la présentation d'un mémoire de recherche. Enfin, la formation permet des rencontres mais elle est également associée au stress ($\chi^2=3,91$; $p=.04813$).

Pour ces futurs enseignants, un élève est unique, curieux, différent, avec des besoins ; l'hétérogénéité est la règle.

Les sujets de cette classe ne se positionnent pas concernant leur sentiment d'efficacité professionnelle lorsqu'il s'agit de maintenir l'ordre en classe ($\chi^2=8,07$; $p=.00448$). Quant aux compétences prescrites par le référentiel du même nom, « les expérimentés » expriment un faible sentiment d'efficacité professionnelle pour « accompagner les élèves dans leur parcours de formation », « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement-apprentissage prenant en compte la diversité des élèves », « utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier. » En revanche, les individus de cette classe 3, avec l'expérience professionnelle qui les caractérise, se déclarent efficaces pour « coopérer avec les partenaires de l'école. » « Les expérimentés » manifestent un fort sentiment d'efficacité personnelle : confiants dans leur capacité à atteindre des objectifs importants pour eux, la difficulté ne les effraie pas. Ils déclarent persévérer, même lorsque la réussite nécessite du temps.

« Les expérimentés » sont âgés de plus de 26 ans, en couple avec enfant(s). Riches d'une expérience professionnelle antérieure, pour eux, enseigner, c'est plutôt guider des élèves hétérogènes. Ils apprécient la formation à l'ESPE, ainsi que leur futur statut de fonctionnaire. « Les expérimentés » expriment un faible sentiment d'efficacité professionnelle, hormis pour coopérer avec les partenaires de l'école. En revanche, « les expérimentés » expriment un fort sentiment d'efficacité personnelle.

La classe 1 : les « confiants »

Cette classe concerne 29,4% du corpus, c'est la plus grande classe. Les futurs enseignants de cette classe vivent seuls, sans enfant. Ce sont des hommes, jeunes, avec peu ou pas d'expérience professionnelle.

Ils ont choisi le métier d'enseignant au regard de leur propre expérience d'élève ($\chi^2 = 4,32$; $p=0.003756$) ou d'étudiant ($\chi^2 = 14,24$; $p=0.00016$). Le métier consiste pour eux clairement en une transmission ($\chi^2 = 3,86$; $p=0.004932$). Ils y associent également une dimension affective enrichissante et passionnante. Pour ces futurs enseignants, un élève est jeune, dynamique, sérieux, difficile, en tout cas à former. Ils se montrent critiques au regard de la formation à l'ESPE, qu'ils qualifient de désorganisée.

Quant à leur positionnement face aux compétences professionnelles prescrites pour leur futur métier, les sujets déclarent un fort sentiment d'efficacité concernant quatre d'entre elles :

- Prendre en compte la diversité des élèves,
- Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier,
- Accompagner les élèves dans leur parcours de formation,
- Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement-apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.

Seule la coopération avec les partenaires de l'école semble être source de difficulté pour eux.

« Les confiants » sont des hommes jeunes, célibataires sans enfant, avec peu ou pas d'expérience professionnelle antérieure. Pour eux, enseigner s'avère une transmission passionnante et difficile. Critiques concernant la formation à l'ESPE, « les confiants » déclarent un fort sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la prescription.

La classe 2 : les « insécures »

La classe 2 regroupe 19,4% du corpus traité (299). Ce sont des jeunes, sans enfant, plutôt inscrits en première année de master second degré, avec peu ou pas d'expérience professionnelle.

Le métier d'enseignant évoque d'abord pour eux une formation ($\chi^2 = 25,44$; $p < .0001$) et un salaire ($\chi^2 = 24,3$; $p < .0001$). Viennent ensuite les enfants, donc la dimension adressée du métier et le plaisir, une dimension affective.

Concernant les compétences requises institutionnellement pour enseigner, les futurs enseignants de la classe 2 déclarent un faible sentiment d'efficacité pour « prendre en compte la diversité des élèves » ainsi que « coopérer avec les partenaires de l'école ». Ces sujets manifestent également une faible attente d'efficacité professionnelle ($\chi^2 = 17,87$; $p < .0001$) : ils s'estiment peu capables de faire progresser les élèves, mais expriment en revanche de fortes attentes de résultat ($\chi^2 = 3,85$; $p = .04975$) et qualifient les élèves d'actifs. « Les insécures » ne se prononcent pas sur leur sentiment d'efficacité personnelle concernant leur capacité à atteindre des objectifs importants pour eux, à poursuivre leur effort en cas d'échec, à faire face à la plupart des problèmes qui surviennent dans la vie. Les insécures expriment un faible sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'il s'agit d'apprendre des choses difficiles ou tout simplement d'agir. Quant à leur sentiment d'efficacité personnelle concernant l'item 24_7 (échelle de Sherer et al. 1982)⁴⁵, soit ils déclarent abandonner très vite s'ils ne parviennent pas au résultat escompté, soit ils ne se prononcent pas.

Inscrits en master second degré, « les insécures » sont jeunes, célibataires, sans enfant ni expérience professionnelle. La dimension adressée du métier est saillante pour eux. « Les insécures » expriment un sentiment d'efficacité professionnelle partagé entre de fortes attentes de résultat et de faibles attentes d'efficacité ; ces sujets déclarent un faible sentiment d'efficacité professionnelle concernant certaines compétences prescrites, telles que prendre en compte la diversité des élèves. « Les insécures » expriment un faible sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'il faut agir ou apprendre des choses difficiles. Ils préfèrent ne pas se prononcer lorsqu'il est question de faire face aux problèmes ou encore notamment d'atteindre des objectifs importants.

⁴⁵ Item 24_7 : « Quand j'essaie d'apprendre quelque chose de nouveau, j'abandonne très vite si je n'y arrive pas tout de suite.

La classe 4 : les « vocationnels »

La classe 4 rassemble 12,37% des réponses. Ce sont plutôt des femmes (34 personnes), jeunes, célibataires, inscrites en première ou deuxième année de master Professeur des Écoles et en formation sur le site de Bellepierre (Nord). Le baccalauréat a été obtenu à 18 ans, soit l'âge normal. Les individus de ce groupe ne dénombrent pas d'enseignant parmi leurs proches, famille ou amis.

La formation à l'ESPE est synonyme pour eux de professionnalisation, stages, didactique et découverte. Elle permet de se préparer au concours d'enseignant.

Les élèves sont associés aux apprentissages, aux savoirs, à l'école. Ce sont de futurs citoyens, des apprenants destinataires de leçons.

Pour « les vocationnels », la transmission de savoir ($\chi^2 = 16,64$; $p < .0001$) s'avère une dimension importante du métier, par ailleurs classiquement associé à l'apprentissage, la didactique, la pédagogie et l'éducation. Le métier nécessite de l'expérience, il est marqué par la complexité ($\chi^2 = 5,29$; $p = .00240$). En revanche, la vocation ($\chi^2 = 4,19$; $p = .04064$) déclarée par les sujets de cette classe constitue une caractéristique notable et singulière de la conception du métier, puisqu'elle ne se retrouve dans aucune autre classe. Les sujets de la classe 4 préfèrent ne pas se prononcer sur leur sentiment d'efficacité personnelle concernant leur persévérance pour obtenir le résultat escompté, leur capacité d'agir ou encore à faire face à la plupart des problèmes.

Dans la sphère professionnelle, ils manifestent des attentes d'efficacité élevées face aux élèves « difficiles ». (Item 20_7)⁴⁶.

Inscrits en master Professeur des Écoles, « les vocationnels » sont de jeunes femmes célibataires. Pour elles, la formation à l'ESPE prépare au concours d'enseignant et en même temps les professionnalise. Le métier d'enseignant, complexe, constitue une vocation. Ces sujets ne se prononcent pas sur leur sentiment d'efficacité personnelle. En revanche, « les vocationnels » sont convaincus de leur efficacité professionnelle lorsqu'il s'agit de gérer des élèves « difficiles ».

⁴⁶ Item 20_7 : « Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles ».

La classe 5 : les « compétents »

La classe 5 concentre 15,72% du corpus. Il s'agit de jeunes, vivant seuls, sans enfant, avec peu ou pas d'expérience professionnelle et inscrits en première année d'un master d'enseignement du second degré. Les sujets ont obtenu le baccalauréat avec au moins un an d'avance par rapport à l'âge normal, ils ne déclarent aucun enseignant parmi leurs proches.

Pour eux, la formation à l'ESPE permet d'apprendre, se préparer au concours et se former à la didactique ; se préparer au métier par des stages, des cours et des devoirs.

Les sujets de cette classe associent l'élève à un acteur, évoluant dans un groupe, dont le travail consiste à apprendre. L'élève est pensé en lien avec la famille, avec ses parents.

Pour « les compétents », le métier d'enseignant est un métier adressé, qui se déroule dans des lieux spécifiques ; le professeur peut tenir le rôle de modèle ($\chi^2 = 6,35$; $p = .01147$), il détient des connaissances dans sa discipline. Enseigner consiste à transmettre des connaissances ($\chi^2 = 7,98$; $p = .00472$)

Ces futurs enseignants expriment des attentes d'efficacité élevées quant à leur capacité à gérer des élèves « difficiles » et sont convaincus de l'éducabilité cognitive des élèves. Caractéristique d'un fort sentiment d'efficacité professionnelle chez l'enseignant, la conjonction de ces deux éléments, attentes d'efficacité et attentes de résultat, constitue le cas le plus favorable pour les élèves (cf. cadre théorique p. 71).

« Les compétents » sont de jeunes célibataires sans enfant, avec peu ou pas d'expérience professionnelle antérieure. Inscrits en master second degré, l'ESPE les prépare au concours et les forme à un métier adressé consistant à transmettre des connaissances.

« Les compétents » expriment des attentes d'efficacité et de résultat élevées, donc un fort sentiment d'efficacité professionnelle.

La figure 42 de l'analyse factorielle des correspondances (ou AFC), que nous détaillons dans la section III-1-2, illustre la répartition des cinq classes de futurs enseignants sur le plan factoriel.

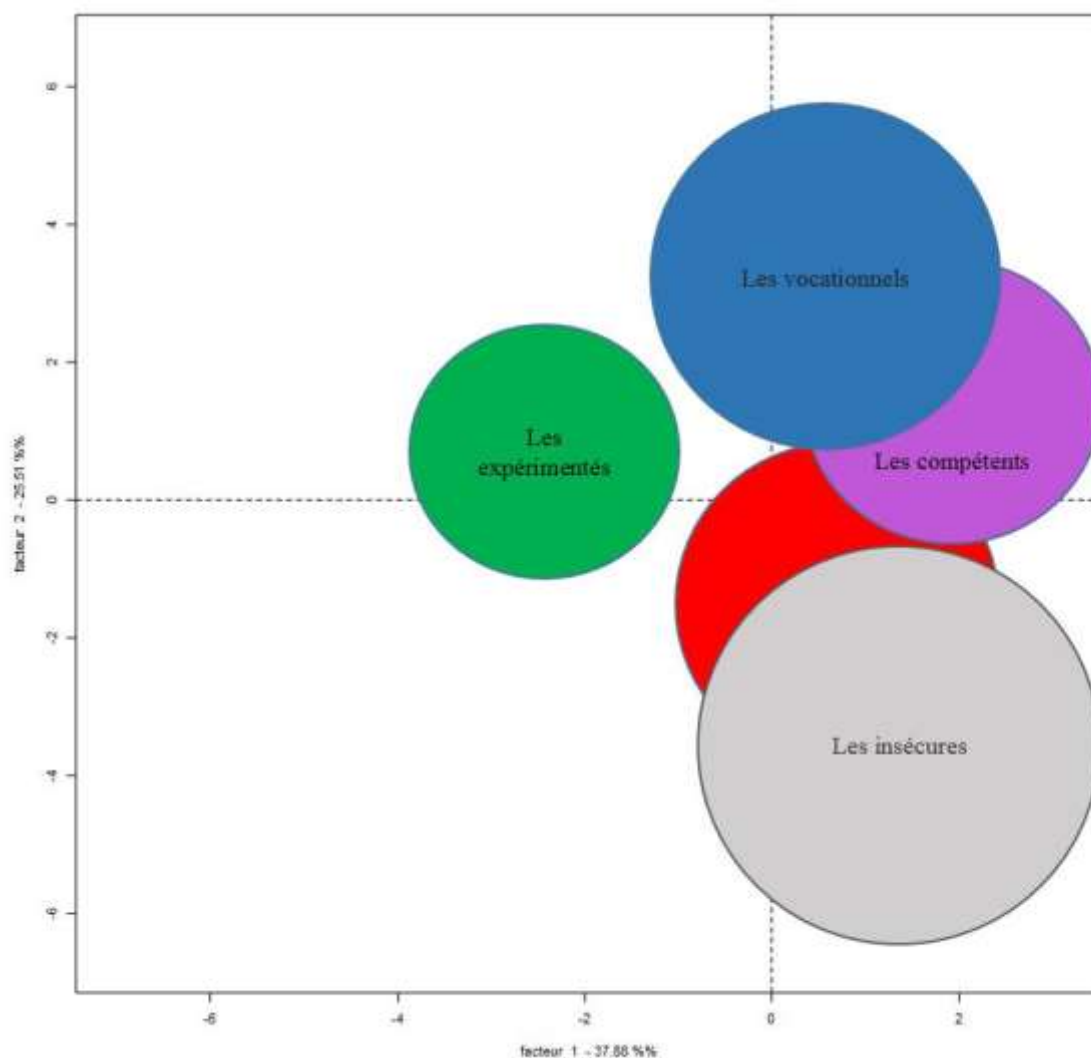


Figure 42 : Cinq classes de futurs enseignants sur le plan factoriel issu de l'analyse factorielle des correspondances

La classe des sujets de seconde professionnalisation se trouve positionnée nettement à gauche de l'axe 1 du plan factoriel et des quatre autres classes, relevant de notre sous-population de première professionnalisation.

Nous allons à présent nous attacher aux facteurs de différenciation des profils enseignants que nous venons de présenter.

XII-1-2 Les facteurs de différenciation des profils d'enseignant

L'analyse factorielle des correspondances révèle deux facteurs, l'expérience professionnelle antérieure (facteur 1) et le sentiment d'efficacité (facteur 2) permettant de rendre compte de 63,39% de la variance totale.

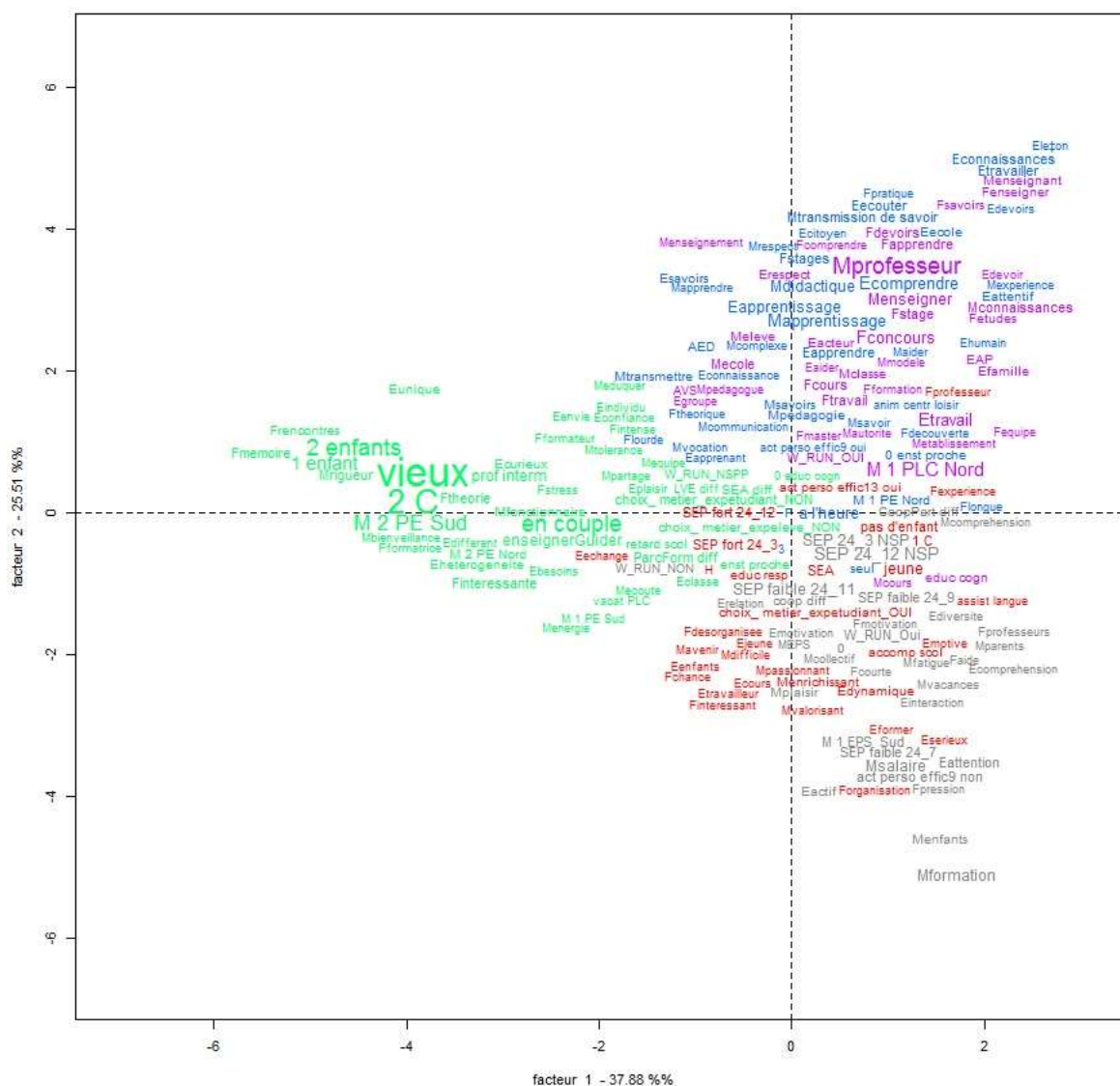


Figure 43 : Plan factoriel issu de l'Analyse factorielle des correspondances

L'expérience professionnelle antérieure, soit le facteur 1 de notre AFC, rend compte de 37,88% de la variance totale. Ce facteur 1 (axe vertical du graphique) oppose la classe 3, à gauche du point d'origine, aux quatre autres classes situées à droite de ce point.

La classe 3, celle des expérimentés, correspond aux sujets qui disposent d'une expérience professionnelle antérieure significative, que nous nommons dans cette recherche les futurs

enseignants de seconde professionnalisation. Pour rappel, notre première hypothèse opérationnelle était la suivante : « Les futurs enseignants de première professionnalisation et les futurs enseignants de seconde professionnalisation ont des ancrages sociocognitifs différents ».

Le premier facteur de notre analyse factorielle des correspondances corrobore nettement cette hypothèse de recherche en opposant les futurs enseignants disposant d'une expérience antérieure significative, les expérimentés, à tous les autres.

Le second facteur de notre analyse factorielle explique 25,51% de la variance totale. Il oppose les futurs enseignants des classes 1 et 2, les confiants et les insécures, à ceux des classes 4 et 5, les vocationnels et les compétents.

Après une lecture attentive des profils, nous déterminons que le facteur discriminant renvoie au sentiment d'efficacité des futurs enseignants. Cette dimension est très présente pour les confiants et les insécures, beaucoup moins pour les vocationnels et les compétents. Nous constatons en outre une typification des profils selon le genre : la classe 1 révèle une corrélation avec le genre masculin, la classe 4 avec le genre féminin. Cela s'avère cohérent avec de nombreuses recherches qui rendent compte de l'impact du genre en éducation. Par exemple, dès le primaire, les enseignants croient en la supériorité des filles en littérature, et à celle des garçons en mathématiques (Marry, 2003, p. 8), ce qui favoriserait la mise en œuvre des comportements attendus et agirait comme des prophéties auto-réalisatrices. Ces représentations perdurent dans l'orientation scolaire, fortement marquée par le genre, et déterminent les « inégalités d'orientation qui, bien plus que les inégalités de réussite, modèlent les inégalités de carrière entre les sexes comme entre les groupes sociaux » (Duru-Bellat, 2004, p. 70). Les représentations en lien avec le genre affectent notablement le devenir des individus. Cependant, pour heuristique qu'elle soit, nous avons choisi de ne pas investiguer la dimension genrée, considérant qu'elle se trouve hors de notre objet central de recherche.

Point n°22

« Les expérimentés » sont âgés de plus de 26 ans, en couple avec enfant(s). Riches d'une expérience professionnelle antérieure, pour eux, enseigner, c'est plutôt guider des élèves hétérogènes. Ils apprécient la formation à l'ESPE, ainsi que leur futur statut de fonctionnaire. « Les expérimentés » expriment un fort sentiment d'efficacité personnelle. En revanche, ils déclarent des difficultés concernant plusieurs compétences professionnelles.

« Les confiants » sont des hommes jeunes, célibataires sans enfant, avec peu ou pas d'expérience professionnelle antérieure. Pour eux enseigner s'avère une transmission passionnante et difficile. Critiques concernant la formation à l'ESPE, « les confiants » pensent maîtriser plusieurs compétences professionnelles.

Inscrits en master second degré, « les insécures » sont jeunes, célibataires, sans enfant ni expérience professionnelle. La dimension adressée du métier est saillante pour eux.

« Les insécures » doutent de leur propre maîtrise quant à certaines compétences professionnelles, ils expriment également un faible sentiment d'efficacité personnelle. Ils sont en revanche convaincus des capacités d'apprentissage des élèves.

Quant aux « vocationnels », ce sont de jeunes femmes célibataires inscrites en master Professeur des Écoles. Pour elles, la formation à l'ESPE prépare au concours d'enseignant et en même temps les professionnalise. Le métier d'enseignant, complexe, constitue une vocation. Ces sujets déclarent un sentiment d'efficacité personnelle modéré. En revanche, « les vocationnels » sont convaincus de leur capacité à faire progresser les élèves.

« Les compétents » sont de jeunes célibataires sans enfant, avec peu ou pas d'expérience professionnelle antérieure. Inscrits en master second degré, l'ESPE les prépare au concours et les forme à un métier adressé qui consiste à transmettre des connaissances. Ils expriment un fort sentiment d'efficacité professionnelle.

Selon l'analyse factorielle des correspondances, deux facteurs s'avèrent fortement discriminants, rendant compte de la majorité de la variance totale : l'expérience professionnelle antérieure et le sentiment d'efficacité.

CHAPITRE XIII

LES DIMENSIONS

COMPORTEMENTALES DES

PRATIQUES

Sensevy (2009) dans son étude visant la description des pratiques effectives, a mis en œuvre l'analyse statistique du discours des enseignants. Cette analyse peut selon lui (Sensevy, 2009, p. 47) reposer sur quatre éléments : l'examen de la répartition de la parole dans le discours des différents locuteurs, l'étude des particularités dans les discours, la mise au jour éventuelle d'un réseau de signification propre à chaque locuteur et l'éclairage du système de communication interlocuteurs. Pour notre part, nous en mobilisons le premier élément, puis nous étudions le discours des enseignants selon leur expérience professionnelle antérieure en ciblant les dimensions suivantes : prises de parole, volume, variété et richesse du discours. Nous examinons ensuite les interactions centrées sur l'apprenant (Altet, 1994) : les citations de prénoms, les citations de prénoms associés à un renforcement positif ainsi que les rappels à l'ordre. Poursuivant la mise à l'épreuve de notre seconde hypothèse opérationnelle selon laquelle le passé professionnel des individus est en lien avec leur manière d'enseigner, nous donnons à voir, au moyen de synopsis (cf. Volume des annexes p. 504-512), la structure de chaque séance observée. Les durées relatives à deux moments d'enseignement sont étudiées : la prise en main de la classe et l'institutionnalisation. Enfin, nous mobilisons le modèle du multi-agenda pour en investiguer un des gestes professionnels enseignants, celui du tissage. Le tableau 37 renseigne sur l'ordre dans lequel les séances ont été enregistrées et caractérise l'enseignant selon qu'il dispose ou non d'une expérience professionnelle significative, c'est-à-dire qu'il relève de notre population d'enseignants de première ou de seconde professionnalisation. Les observations de séance ont eu lieu durant la période d'avril à juin 2016.

Tableau 37 : Chronologie des séances et catégorisation des enseignants

	Enseignant	1 ^{re} prof.	2 ^{de} prof.	Âge	Genre	Discipline	Classe
1	EF	X		26	M	histoire-géographie	6 ^{ème}
2	MDR		X	36	F	espagnol	4 ^{ème}
3	OH	X		23	M	français	6 ^{ème}
4	SP		X	37	F	histoire-géographie	5 ^{ème}
5	CL	X		35	F	Anglais	5 ^{ème}
6	CD		X	34	F	français	4 ^{ème}
7	CP		X	54	M	anglais	4 ^{ème}
8	TT	X		25	M	français	4 ^{ème}
9	MD		X	45	F	histoire-géographie	6 ^{ème}
10	AN	X		22	F	français	6 ^{ème}
11	IB	X		22	F	latin	4 ^{ème}
12	AM		X	44	M	anglais	4 ^{ème}

XIII-1- Étude de la répartition de la parole des élèves et des enseignants dans les classes selon le type de professionnalisation

Dans le but de caractériser la répartition de la parole dans les classes, nous avons mobilisé la variable quantitative « locuteur classe », qui pour chaque séance comporte deux modalités. Chaque fois que l’enseignant s’exprime, nous comptons une prise de parole, de même lorsqu’un élève s’exprime. Nous considérons qu’une prise de parole vaut une prise de parole, sans distinguer selon leur contenu ou leur volume, nous l’étudions en tant que telle.

Les prises de parole sont ensuite totalisées pour chaque séance, ce qui, compte tenu des douze séances, constitue un total de vingt-quatre modalités. Le tableau 38 renseigne sur le nombre de prises de parole durant chaque séance et leur répartition entre le groupe classe et l’enseignant. Les numéros des séances correspondent à l’ordre selon lequel nous avons procédé à leur observation. Pour la séance 1, avec l’enseignant EF (ce sont ses initiales), les élèves ont pris 174 fois la parole, l’enseignant pour sa part 167 fois. Nous obtenons un total de 341 prises de parole, sur lequel les élèves contribuent à hauteur de 51%. Pour ce tableau récapitulatif des prises de parole comme pour les suivants, nous avons calculé et appliqué un coefficient de pondération, en utilisant 55 minutes comme durée de référence pour une séance. Le tableau issu des observations se trouve dans le volume des annexes p. 484).

Tableau 38 : Récapitulatif des prises de parole pour chaque séance

	Prises de parole élèves pondérées	Prises de parole enseignants pondérées	Total	Part élève en %
Séance 1 EF	174	167	341	51,0
Séance 2 MDR	235	214	448	52,4
Séance 3 OH	230	220	450	51,0
Séance 4 CL	147	141	289	51,0
Séance 5 TT	120	153	273	44,0
Séance 6 SP	148	165	312	47,3
Séance 7 CD	115	129	244	47,2
Séance 8 CP	164	154	318	51,4
Séance 9 MD	129	125	254	50,8
Séance 10 AN	89	82	171	52,1
Séance 11 IB	168	163	330	50,8
Séance 12 AM	224	228	453	49,5

Nous observons que le nombre de prises de parole moyen s'établit à 161 par séance, pour les élèves comme pour les enseignants. Dans le but de déterminer si les élèves prennent la parole de façon très différente suivant les classes, nous procédons au calcul du t de Student. Nous posons l'hypothèse nulle $H_{0(t)}$: à .05, la moyenne des prises de parole des élèves n'est pas significativement différente de la moyenne des prises de parole des enseignants. Nous calculons ensuite le F de Snedecor pour déterminer si les variances sont ou non homogènes. Nous posons l'hypothèse nulle $H_{0(F)}$ = à .05, la variance des prises de parole des élèves n'est pas significativement différente de la variance des prises de parole des enseignants.

Tableau 39 : Variance des prises de parole des élèves et des enseignants

Analyse univariée Variance théorique = 1 Exclusion de lignes : Snedecor.txt (importé)					
	Variance	DDL	Chi 2	p	95% Inf. 95% Sup.
Prises de parole élèves pondérées	2253,902	11	24792,917	<,0001	1269,114 5419,438

Analyse univariée Variance théorique = 1 Exclusion de lignes : Snedecor.txt (importé)					
	Variance	DDL	Chi 2	p	95% Inf. 95% Sup.
Prises de parole enseignants pondérées	1809,295	11	19902,250	<,0001	1011,543 4350,396

Pour calculer le F, nous calculons le rapport de ces deux variances $\frac{2253,902}{1809,295} = 1,2457$

Nous devons à présent comparer le F que nous venons de calculer (F= 1,2457) au F théorique.

Le F théorique est obtenu par la lecture de la table de Snedecor, pour laquelle nous avons besoin de 2 ddl, L_1 et L_2 . L_1 indique l'abscisse et est le nombre de ddl de l'échantillon avec la plus grande variance. Dans notre cas, il s'agit de la variance de l'échantillon « prise de parole des élèves » cependant cela importe peu les deux échantillons comportant le même nombre de ddl, c'est-à-dire 11. Nous nous reportons dans la Table de Snedecor, reproduite ci-dessous. La valeur théorique indiquée dans cette table pour des variables aléatoires avec 11 ddl au numérateur et au dénominateur est 2,82.

F calculé est inférieur au F à la valeur théorique, l'hypothèse nulle est acceptée : les variances des deux échantillons sont homogènes.

Tableau 40 : Table de Fischer-Snedecor

Valeur f de la variable de Fisher-Snedecor F (v1 ; v2) ayant la probabilité 0.05 dépassée

v1 : degrés de liberté du numérateur												
v2 : degrés de liberté du dénominateur												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	161.45	199.50	215.71	224.58	230.16	233.99	236.77	238.88	240.54	241.88	242.98	2
2	18.51	19.00	19.16	19.25	19.30	19.33	19.35	19.37	19.38	19.40	19.40	3
3	10.13	9.55	9.28	9.12	9.01	8.94	8.89	8.85	8.81	8.79	8.76	4
4	7.71	6.94	6.59	6.39	6.26	6.16	6.09	6.04	6.00	5.96	5.94	5
5	6.61	5.79	5.41	5.19	5.05	4.95	4.88	4.82	4.77	4.74	4.70	6
6	5.99	5.14	4.76	4.53	4.39	4.28	4.21	4.15	4.10	4.06	4.03	7
7	5.59	4.74	4.35	4.12	3.97	3.87	3.79	3.73	3.68	3.64	3.60	8
8	5.32	4.46	4.07	3.84	3.69	3.58	3.50	3.44	3.39	3.35	3.31	9
9	5.12	4.26	3.86	3.63	3.48	3.37	3.29	3.23	3.18	3.14	3.10	10
10	4.96	4.10	3.71	3.48	3.33	3.22	3.14	3.07	3.02	2.98	2.94	11
11	4.84	3.98	3.59	3.36	3.20	3.09	3.01	2.95	2.90	2.85	2.82	

Nous mettons en œuvre la formule du t de Student ci-dessous, celle qui correspond à des échantillons indépendants avec variances homogènes, avec x = prises de parole des élèves et y = prises de parole des enseignants.

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{S^2 \left(\frac{1}{N_x} + \frac{1}{N_y} \right)}}$$

$$S^2 = \frac{(N_x - 1)S_x^2 + (N_y - 1)S_y^2}{N_x + N_y - 2}$$

$$S^2 = \frac{11 * 2253,87563 + 11 * 1809,3113}{22}$$

$$22$$

$$S^2 = 2031,59346$$

$$t = 0,167 / 18,4010573$$

$$t = 0,00907557 \quad ddl = 12+12-2=22 \quad t \text{ théorique} = 2,0739 \quad ddl = 22$$

À .05, la moyenne des prises de parole des élèves n'est pas significativement différente de la moyenne des prises de parole des enseignants.

Tableau 41 : Table de la loi de Student

	α bilatéral					1 - α / 2 (unilatéral)			v (degré de liberté)	
	0.9	0.8	0.7	0.6	0.5	0.4	0.3	0.2	0.1	0.05
	0.55	0.6	0.65	0.7	0.75	0.8	0.85	0.9	0.95	0.975
1	0.1584	0.3249	0.5005	0.7265	1	1.3764	1.9626	3.0777	6.3137	12.706
2	0.1421	0.2887	0.4447	0.6172	0.8165	1.0607	1.3862	1.8856	2.92	4.3027
3	0.1366	0.2767	0.4242	0.5844	0.7649	0.9795	1.2490	1.6377	2.3534	3.1824
4	0.1338	0.2707	0.4142	0.5686	0.7407	0.941	1.1896	1.5332	2.1318	2.7765
5	0.1322	0.2672	0.4082	0.5594	0.7267	0.9195	1.1558	1.4759	2.015	2.5706
6	0.1311	0.2648	0.4043	0.5534	0.7176	0.9057	1.1342	1.4398	1.9432	2.4409
7	0.1303	0.2632	0.4015	0.5491	0.7111	0.895	1.1192	1.4149	1.8946	2.3646
8	0.1297	0.2619	0.3995	0.5459	0.7064	0.8889	1.1081	1.3968	1.8595	2.305
9	0.1293	0.261	0.3979	0.5435	0.7027	0.8834	1.0997	1.383	1.8331	2.2622
10	0.1289	0.2602	0.3966	0.5415	0.6998	0.8791	1.0931	1.3722	1.8125	2.2281
11	0.1286	0.2595	0.3956	0.5399	0.6974	0.8755	1.0877	1.3634	1.7959	2.201
12	0.1283	0.259	0.3947	0.5386	0.6955	0.8726	1.0832	1.3582	1.7823	2.1788
13	0.1281	0.2586	0.394	0.5375	0.6938	0.8702	1.0795	1.3502	1.7709	2.1604
14	0.128	0.2582	0.3933	0.5366	0.6924	0.8681	1.0763	1.345	1.7613	2.1448
15	0.1278	0.2579	0.3928	0.5357	0.6912	0.8662	1.0735	1.3406	1.7531	2.1315
16	0.1277	0.2576	0.3923	0.535	0.6901	0.8647	1.0711	1.3388	1.7459	2.1199
17	0.1276	0.2573	0.3919	0.5344	0.6892	0.8633	1.069	1.3334	1.7396	2.1098
18	0.1274	0.2571	0.3915	0.5338	0.6884	0.862	1.0672	1.3304	1.7341	2.1009
19	0.1274	0.2569	0.3912	0.5333	0.6876	0.861	1.0655	1.3277	1.7291	2.093
20	0.1273	0.2567	0.3909	0.5329	0.687	0.86	1.064	1.3253	1.7247	2.086
21	0.1272	0.2566	0.3906	0.5325	0.6864	0.8591	1.0627	1.3232	1.7207	2.0796
22	0.1271	0.2564	0.3904	0.5321	0.6858	0.8583	1.0614	1.3212	1.7171	2.0739
23	0.1271	0.2563	0.3902	0.5317	0.6853	0.8575	1.0603	1.3195	1.7139	2.0687
24	0.127	0.2562	0.39	0.5314	0.6848	0.8569	1.0593	1.3178	1.7109	2.0639

Comme nous venons de le déterminer, la comparaison entre les prises de parole des élèves et les prises de parole des enseignants montre qu’il n’existe pas de différence significative selon les classes. Nous souhaitons à présent mettre à l’épreuve l’hypothèse centrale de notre travail, le lien du type de professionnalisation avec la pratique enseignante, à travers l’examen de la prise de parole en classe.

XIII-2- Étude des prises de parole selon le type de professionnalisation

Le tableau 42 renseigne sur les prises de parole des enseignants en classe. Nous avons regroupé les enseignants selon leur type de professionnalisation : les enseignants de première professionnalisation, avec peu ou pas d’expérience professionnelle dans la partie supérieure du tableau, et les enseignants de seconde professionnalisation dans la partie inférieure du tableau. Pour la séance 1, EF, enseignant de première professionnalisation, a pris la parole 167 fois. Lorsque l’on ajoute à 167 le nombre de prises de parole des élèves dans sa classe, le total des prises de parole s’élève à 341. Nous vous rappelons que les prises de parole des enseignants sont issues d’une pondération (cf. volume des annexes p. 484).

Tableau 42 : Prises de parole des enseignants selon le type de professionnalisation

Séances	Prises de parole enseignantes pondérées
Séance 1 EF	167
Séance 3 OH	220
Séance 4 CL	141
Séance 5 TT	153
Séance 10 AN	82
Séance 11 IB	163
Moyennes enseignants 1re prof.	154
Écart-type enseignants 1re prof.	44,72
Séance 2 MDR	214
Séance 6 SP	165
Séance 7 CD	129
Séance 8 CP	154
Séance 9 MD	125
Séance 12 AM	228
Moyennes enseignants 2nde prof.	169
Écart-type enseignants 2nde prof.	43,08

Afin de déterminer si les enseignants prennent différemment la parole dans les classes selon leur type de professionnalisation, nous procédons au calcul du t de Student.

Nous posons l'hypothèse nulle $H_{(0)(t)}$: à .05, la moyenne des prises de parole des enseignants de première professionnalisation n'est pas significativement différente de la moyenne des prises de parole des enseignants de seconde professionnalisation.

Pour le détail des calculs des résultats suivants, le lecteur peut se reporter à l'annexe 65, p.488-490. Le t de Student, à .05 avec 10 ddl, est $t = - 0,023$. Avec 10 ddl, t théorique = 2,228

Le t calculé est inférieur au t théorique, nous acceptons l'hypothèse nulle.

La moyenne des prises de parole des enseignants de première professionnalisation n'est pas significativement différente de la moyenne des prises de parole des enseignants de seconde professionnalisation.

XIII-3- Étude du volume du discours enseignant selon le type de professionnalisation

Nous souhaitons à présent analyser avec un grain plus fin les prises de parole des enseignants, toujours au regard de notre hypothèse selon laquelle le passé professionnel serait une voie d'entrée pour discriminer les pratiques. Pour restituer l'importance relative de chaque énoncé, en « objectiver le poids effectif » (Sensevy, 2009, p. 48), nous avons considéré la longueur totale des énoncés des enseignants en nombre de signes, ce que nous nommons le volume du discours enseignant. Ainsi, c'est le nombre total de caractères pour chaque modalité de la variable qui a été comptabilisé, sans y intégrer les espaces et la ponctuation. Ce nombre total de caractères est fourni directement par le logiciel Word (cf. Annexes p. 491). Pour l'explication *in extenso*, le lecteur peut se reporter à la page ... de la partie Méthodologie. Par exemple, à propos de la séance 1, lorsque l'enseignant EF dit : « Prenez vos cahiers » Word comptabilise 16 signes (espaces non compris). Le tableau des signes pondérés par séance selon le type de professionnalisation des enseignants se trouve en annexe, p. 486. Afin de déterminer si les enseignants prennent différemment la parole dans les classes selon leur type de professionnalisation, nous procédons au calcul du t de Student. $t \text{ calculé} = 0,345$ $ddl = 10$ $p = 0,7372$

Il n'existe pas de différence significative entre le volume du discours des enseignants de première professionnalisation et celui des enseignants de seconde professionnalisation.

XIII-4- Étude de la variété du discours des enseignants selon le type de professionnalisation

Le logiciel Iramuteq, que nous avons présenté p. 183, nous permet d'étudier le corpus recueilli avec un grain d'analyse plus fin. Nous venons de constater que le volume moyen du discours des enseignants de première professionnalisation ne diffère pas de façon significative de celui des enseignants de seconde professionnalisation. Parmi les statistiques textuelles disponibles pour chaque corpus, Iramuteq renseigne sur le nombre de formes c'est-à-dire les formes de mots différentes. La phrase suivante, issue du corpus de l'enseignant EF, comporte 20 occurrences, ou mots, et 14 formes : « on va tous travailler

sur les campagnes et là on va travailler sur les campagnes des États-Unis un pays riche ». Les mots 'on' 'va' 'travailler' 'sur' 'les' 'campagnes' sont prononcés à deux reprises : ils constituent 12 occurrences mais seulement 6 formes. Le tableau 43 ci-dessous présente les résultats relatifs au nombre de formes (fournis par Iramuteq) ainsi que la moyenne et l'écart-type (calculés par Statview). Pour la séance 1, l'enseignant EF a produit un discours qui renferme 788 formes.

Tableau 43 : Nombre de formes dans le discours des enseignants selon le type de professionnalisation

	Nombre de formes
Séance 1 EF	788
Séance 3 OH	560
Séance 4 CL	506
Séance 5 TT	678
Séance 10 AN	980
Séance 11 IB	425
Total 1re prof.	3937
Moyenne	656,17
Écart-type	203,94
Séance 2 MDR	582
Séance 6 SP	576
Séance 7 CD	598
Séance 8 CP	525
Séance 9 MD	485
Séance 12 AM	527
Total 2nde prof.	3293
Moyenne	548,83
Écart-type	43,301

Nous souhaitons à présent, à travers le calcul d'un t de Student, mettre à l'épreuve l'hypothèse $H_{(0)(t)}$ selon laquelle la variété moyenne du discours des enseignants déjà professionnalisés ne serait pas significativement différente de la variété moyenne du discours des enseignants de première professionnalisation. Tous les calculs se trouvent dans le volume des annexes p. 493-494. À .05, t calculé = 1,26 et le t théorique = 2,22.

Il n'existe pas de différence significative entre la variété moyenne du discours des enseignants selon leur type de professionnalisation.

XIII-5- Étude de la richesse du discours des enseignants selon le type de professionnalisation

Le « Trésor de la langue française informatisé » définit un hapax comme un vocable n'ayant qu'une seule occurrence dans un corpus donné. Plus il y a d'hapax dans un texte, plus l'enseignant utilise un vocabulaire riche. Le logiciel Iramuteq permet de recenser le nombre d'hapax, et nous avons voulu mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle la moyenne du nombre d'hapax présents dans le discours des enseignants avec peu ou pas d'expérience professionnelle ne diffère pas de façon significative de la moyenne du nombre d'hapax présents dans le discours des enseignants de seconde professionnalisation. Cependant, le total pondéré du nombre d'hapax dans les séances des enseignants au parcours linéaire est quasiment le même que celui des séances des enseignants en reconversion professionnelle : 1601 vs 1608 (cf. p. 495). Le recours au calcul du T de Student s'avère inutile.

L'hypothèse selon laquelle la richesse de vocabulaire des enseignants de première professionnalisation est significativement différente de celle des enseignants de seconde professionnalisation se trouve invalidée.

Dans ce treizième chapitre, nous avons tout d'abord caractérisé les prises de parole des enseignants et des élèves, puis le nombre et le volume des prises de parole des enseignants selon la durée de leur expérience professionnelle, et enfin la variété et la richesse du discours des enseignants, toujours selon leur expérience professionnelle.

Nous souhaitons à présent analyser plus finement le contenu des interventions des enseignants. Comme nous l'avons mentionné de manière détaillée dans notre cadre théorique (cf. p. 73-74), les travaux sur les organisateurs de pratiques ont montré la puissance explicative des interactions à l'initiative du maître dans le système d'enseignement apprentissage. Selon Clanet (2005, p. 36), les « actions/interactions à l'initiative du maître sont l'un des organisateurs les plus puissants des pratiques d'enseignement. »

XIII-6- Étude d'actions verbales enseignantes selon le type de professionnalisation

Nous examinons les actions verbales enseignantes à travers trois de ses dimensions : la reconnaissance individuelle des élèves à travers l'utilisation de leur prénom, les nominations de prénoms associées à des renforcements positifs et les rappels à l'ordre. L'utilisation des prénoms renvoie notamment à la dimension adressée du métier et à la reconnaissance individuelle de l'élève. En outre, selon Talbot (2008, p. 85), les encouragements et les rappels à l'ordre sont des éléments différenciateurs actifs dans l'effet maître. Comme nous l'avons énoncé plus haut⁴⁷, l'effet maître, soit la part de progression des élèves imputable à l'enseignant, rendrait compte de 7% à 21% de la variance totale des résultats (Bressoux, 2012). Nous souhaitons donc étudier si ces dimensions sont en lien avec le type de professionnalisation des sujets. Nous examinerons tout d'abord le nombre de citations de prénoms, puis les citations de prénoms associées à un renforcement positif et enfin les rappels à l'ordre.

XIII-6-1 Étude du nombre de citations de prénoms

Le tableau 44 ci-dessous, issu de pondérations, renseigne sur le nombre total de prénoms cités par séance observée. Le tableau des observations est consultable en annexe p. 496. Par exemple, dans l'extrait suivant de la retranscription de MD : « C'est habiter à la campagne oui **Quentin** tu voulais dire quoi oui c'est la ferme et le monde rural **Anaïa** le rural c'est la campagne la ferme et les forêts la végétation alors le contraire quel est le contraire de rural **Sébastien** », nous comptons trois prénoms. Au total, lors de la séance d'enseignement organisée par MD, le total pondéré des prénoms mentionnés par l'enseignante s'élève à 80. Il est à noter que lorsque l'enseignant a associé le prénom à un rappel à l'ordre ou à un renforcement positif, cela a été comptabilisé séparément.

⁴⁷ Cf. cadre théorique p.39

Tableau 44 : Nombre de citations de prénoms par séance observée

	Nombre de prénoms pondérés
OH	82
TT	18
EF	46
AN	32
CL	32
IB	15
CD	34
SP	40
MD	80
MDR	46
CP	58
AM	15

Afin de procéder à une comparaison des scores relevés, - c'est-à-dire du nombre total pondéré des prénoms mentionnés -, selon le type de professionnalisation des enseignants, nous mobilisons le test non paramétrique de Mann-Whitney. Nous posons l'hypothèse nulle H_0 : à .05, il n'y a pas de différence significative concernant le nombre total des prénoms pondérés entre ces deux groupes.

U calculé = 13, U théorique lu dans la table de Mann-Whitney = 5. H_0 est donc acceptée.

Il n'y a pas, à .05, de différence significative dans la nomination des prénoms en classe selon le type de professionnalisation de l'enseignant.

XIII-6-2 Étude du nombre de citations de prénoms associés à un renforcement positif

Sur le même principe que l'étude du nombre de citations de prénoms, nous recherchons l'existence d'un lien entre les prénoms associés à un renforcement positif et le type de professionnalisation de l'enseignant. Par exemple lorsque l'enseignante SP s'adresse à Valentin et lui dit : « Voilà c'est un globe terrestre **très bien Valentin** », nous avons comptabilisé une citation de prénom associée à un renforcement positif.

Nous émettons l'hypothèse nulle H_0 : à .05, il n'y a pas de différence significative entre le nombre de citations de prénoms associés à un renforcement positif et le type de

professionnalisation de l'enseignant. Dans la table de Mann-Whitney (.05 à deux issues), le U théorique = 5. Le U calculé = 12 Le U calculé est supérieur au U théorique, alors H_0 est acceptée à .05.

Il n'existe pas de lien significatif entre le type de professionnalisation de l'enseignant et l'utilisation de renforcements positifs associés à des prénoms.

XIII-6-3 Étude du nombre de rappels à l'ordre selon le type de professionnalisation

De la même façon que nous avons examiné l'utilisation des prénoms et le nombre de citations de prénoms associés à un rappel à l'ordre, nous recherchons l'existence d'un lien entre le type de professionnalisation et le nombre de rappels à l'ordre au cours d'une séance. Le tableau récapitulatif des rappels à l'ordre, observés et pondérés, est visible en annexe p. 502. Pour la séance menée par OH par exemple, lorsque l'enseignant dit : « Gaëlle dépêche-toi », nous comptabilisons un rappel à l'ordre. Nous mettons en œuvre le test de Mann-Whitney avec comme hypothèse nulle $H_0 = \text{à } .05$, il n'existe pas de différence significative concernant le nombre de rappels formulés en classe selon le type de professionnalisation de l'enseignant. U calculé = 11 U théorique = 5 Le U calculé est supérieur au U théorique, l'hypothèse nulle H_0 est acceptée.

Il n'existe pas de différence significative concernant l'utilisation des rappels à l'ordre selon le type de professionnalisation des enseignants.

XIII-7- Liens moments d'enseignement et type de professionnalisation

Poursuivant la mise à l'épreuve de notre hypothèse opérationnelle exprimant la différenciation des pratiques observées selon l'expérience professionnelle antérieure, nous souhaitons décrire avec une granularité accrue ces séances d'enseignement. La mise au jour

de leur structure fournit des indicateurs de durée permettant la mobilisation du test de Student. Avant d'en présenter les résultats, examinons la structure des séances.

La figure 44 représente la succession de différents moments observés lors des séances. Nous constatons que cette structure se superpose au moins partiellement avec les cinq phases de l'apprentissage selon le modèle socioconstructiviste tel que présenté par Charnay et Mante (2017, p. 40), modèle comportant les cinq phases suivantes :

- La **dévolution** du problème à l'élève : l'élève fait sien le problème à résoudre, comprend le but à atteindre et les critères pour y parvenir. La situation devient ainsi a-didactique
- L'**action** : l'élève élabore une solution possible au problème et la validité de sa réponse est fournie par la situation.
- La **formulation** : un élève doit communiquer avec un autre au moyen d'un langage approprié, permettant en tout cas d'atteindre le résultat souhaité.
- La **validation** : les élèves doivent argumenter pour établir la preuve de leur proposition ou de leur méthode de calcul. La validation empirique, expérimentale, ne suffit pas pour valider des connaissances qui doivent être partagées.
- L'**institutionnalisation** : le savoir est institué, rendu officiel par l'enseignant. C'est ce que l'élève doit retenir de l'activité mise en œuvre et plus globalement de la séance.

En situation d'enseignement, certains moments peuvent être fusionnés dans une même séance, et une séance peut consister en une situation de formulation, ou d'action par exemple. Il en va de même pour les différents moments observés, présentés dans la figure 42.



Figure 44 : Phases observées des séances d'enseignement

Pour cette recherche, nous retenons la durée de deux moments : le moment initial, consistant en une prise en main de la classe, et ceux relatifs à l'institutionnalisation.

Le début de séance nous paraît important en ce qu'il permet à l'enseignant de donner le ton de la séance, de modérer le climat de classe (Etienne & Bucheton, 2012, p. 260). Le style de l'enseignant (Clot & Faïta, 2002) y est alors particulièrement lisible.

L'institutionnalisation s'avère cruciale dans la séance : le nouveau savoir est objectivé et l'élève doit l'identifier comme une connaissance, commune à tous, potentiellement mobilisable dans d'autres situations, dit autrement transférable. Nous avons identifié les moments d'institutionnalisation, qui correspondent pour l'essentiel mais pas toujours, à des étapes repérées sur les synopsis. Pour certaines séances, nous avons cumulé les durées de plusieurs moments d'institutionnalisation épars. Les données détaillées se trouvent en annexe p. 513.

Nous mobilisons le T de Student pour comparer les durées moyennes des moments pour nos deux populations, les enseignants au parcours professionnel linéaire et les enseignants expérimentés (cf. annexe p. 513). $t = -0,59013$, $df = 10$; $p = 0,5682$.

Après calcul du T de Student, nous pouvons conclure qu'il n'existe pas de lien entre la durée du moment initial, c'est-à-dire la prise en main de la classe, et le type de professionnalisation de l'enseignant. Il n'existe pas non plus de lien entre la durée des moments d'institutionnalisation et le type de professionnalisation des sujets.

XIII-8- Étude du lien geste professionnel de tissage et type de parcours professionnel

Pour rappel, dans le modèle du multi-agenda (Bucheton, 2009), le tissage est défini comme une articulation du sens, soit entre différentes séances, antérieures ou à venir, soit avec le quotidien des élèves. Par exemple, lorsque l'enseignante AN dit : « Très bien alors je vais vous demander de m'expliquer les différents liens de parenté en latin C'est exactement ce que nous avons fait pour Titus en disant c'est le fils de untel ou le père de untel J'aimerais que nous fassions cela pour Romulus et Remus », nous comptabilisons comme un geste professionnel de tissage la partie du discours soulignée. Le logiciel Word décompte 131 signes, espaces non compris. Après repérage des gestes de tissage dans les douze séances observées, nous mobilisons le test de Mann-Whitney (cf. Annexe p. 514). L'hypothèse nulle est acceptée, à .05 il n'y a pas de différence significative entre les gestes de tissage des futurs enseignants de première et de seconde carrière.

L'investigation des gestes professionnels de tissage permet de mettre au jour que le volume des gestes de tissage des enseignants de seconde professionnalisation est supérieur de plus de 20% à celui de leurs homologues de première professionnalisation. Or le tissage est ce qui donne du sens à la situation et au savoir visé (Bucheton et Soulé, 2009, p. 33) et contribue à mettre l'élève en situation de construire sa compétence de secondarisation, indispensable à sa réussite scolaire. Sans être significative, cette différence est néanmoins présente, et mériterait d'être investiguée ultérieurement.

D'autre part, selon Bucheton et Soulé (2009, p. 35), les gestes de tissage représentent 7% des gestes des enseignants en collège ou lycée, alors qu'ils représentent 40% des gestes en lycée professionnel. Dans cette étude, pour les 12 séances observées, le total des gestes de tissage, - sans considération du type de parcours professionnel- , représente 16,44% des gestes professionnels. **En dépit des réserves émises quant au nombre d'observations de séances réalisées, il y a là matière à interrogation : le volume du tissage observé répond-il à des ajustements des enseignants davantage sensibilisés que les métropolitains aux caractéristiques sociolinguistiques réunionnaises ?** Compte tenu du faible nombre de données (N=12), d'autres recherches sont nécessaires pour investiguer cette dimension.

Point n° 23

La répartition de la parole des élèves et des enseignants dans les classes ne se distingue pas selon le type de professionnalisation des enseignants observés, pas plus que les prises de parole de l'enseignant en classe, leur volume cumulé, la variété et la richesse du discours.

Les trois dimensions des actions verbales enseignantes que sont l'utilisation du prénom des élèves, les prénoms des élèves associés à des renforcements positifs et les rappels à l'ordre ne sont pas non plus en lien avec l'expérience professionnelle antérieure. Quant à la structure des séances observées, il n'existe là encore aucun lien avec l'expérience professionnelle antérieure. Enfin, en mobilisant le modèle du multi-agenda (Bucheton, 2009) et les gestes professionnels de tissage, nous pouvons dire que le type de parcours professionnel des enseignants n'est pas en lien avec le volume des gestes de tissage mis en œuvre. Cependant, sans considération du type de parcours, les gestes de tissage observés à La Réunion sont, en volume, deux fois plus importants que ceux constatés par Bucheton en métropole.

CHAPITRE XIV

ÉLÉMENTS DE

CONCLUSION, DISCUSSION

ET PERSPECTIVES

XIV-1- Retour sur les hypothèses

Tout au long de cette thèse, nous nous sommes interrogée sur l'existence d'un lien entre les pratiques enseignantes et le passé professionnel des sujets. L'étude des pratiques enseignantes peut poursuivre plusieurs visées : celle d'une construction de connaissances, celle d'un changement de pratiques, celle du fondement des formations des futurs enseignants, celle des éléments de rationalité lors de l'évaluation de ces enseignants. Notre démarche s'inscrit davantage dans la construction de connaissances.

La forme des pratiques peut être appréhendée à partir d'une approche applicationniste descendant de la théorie à la pratique. Les travaux sur l'effet-maître relèvent de cette démarche de type processus-produit. Cependant les préoccupations de l'enseignant dans sa classe ne se concentrent pas exclusivement sur les apprentissages des élèves mais réfèrent à un multi agenda de préoccupations enchâssées. La stratégie que nous avons choisie consiste à rechercher l'intelligibilité des pratiques enseignantes. Il s'agit de les investiguer pour les décrire, les expliquer, voire les comprendre, en tout cas pour mieux les connaître. La visée s'avère alors heuristique, même si les connaissances construites par les chercheurs sont ensuite mobilisées par la noosphère comme par les praticiens. C'est la visée que nous avons retenue, en lui associant une ambition comparative liant les pratiques enseignantes au passé professionnel des sujets.

L'ancrage paradigmatique retenu, la théorie sociocognitive de Bandura, proposait l'investigation des pratiques enseignantes dans la richesse de leur complexité, intégrant pratiques déclarées et pratiques observées, dimensions sociocognitives et dimensions comportementales des pratiques. À l'issue de la construction de notre cadre théorique et conceptuel et dans la logique de notre problématique, nous avons posé l'hypothèse générale de recherche suivante :

Les futurs enseignants de première professionnalisation et les futurs enseignants de seconde professionnalisation ont des pratiques différentes, définies au sens de Bandura comme résultant de trois pôles en interaction : les dimensions sociocognitives, le comportement et le contexte.

Dans notre recherche, nous pouvions faire varier deux des trois pôles du modèle de Bandura : les dimensions sociocognitives et le comportement. Nous avons alors formulé

deux conjectures, correspondant chacune à un pôle du modèle, plus une troisième conjecture exprimant l'interaction entre ces deux pôles. Nous avons ensuite décliné ces conjectures en hypothèses opérationnelles. Quels ont été les résultats de leur confrontation à l'empirie ?

Notre première conjecture concernait le pôle des dimensions sociocognitives des pratiques et postulait que les futurs enseignants de première professionnalisation et les futurs enseignants de seconde professionnalisation avaient des ancrages sociocognitifs différents. Quatre hypothèses opérationnelles étaient construites à partir de cette conjecture.

Notre première hypothèse opérationnelle, HO 1a, avançait que les futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation déclaraient un projet d'enseigner différencié. Comme nous l'avons présenté p. 266, les futurs enseignants de première professionnalisation ont majoritairement construit leur projet d'enseigner en lien avec leur expérience d'élève et d'étudiant ; les $\frac{3}{4}$ d'entre eux côtoient des enseignants parmi leurs proches. Pour 9 futurs enseignants de première professionnalisation sur 10, la possibilité de travailler à La Réunion constitue à leurs yeux un critère important dans le choix du métier.

Majoritairement, les futurs enseignants de seconde professionnalisation n'ont pas construit leur projet d'enseigner en lien avec leur expérience d'élève ou d'étudiant. En revanche, la quasi-totalité d'entre eux déclare la présence d'enseignants dans leur entourage. Le fait de rester à La Réunion est important dans le choix du métier pour 3 futurs enseignants de seconde professionnalisation sur 4, soit de façon moindre que pour leurs collègues de première professionnalisation.

- *Notre hypothèse opérationnelle HO 1a de différence de projet d'enseigner selon le type de professionnalisation des sujets est validée.*

Notre deuxième hypothèse opérationnelle, HO 1b, énonçait que les futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation exprimaient des représentations différentes de l'enseignement. Nous avons comparé, dans notre chapitre XI, section 3, les représentations mobilisées dans l'exercice du métier d'enseignant selon le type de professionnalisation des sujets. Concernant la définition d'enseigner, les futurs enseignants de première

professionnalisation pensent de façon très majoritaire qu'enseigner c'est transmettre ; les futurs enseignants de seconde professionnalisation sont moins nombreux à partager cette opinion et quatre sur dix pensent qu'enseigner, c'est guider, créer les conditions favorables aux apprentissages. Lorsqu'ils évoquent le métier d'enseignant, les sujets de première professionnalisation déclarent qu'il s'agit d'un travail adressé à des élèves, un partage et qu'il s'agit d'éduquer. Ce travail, enseigner, est une passion qui s'accompagne de responsabilités. Il nécessite des connaissances en pédagogie et didactique et consiste à transmettre avec patience. Quant aux sujets de seconde professionnalisation, ils expriment que le métier d'enseignant consiste d'abord à transmettre et à éduquer, mobilise des connaissances en pédagogie et est adressé à des élèves. Il est mis en œuvre dans des écoles, par des professeurs. Ce travail, qui est également une vocation, nécessite de la patience, des qualités d'écoute et s'exerce au sein d'une équipe.

Enfin, la représentation sociale du métier d'enseignant s'avère différenciée selon le type de professionnalisation des sujets. C'est ce que nous avons montré grâce à l'étude de sa structure, en particulier du noyau central de cette représentation qui diffère pour ces deux populations.

➤ *Notre hypothèse opérationnelle HO 1b de différence de représentation de l'enseignement est validée.*

Notre troisième hypothèse opérationnelle HO 1c énonçait que les futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation possédaient un sentiment d'efficacité professionnelle différencié. Les sujets de première professionnalisation manifestent un fort sentiment d'efficacité professionnelle concernant les deux dimensions que constituent les attentes d'efficacité et les attentes de résultat. Ce n'est pas le cas des sujets de seconde professionnalisation, qui évitent majoritairement de se prononcer sur l'éducabilité cognitive des élèves, ainsi que sur leurs attentes d'efficacité vis-à-vis des élèves au comportement difficile. En outre, les sujets de seconde professionnalisation sont plus d'un tiers à ne pas se positionner sur leurs attentes d'efficacité concernant le comportement des élèves lorsqu'il s'agit de rappel à l'ordre.

Concernant les compétences inscrites dans le référentiel (2013), les sujets de première professionnalisation déclarent majoritairement un fort sentiment d'efficacité professionnelle concernant l'utilisation d'une langue étrangère dans le cadre professionnel,

la prise en compte de la diversité des élèves, l'accompagnement des élèves dans leur parcours de formation et la construction de situations d'enseignement-apprentissage.

Pour les sujets de seconde professionnalisation, il n'émerge aucun sentiment d'efficacité professionnelle majoritaire concernant l'utilisation d'une langue étrangère dans le cadre professionnel, pas plus que pour la construction, la mise en œuvre et l'animation de situations d'enseignement-apprentissage. Quant à la prise en compte de la diversité des élèves, un tiers des futurs enseignants de seconde professionnalisation exprime à ce propos un faible sentiment d'efficacité professionnelle. Les sujets de seconde professionnalisation déclarent majoritairement un faible sentiment d'efficacité professionnelle pour accompagner les élèves dans leur parcours de formation. La seule compétence inscrite dans le référentiel (2013) pour laquelle les futurs enseignants de première professionnalisation sont significativement moins nombreux que ceux de seconde professionnalisation à exprimer un fort sentiment d'efficacité professionnelle concerne la coopération avec les partenaires de l'école.

- *Notre hypothèse opérationnelle HO 1c postulant un sentiment d'efficacité professionnelle différencié selon le type de professionnalisation est validée.*

Notre quatrième hypothèse opérationnelle HO 1d avançait que les futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation exprimaient un sentiment d'efficacité personnelle différencié. Face aux problèmes inattendus, les futurs enseignants de première professionnalisation sont majoritaires à ne pas se positionner sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Lorsqu'il s'agit de faire face à des problèmes, ils sont près du tiers à ne pas prendre position. Enfin, lorsqu'il s'agit d'agir, les futurs enseignants de première professionnalisation sont majoritaires à ne pas se positionner sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Quant aux futurs enseignants de seconde professionnalisation, ils se déclarent majoritairement sûrs d'eux pour faire face aux problèmes, y compris inattendus. Ils ont également un fort sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'il s'agit d'agir.

- *Notre hypothèse opérationnelle HO 1d d'un sentiment d'efficacité personnelle différencié selon le type de professionnalisation des sujets est vérifiée.*

Notre deuxième conjecture postulait que les futurs enseignants de première professionnalisation et les futurs enseignants de seconde professionnalisation avaient des comportements différents. Nous avons décliné cette conjecture en cinq hypothèses opérationnelles.

Notre hypothèse opérationnelle HO 2a avançait que les futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation prenaient la parole en classe de façon différente. La moyenne des prises de parole des enseignants de première professionnalisation n'est pas significativement différente de la moyenne des prises de parole des enseignants de seconde professionnalisation.

➤ *Notre hypothèse opérationnelle HO 2a se trouve invalidée.*

Notre hypothèse opérationnelle HO 2b exprimait que le discours en classe des futurs enseignants de première professionnalisation et de seconde professionnalisation s'avérait différencié. Il n'existe pas de différence significative entre le volume, la variété et la richesse du discours des enseignants de première professionnalisation et le volume, la variété et la richesse du discours des enseignants de seconde professionnalisation.

➤ *Notre hypothèse opérationnelle HO 2b se trouve invalidée.*

Notre hypothèse opérationnelle HO 2c postulait que les futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation réalisaient des actions verbales différenciées. Il n'y a pas de différence significative dans la nomination des prénoms en classe, l'utilisation de renforcements positifs ou de rappels à l'ordre selon le type de professionnalisation des enseignants.

➤ *Notre hypothèse opérationnelle HO 2c se trouve invalidée.*

Notre hypothèse opérationnelle HO 2d énonçait que les futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation pilotaient la classe différemment. Nous avons établi les synopsis des douze séances observées. Il n'existe pas de différence significative entre la durée du moment initial, c'est-à-dire la prise en main de la classe, et le type de professionnalisation. Il n'existe pas non plus de différence significative entre la durée des moments d'institutionnalisation et le type de professionnalisation.

➤ *Notre hypothèse opérationnelle HO 2d se trouve invalidée.*

Notre hypothèse opérationnelle HO 2e énonçait que le volume des gestes de tissage des futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation diffère. Après repérage

des gestes de tissage dans les douze séances observées, il n'existe pas de lien entre le volume des gestes de tissage des enseignants et le type de professionnalisation des sujets.

➤ *Notre hypothèse opérationnelle HO 2e se trouve invalidée.*

Notre troisième conjecture postulait l'existence de liens entre les dimensions sociocognitives et les dimensions comportementales des pratiques selon le type de professionnalisation des sujets. Nous avons proposé cinq hypothèses opérationnelles.

Notre hypothèse opérationnelle HO 3a postulait l'existence d'un lien entre les dimensions sociocognitives des pratiques et les prises de parole en classe selon le type de professionnalisation des sujets. Nous avons mis au jour des différences significatives concernant les dimensions sociocognitives des pratiques selon le type de professionnalisation des sujets. Ces deux populations repérées ne partageant pas les mêmes conceptions ont été étudiées à propos des moyennes de leur prise de parole. Nous avons calculé un U de Mann-Whitney afin de déterminer si les moyennes des prises de parole des enseignants en classe différaient selon le type de professionnalisation. Cela n'est pas le cas. Nous ne constatons donc pas de lien entre les caractéristiques des dimensions sociocognitives des pratiques, différenciées selon le type de professionnalisation des sujets et les prises de parole des enseignants en classe, non différenciées.

➤ *Notre hypothèse opérationnelle HO 3a se trouve invalidée.*

Notre hypothèse opérationnelle HO 3b postulait l'existence d'un lien entre les dimensions sociocognitives des pratiques et le discours en classe selon le type de professionnalisation des sujets. Si nous avons mis en évidence des liens statistiquement significatifs entre les dimensions sociocognitives des pratiques et le type de professionnalisation, il n'en a pas été de même avec les dimensions comportementales des pratiques et en l'occurrence avec le discours des enseignants. De la même manière que précédemment, nous n'avons pas mis en évidence de différence significative entre le volume, la variété et la richesse du discours des enseignants de première professionnalisation et le volume, la variété et la richesse du discours des enseignants de seconde professionnalisation.

➤ *Notre hypothèse opérationnelle HO 3b se trouve invalidée.*

Notre hypothèse opérationnelle HO 3c postulait l'existence d'un lien entre les dimensions sociocognitives des pratiques et les actions verbales en classe selon le type de professionnalisation des sujets. Nous avons confirmé l'existence de liens forts entre les dimensions sociocognitives des pratiques et le type de professionnalisation ; il n'existe en revanche pas de différence significative dans la nomination des prénoms en classe, l'utilisation de renforcements positifs ou de rappels à l'ordre selon le type de professionnalisation des enseignants.

➤ *Notre hypothèse opérationnelle HO 3c se trouve invalidée.*

Notre hypothèse opérationnelle HO 3d postulait l'existence d'un lien entre les dimensions sociocognitives des pratiques et le pilotage de la classe selon le type de professionnalisation des sujets. Nous avons démontré l'existence de liens entre les dimensions sociocognitives des pratiques et le type de professionnalisation. *A contrario*, aucune différence significative entre la durée du moment initial, c'est-à-dire la prise en main de la classe, et le type de professionnalisation n'a été prouvée, pas plus qu'entre la durée des moments d'institutionnalisation et le type de professionnalisation.

➤ *Notre hypothèse opérationnelle HO 3d se trouve invalidée.*

Notre hypothèse opérationnelle HO 3e postulait l'existence d'un lien entre les dimensions sociocognitives des pratiques et les gestes professionnels de tissage selon le type de professionnalisation des sujets. Nous avons validé l'existence de liens entre les dimensions sociocognitives des pratiques et le type de professionnalisation. En revanche, il n'existe pas de différence significative de volume des gestes professionnels de tissage selon le type de professionnalisation des sujets.

➤ *Notre hypothèse opérationnelle HO 3e se trouve invalidée.*

XIV-2- Intérêt du modèle, intérêt d'un modèle

Aux origines de cette thèse, et en lien avec notre parcours professionnel, notre question de départ était claire : existe-t-il des liens entre les pratiques enseignantes et le passé professionnel des sujets ? Notre démarche s'inscrit dans une dynamique de type poppérienne en ayant pour visée l'invalidation de modèle. Nous avons durant cette thèse

rencontré bien des difficultés, pour certaines communes aux chercheurs, et notamment en sciences de l'éducation. Le choix du modèle à mobiliser fut de celles-là. Selon les ancrages théoriques, ainsi que et peut-être surtout selon la définition des pratiques enseignantes retenue, les modèles présentés proposaient la prise en compte de certaines dimensions. Les modèles portant une causalité linéaire, d'abord relativement aisé, proposaient, en lien avec une logique de la complication, une prise en compte partielle des multiples dimensions en interaction dans le fonctionnement de l'enseignant. Ils portaient en cela une incompatibilité fondamentale au regard de notre démarche.

Avec un ancrage systémique consubstantiel à la prise en compte de la complexité, la théorie sociocognitive de Bandura proposait un modèle extrêmement puissant pour comprendre les pratiques enseignantes. La conséquence de cette richesse réside dans le coût de la mise à l'épreuve du modèle. La causalité triadique réciproque requiert l'étude des trois pôles, les dimensions sociocognitives, le comportement et le contexte. Il nécessite également la prise en compte des liens entre ces dimensions. Les données nécessaires pour mettre ce modèle à l'épreuve sont logiquement très conséquentes. C'est néanmoins le choix que nous avons effectué, et que nous revendiquons aujourd'hui. En effet, le choix d'un autre modèle intégrant une moindre prise en compte des dimensions des pratiques enseignantes serait par trop réducteur. En outre, si nous souhaitons être audibles en tant que discipline, les sciences de l'éducation, et en tant que chercheurs attachés à un objet de recherche qui est aussi une question socialement vive, il nous faut des modèles intégrateurs à mettre à l'épreuve de l'empirie.

Comme l'expriment Altet, Seck et Valléan (2015, p. 33), le choix d'une approche multidimensionnelle de la pratique enseignante, - en l'occurrence celle proposée par le réseau OPEN (2002-2012)-, permet de se libérer des distinctions factices et d'opérer la conjonction de travaux qui s'avèrent complémentaires « pour rendre compte et comprendre l'articulation entre les multiples dimensions relationnelle, pédagogique, didactique, épistémique, temporelle, psycho-sociale à l'œuvre dans une pratique enseignante ».

XIV-3- Éléments de conclusion et perspectives

Nous inscrivant dans le modèle de Bandura, nous avons proposé les notions de première et seconde professionnalisation. Nous avons investigué les pratiques enseignantes notamment *in situ*, et ainsi produit des connaissances sur un objet jusque-là non appréhendé : les

pratiques enseignantes constatées en collège à La Réunion. Une des limites de notre travail réside dans le traitement des données, plus précisément dans le choix méthodologique de ne retenir qu'une relation numérique entre les modalités recueillies, considérant par exemple que toutes les prises de parole se valent et qu'un geste professionnel de tissage « vaut » un autre geste professionnel de tissage. Il existe d'autres voies d'entrée possibles sur ces dimensions.

Les observations de séance ont mis en évidence des enseignements essentiellement construits sur le modèle du cours dialogué, un format pédagogique très répandu répondant à une structure question-réponse-validation. Ce format présente d'importants inconvénients, c'est notamment l'enseignant et non l'élève qui est essentiellement actif, le savoir y est peu institutionnalisé. Or ce format de cours, à notre connaissance, ne serait ni enseigné de façon explicite, ni analysé. Pour nous qui sommes formatrice à l'ESPE, nous pensons que cela peut questionner la formation professionnelle qui y est proposée. Les enseignants stagiaires, pour une grande partie d'entre eux inscrits en seconde année de master MEEF, y sont évalués à partir de leurs discours sur leurs pratiques. Notre constat, venant à la suite d'autres, a mis en évidence l'absence de liens entre les discours et les pratiques. Il serait souhaitable qu'une réflexion s'engage afin de l'intégrer dans la formation. Les propositions de Lenoir (2011) concernant la nécessaire reconceptualisation de la formation initiale des enseignants constituent à ce propos une assise solide. Lenoir (p. 11) mentionne notamment le recours à la didactique professionnelle qui, comme nous l'évoquions dans les origines de notre thèse, se centre sur « la situation effective et dans sa complexité, et sur le déroulement de l'activité ». Ainsi, la situation d'enseignement-apprentissage tiendrait une place centrale dans le processus de formation des enseignants.

Notre troisième conjecture avançait, selon le modèle de Bandura, des liens entre les dimensions sociocognitives et les dimensions comportementales des pratiques selon le type de professionnalisation. Elle se situait ainsi dans le prolongement des travaux de Clanet (1998). En étudiant les pratiques déclarées des enseignants, puis leurs pratiques constatées, Clanet avait établi que les secondes ne sont pas en lien avec les premières (cf. cadre théorique p. 55). Nos propres résultats vont dans le même sens, aucune différence significative concernant les dimensions comportementales selon le type de professionnalisation n'ayant été mise au jour. Cependant, le faible nombre (N=12) d'observations de séance constitue une autre limite de cette recherche. Nous nous

proposons de la poursuivre, peut-être avec d'autres, en procédant à de nouvelles observations de séance en collège, avec certaines harmonisations en termes de niveau et de discipline notamment. Il s'agira d'investiguer de façon plus qualitative les interactions maître-élève(s). L'étude de la richesse et de la variété du discours fera ainsi l'objet d'une définition moins « numérique » et plus large, au-delà du nombre d'hapax et de formes du discours. Certains indicateurs, paramètres discursifs opératoires tels que le type de questions posées (ouvertes vs fermées), la sollicitation de réponses en phrases entières ou au moins plus élaborées, pourront être mobilisés. Ces nouvelles investigations devront s'inscrire dans un modèle intégrant non seulement les pratiques enseignantes mais également les processus d'apprentissage. Ainsi, l'observation des interactions maître-élèves et leur mise en regard des dimensions comportementales des pratiques permettra de nouvelles conjectures à propos du lien entre l'enseignement et l'apprentissage. Au regard de la forte demande sociale, il importe d'investiguer l'articulation de ces deux processus.

L'étude de « moments remarquables » du point de vue de la contextualisation, présentée dans les synopsis de séances observées (cf. volume des annexes p. 504-512), est une voie que nous nous proposons également de poursuivre. Ces « moments remarquables » pourraient être en lien, c'est du moins notre hypothèse, avec une spécificité constatée après traitement des observations de séances. Les gestes de tissage des douze enseignants observés composent 14% du discours enseignant, alors que Bucheton (2009) établit ce taux dans le second degré en métropole à 7%. Cela constitue un élément tangible de distinction entre les contextes réunionnais et métropolitain et ouvre ainsi la voie à d'autres travaux.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous avons dans cette recherche investigué les pratiques enseignantes sous l'hypothèse générale de leur différenciation selon que les sujets disposaient ou pas d'une expérience professionnelle antérieure significative. Nos résultats confirment la dimension organisatrice de l'expérience professionnelle des pratiques enseignantes, et notamment en ce qui concerne leurs dimensions socio-cognitives. La non-différenciation des pratiques observées nous a particulièrement interpellée, ne serait-ce qu'au regard de la diversité des champs didactiques d'enseignement que nous avons pu observer. La mise au jour de spécificités en termes de gestes professionnels de tissage constitue un des apports de cette recherche qu'il y aurait lieu d'approfondir.

La thèse constitue un voyage initiatique dont les péripéties pourraient donner lieu à bien des métaphores. Pour nous, l'importance de ce voyage se trouve à la fois dans sa destination et son chemin. C'est une affaire de rencontres. Avec soi, autrui, avec la connaissance, vérité toujours provisoire.

Si la thèse est un chemin que l'on construit en marchant, comme dit le poète, la nôtre a été également éclairée par des modèles scientifiques et des êtres humains remarquables. La quête de la connaissance se double parfois d'émotion à la lecture de ce que nous avons ponctuellement, comme autant de balises, ressenti comme l'expression de l'humanité dans la science, comme une action qui porte en elle la congruence avec nos propres valeurs.

Pour mettre un point final à cette thèse, nous reprenons à notre compte les propos de Marcel (2005, p. 21) qui, dans une logique conjonctive et non disjonctive, situe l'utilité première de la recherche à visée heuristique « dans la perspective générale du progrès de l'humanité, de l'émancipation de l'homme par l'accroissement de ses connaissances et de la lutte contre toutes les formes d'ignorance ou d'obscurantisme ». Cette haute visée se sera doublée pour nous, d'un heuristique voyage intérieur.

Bibliographie

- Abric, J. C. (1994). *Représentations sociales et pratiques*. Paris : Puf.
- Abric, J. C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Erès.
- Adelin, E., & Lebon-Eyquem, M. (2009). L'enseignement du créole à la Réunion, entre coup d'éclat et réalité. *Tréma*, (31), 121- 132. <https://doi.org/10.4000/trema.991>
- Alami, S., Desjeux, D., & Garabuau-Moussaoui, I. (2013). *Les méthodes qualitatives*. Paris: Presses universitaires de France.
- Alaoui, D. et Tupin, F. (2010). L'école réunionnaise : un modèle ambivalent. Dans E. Wolff & M. Watin (dir.), *La Réunion, une société en mutation* (p. 123-144). Paris : Anthropos.
- Altet, M. (1994). Note de synthèse [Comment interagissent enseignant et élèves en classe?]. *Revue française de pédagogie*, 107(1), 123-139.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85- 93.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *De l'efficacité des pratiques enseignantes*, 10, 31-43.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 91-105). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans *Former des enseignants professionnels* (De Boeck Supérieur, pp. 43–57). Bruxelles: Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud.
- Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement: un objet pour les sciences de l'éducation. *Observer les pratiques enseignantes*, 9-26.

- Altet, M., Seck, M., & Valléan, T. (2015). Enseigner dans le primaire en Afrique subsaharienne: Que nous apprend la recherche OPERA au Burkina Faso. Observation des Pratiques Enseignantes dans leurs Rapports aux Apprentissages. *Education Sciences & Society*, 6(1), 29-49.
- Andoche, J., Hoarau, L., Rebeyrotte, J. F., & Souffrin, E. (2009). La Réunion. *Hommes & migrations*, (2), 218.
- Andoche, J., Hoarau, L., Rebeyrotte, J. F., & Souffrin, E. (2009). L'immigration réunionnaise: un peuplement continu, contraint et volontaire. *Revue Expression*, (33), 137-155.
- Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologiques. Dans *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 13- 35).
- Baconnet, S. (2014). Sous quelles conditions construire, capitaliser et mobiliser des savoirs professionnels efficaces en situation d'enseignement? L'étude de cas d'un stagiaire. *Phronesis*, 3(3), 5-12.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J. M., Chaix, M. L., & Demailly, L. (1994). Recherche et développement professionnel. Matériaux pour une étude de la place de la recherche dans les processus de professionnalisation. *Recherche et formation*, 17.
- Barbier, J. M., & Galatanu, O. (2000). I-La singularité des actions: quelques outils d'analyse. Dans *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 13-52). Presses Universitaires de France.
- Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 89-100.

- Belgith, F., Ferry, O., & Oton, A. (2013). Enquête nationale Conditions de vie des étudiants. Données sociodémographiques et académiques. *Observatoire national de la vie étudiante*.
- Belgith, F., Ferry, O., & Tenret, E. (2016). Enquête nationale Conditions de vie des étudiant-e-s. Données sociodémographiques et académiques. *Observatoire national de la vie étudiante*.
- Bellò, B., Loi, M., & Battistelli, A. (2000). Les attentes des résultats et la motivation à la formation. Battistelli, A., Depolo, M., Fraccaroli, F.(sous la direction de). *La qualité de la vie au travail dans les années*, 13-23.
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, (175), 113–146.
- Bessière, P., Hinglo, L. J., & Port, L. (2005). De la fètka à la rasine kaf: l'importance d'une date dans la construction identitaire. *Identité et société réunionnaise: nouvelles perspectives et nouvelles approches*, 23.
- Bessin, M., Bidart, C., & Grossetti, M. (2010). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (p. 397). Paris : La Découverte.
- Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Chapitre 2. Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire: vers un enseignement efficace de la compréhension?. Dans *L'efficacité dans l'enseignement* (p. 35-54). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Paris: A. Colin.
- Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : Puq.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2016). *Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2016). Les héritiers: les étudiants et la culture*. Minuit. Paris : Minuit.

- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert : les IUFM et l'évolution des instituts de formation. *Recherche et Formation*, (8). <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR008-05.pdf>
- Bourdoncle, R. (1991). Note de synthèse: La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 73- 91. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>
- Bourdoncle, R. (1993). Note de synthèse [La Professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe]. *Revue française de pédagogie*, 105(1), 83-119.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots "professionnalisation, formes et dispositifs." *Recherche et Formation*, (35), 117–132.
- Bourgeois, É., Albarello, L., Barbier, J. M., & Durand, M. (2013). Expérience, activité et apprentissage—contribution—. Dans *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 1-12). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513- 531.
- Brewer, S. S. (2008). Rencontre avec Albert Bandura : l'homme et le scientifique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (37/1), 29–56. <https://doi.org/10.4000/osp.1596>
- Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction: le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Editions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 63 - 73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>

- Bru, M. (2015). *Les méthodes en pédagogie*: « Que sais-je ? » n° 572. Paris : Presses universitaires de France.
- Bru, M., Pastré, P., & Vinatier, I. (2007). *Éditorial* (No. 56, pp. 5-14). ENS Editions.
- Bru, M., & Clanet, J. (2011). La situation d'enseignement-apprentissage : caractères contextuels et construits. *Recherches en éducation*.
- Bruillard, E. (2017). Former des enseignants pour une école « numérique » et « postmoderne ». *Administration & Éducation* (2), 25-31.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Octarès.
- Bucheton, D., Brunet, L. M., & Liria, A. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. Dans *Colloque Nantes (CD-Rom) Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, (162). Repéré à [http:// rfp.revues.org/851](http://rfp.revues.org/851)
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 17(1), 66-91.
- Castel, R. (2013). Individus, risques et supports collectifs. *Idées économiques et sociales*, 171(1), 24. <https://doi.org/10.3917/idee.171.0024>

- Champy, F. (2004). *La sociologie française des 'groupes professionnels'.* *Ascendance interactionniste, programme épistémologique dominant, ontologie implicite.* Présentation au CESS, séance du 5.11.
- Champy, F. (2014). Faut-il parler de déprofessionnalisations au pluriel?. *Recherche & formation*, (1), 133-146.
- Charles, F., & Cibois, P. (2010). L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée: retour sur une question controversée. *Sociétés contemporaines*, 77(1), 31. <https://doi.org/10.3917/soco.077.0031>
- Charlier, É. (2012). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans *Former des enseignants professionnels* (Vol. 4, pp. 119-143). De Boeck Supérieur.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2011). *The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood* (No. w17699). National Bureau of Economic Research.
- Cibois, P. (2014). *Les méthodes d'analyse d'enquêtes.* ENS éditions.
- Clanet, J. (1997). *Contribution à l'intelligibilité du système" enseignement-apprentissage". Stabilisations du système et interactions en contexte* (Thèse de doctorat, Toulouse 2).
- Clanet, J. (1998). *Les compétences de l'enseignant entre pratiques déclarées et pratiques effectives.* Dans Actes du colloque REF 98." Savoirs, rapports au savoir et professionnalisation.
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 327. <https://doi.org/10.7202/009936ar>
- Clanet, J. (2005). Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève. Dans *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 35-48). ERES.
- Clanet, J. (2007a). Éléments organisateurs de séances de lecture en cours préparatoire.

- Repères*, (36), 211–230. <https://doi.org/10.4000/reperes.481>
- Clanet, J. (2007b). Un organisateur des pratiques d'enseignement. *Recherche & Formation*, (56), 47–65.
- Clanet, J. (2008). *Que se passe-t-il en classe? Éléments pour une intelligibilité des pratiques d'enseignement*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches.
- Clanet, J. (2010). Professionnalisation des métiers de l'enseignement; l'apport de l'observation des pratiques. *Recherches en Education: Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation*, (8), 73-84.
- Clanet, J. (2012a). La santé, de l'éducation à la pédagogie. *Expression* (n° 36), 75-88.
- Clanet, J. (2012b). L'efficacité enseignante, quelle modélisation pour servir cette ambition ? *Questions vives recherches en éducation*, (Vol.6 n°18), 15–37. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1121>
- Clanet, J. (2012c). *Pratiques enseignantes: quels ancrages théoriques pour quelles recherches ?*. L'Harmattan.
- Clanet, J. (2015). Actions-interactions maître-élève(s) lors de situations d'enseignement-apprentissage en classe: aspects méthodologiques. Dans *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement: approches internationales*. Longueuil.
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012). De l'analyse des pratiques enseignantes à la mise à jour des compétences professionnelles: Vers plus d'efficacité ? *Phronesis*, 1(3), 1. <https://doi.org/10.7202/1012559ar>
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1984). *Teachers' Thought Processes*. Occasional Paper No. 72.

- Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323- 337.
- Combeau-Mari, E., & Combeau, Y. (1997). Réflexions sur la démocratisation de l'enseignement. Analyse des politiques scolaires à La Réunion au tournant des années soixante. *Revue française d'histoire d'outre-mer*, 84(317), 3- 29.
<https://doi.org/10.3406/outre.1997.3584>
- Combeau, Y., Eve, P., Fuma, S., & Maestri, E. (2001). *Histoire de La Réunion: de la colonie à la région*. Saint Denis de La Réunion : CRESOI.
- Combeau, Y. (2009). *L'île de la Réunion dans le XXe siècle: un itinéraire français dans l'océan Indien*. Saint Denis de La Réunion : CRESOI.
- CONSEIL, D. L. U. E. (2009). Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation ("Éducation et formation 2020"). *Journal officiel de l'Union européenne*, 28.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible?. *Revue française de pédagogie*, (88), 67-94.
- Crahay, M., & Baye, A. (2013). Existe-t-il des écoles justes et efficaces? Une esquisse de réponse à partir de l'enquête PISA 2009. *Cadernos de Pesquisas*, 43(150), 857-881.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (172). Consulté à l'adresse <http://rfp.revues.org/2296>
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Deauvieu, J. (2005). Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier. *Revue Française de Pédagogie*, (150), 31-41.

- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Demorgon, J. (2008). Avec Morin, du cosmos à l'humain L'hypercomplexité comme représentation et comme volonté. *Synergies Monde*, 4, 97-145.
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, (2), 51-72.
- Denave, S. (2009). 9. Les ruptures professionnelles: analyser les événements au croisement des dispositions individuelles et des contextes. Dans *Bifurcations* (pp. 168-175). Paris : La découverte.
- De Rosa, A. (2003). Le « réseau d'associations » : une technique pour détecter la structure, les contenus, les indices de polarité, de neutralité et de stéréotypie du champ sémantique liés aux représentations sociales. Abric (J.-C.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, 81-117.
- Des Comptes, C. (2012). Rapport public annuel 2012. Paris : Cour des Comptes.
- Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription?. *Revue française de pédagogie*, 101-116.
- Do, C. L. (2007). *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants*.
http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/66720/1/depp_NI_2007_07-16.pdf
- Doyle, W., & Ponder, G. A. (1977). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8(3), 1-12.
- Dubar, C. (1991). La socialisation. *Construction des identités sociales et professionnelles*, 3.
- Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales*, (2), 9-25.

- Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions-4e éd.* Armand Colin.
- Duchesne, C. (2008). Enseigner à l'élémentaire comme seconde carrière: le processus transitoire de huit étudiants en formation initiale. *Carriérologie*, 11(3-4), 629-649.
- Duru-Bellat, M. (2004). Ecole de garçons et école de filles... *VEI enjeux*, (138), 65-72.
- Duru-Bellat, M., & Henriot-van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris: A. Colin.
- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France: déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157.
- Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants: validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181. <https://doi.org/10.7202/000313ar>
- Ernst, B., & Clignet, R. (1996). Il faut repenser les indicateurs de la qualité de l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 116(1), 77-92. <https://doi.org/10.3406/rfp.1996.1193>
- Européen, C. (2000). Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie.
- Eve, P. (1990). *Histoire abrégée de l'enseignement à La Réunion (CCCE)*. Saint Denis de La Réunion.
- Fabre, E., & Jonzo, A. (2016). *La Réunion garde ses diplômés du supérieur*. [En ligne] <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1908447>
- Fageol, P. É. (2013). *Le sentiment d'appartenance et de représentation nationale à La Réunion (1880-1950)* (Thèse de doctorat, La Réunion).
- Fageol, P. É. (2016). L'enseignement de la petite patrie à La Réunion sous la Troisième République. *TrOPICS*, (3), 281-298.

- Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français: Au prisme du renouvellement générationnel. *Revue européenne des sciences sociales*, (1), 157–178.
<https://doi.org/10.4000/ress.884>
- Faucheux, C. & Moscovici, S. (1971). *Psychologie sociale théorique et expérimentale*. Mouton.
- Filâtre, D. (2017). Un bilan des trois premières années d'exercice des ESPE. *Administration & Éducation*, (2), 57-65.
- Flament, C. (2003). 9. Structure et dynamique des représentations sociales. In *Les représentations sociales* (Vol. 7, pp. 224-239). Presses Universitaires de France.
- Flament, C., & Rouquette, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires: comment étudier les représentations sociales*. A. Colin.
- France, Ministère de l'éducation nationale & Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2013). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*: [RERS 2013. Paris: Ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- France, Ministère de l'éducation nationale & Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2014). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*: [RERS 2014. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- France, Ministère de l'éducation nationale & Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2015). *Repères et références statistiques: sur les enseignements, la formation et la recherche*: [RERS 2015. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- France, Ministère de l'éducation nationale & Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2016). *Repères et références statistiques: sur les enseignements,*

- la formation et la recherche : [RERS 2016*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- France, Ministère de l'éducation nationale & Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2017). *Repères et références statistiques: sur les enseignements, la formation et la recherche : [RERS 2017*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- François, P. H., & Botteman, A. E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences: applications, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie*, 8(3), 519-543.
- Freidson, E. (1988). *Theory and the Professions*. Ind. LJ, 64, 423.
- Freidson, E. (1998). Une conférence d'Eliot Freidson. *DEES*, (114).
- Fuma, S. (2005). Conservatisme, anti-abolitionisme : le cas des colons de l'île Bourbon en 1848. Dans *Le monde créole (Les Indes savantes)*. Paris: Jacques Weber.
- Gambert, P., & Bonneau, J. (2009). *Enseigner en collège et lycée en 2008*. Paris : Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance.
- Gaudreau, N., Frenette, É., & Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 31-60.
- Ginestié, J. (2017). Former à l'université les professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation: Une démarche de projet ambitieuse. *Administration & Éducation*, Bulletin de l'AFAE, 154(2), 77-83.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. *Introduction à la psychologie sociale*, 1, 303-323.

- Houchot, A., & Robine, F. (2007). Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. *Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, IGEN (Inspection générale de l'éducation nationale)*, 2007-048.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 5-16.
- Jolion, J. M. (2011). Mastérisation de la formation initiale des enseignants. Enjeux et bilan, Paris: La Documentation française.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667. <https://doi.org/10.7202/012087ar>
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche—formation—terrain professionnel. *Recherche & formation*, (1).
- Kalampalikis, N., & Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (2), 15-24.
- Kennedy, M. M. (1982). *Working Knowledge and Other Essays*. [En ligne] <https://eric.ed.gov/?id=ED248605>
- Knoblauch, D., & Hoy, A. W. (2008). “Maybe I can teach those kids.” The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179.
- Kok, Wim. (2004). *Relever le défi - La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi: Rapport Kok*. Office des publications officielles des Communautés européennes. Bruxelles, Novembre.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117–126.
<https://doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Labbé, C., & Labbé, D. (2013). *Lexicométrie: quels outils pour les sciences humaines et sociales*. Présenté à Communication aux journées d'étude Usages de la lexicométrie en sociologie, Versailles.
- Lafontaine, D. (2005). Relativiser les performances des établissements scolaires: quelle valeur ajoutée? Dans *Vers une école juste et efficace – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Lebart, L., & Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris: Dunod.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, (5), 59-90.
- Le Donné, N., & Rocher, T. (2010). Une meilleure mesure du contexte socio-éducatif des élèves et des écoles: construction d'un indice de position sociale à partir des professions des parents. *Etudes de la documentation française*, (5343), 157-176.
- Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives recherches en éducation*, (Vol.5 n°11), 277- 314.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>
- Lefresne, F., Fournier, Y., France, Ministère de l'éducation nationale & Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2016). *L'Europe de l'éducation en chiffres: 2016*.
- Le Moigne, J. L. (1994). *La théorie du système général: théorie de la modélisation*. [En ligne] www.jeanlouislemoigne-mcxapc.org.
- Le Moigne, J.-L. (2007). Intelligence de la complexité action de, dans et par l'organisation. *Recherche en soins infirmiers*, 91(4), 5. <https://doi.org/10.3917/rsi.091.0005>

- Lenoir, Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec: Un regard sociohistorique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (55), 37–48.
<https://doi.org/10.4000/ries.930>
- Lenoir, Y. (2011). Pour une reconceptualisation de la formation initiale à l'enseignement au primaire. *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*, 7-21.
Ottawa : Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Lenoir, Y., & Tupin, F. (2011). Revisiter la notion de situation: approches plurielles. *Recherches en éducation*, (12), 4-12.
- Lenoir, Y., & Tupin, F. (2012). *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser: regards internationaux*. Presses de l'Université de Laval.
- Lent, R. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/1), 57-90.
- Leplat, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (8-1).
- Lerbet, G. (1984). Approche systémique et sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 67(1), 29- 36. <https://doi.org/10.3406/rfp.1984.1572>
- Lessard, C., Canisius Kamanzi, P., & Larochelle, M. (2013). Le rapport au métier des enseignants canadiens : le poids relatif de la tâche, des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école. *Éducation et sociétés*, 32(2), 155.
<https://doi.org/10.3917/es.032.0155>
- Madoui, M. (2002). Éducation permanente et validation des acquis professionnels : enjeu social, défi éducatif. *Éducation Permanente*, (150), 107–126.

- MARCEL, J-F. (2005a). Apprendre en travaillant. Contribution à une approche sociocognitive du développement professionnel de l'enseignant. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches.
- Marcel, J.-F. (2005b). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 31. <https://doi.org/10.3917/lse.384.0031>
- Marcel, J.-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 47. <https://doi.org/10.7202/1017487ar>
- Marcel, J. F. (2014). Le développement professionnel des professeurs de l'enseignement agricole public français lors de leur entrée dans le métier. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique*, 53(1), 19-40.
- Marcel, J.-F., & Garcia, A. (2009). Contribution à une théorisation des interrelations entre les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 27. <https://doi.org/10.3917/lse.422.0027>
- Marry, C. (2003). Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école Perspectives internationales. Dans IRESCO-CNRS.-*Rapport pour le PIREF et conférence* du (Vol. 16).
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering: Academic self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59- 77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (41/2). <https://doi.org/10.4000/osp.3776>

- Matalon, B. (1988). *Décrire, expliquer, prévoir: démarches expérimentales et terrain*. Armand Colin.
- Maubant, P., & Martineau, S. (Dir.). (2011). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Maubant, P., & Piot, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 7-11.
- Maubant, P., Roger, L., & Lejeune, M. (2013). Déprofessionnalisation. *Recherche et formation*, (72). <http://rechercheformation.revues.org/2041>
- Maubant, P., Routhier, S., Araújo, A. O., Lenoir, Y., Lisée, V., & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14(1), 61-75.
- Maurice, J., & Allègre, E. (2002). Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donné aux élèves pour chercher. *Revue française de pédagogie*, (138), 115- 124.
- Mayotte, G. A. (2003). Stepping stones to success: previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 681–695. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.03.002>
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. *Les Cahiers Dynamiques*, (1), 4-9.
- Merle, P. (2013). La Catégorie socio-professionnelle des parents dans les fiches administratives des élèves. Quelles limites? Quels usages?. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, (8).
- Mohib, N. (2011). Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel. *Formation Emploi [En Ligne]*, (114). <http://formationemploi.revues.org/3378>
- Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2007). *Les représentations sociales : pratique des études de terrain*. Rennes: Presses universitaire de Rennes.

- Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales. Fondements historiques et développements récents*. Presses universitaires de Grenoble.
- Morin, E. (1977). *La méthode, Tome 1: la nature de la nature*. Seuil, Paris, 377, 8.
- Nakhili, N. (2008). Secondaire-supérieur. Dans *Colloque RESUP" Enseignement supérieur et marché du travail"*.
- Négroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire: une expérience de conversion de soi. *Carrièreologie*, 10(1-2), 331-348.
- Orfali, B. (2006). Regard psychosocial et événements extraordinaires. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (3), 65-75.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck université.
- Paquay, L. (2012). Quels référentiels de compétences? Quels savoirs pour enseigner? Pour quelle formation professionnalisante? *Formation et Pratiques D'enseignement En Questions*, (15), 159-166.
- Paradeise, C. (1988). Les professions comme marchés du travail fermés. *Sociologie et sociétés*, 20(2), 9-21.
- Paradeise, C. (2003). Comprendre les professions: l'apport de la sociologie. *Sciences humaines*, 139, 26-29.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145-198.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 9-17.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. *Education Sciences & Society*, 2(1).
- Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'année psychologique*, 92(4), 545-557.

- Pellanda Dieci, S., Weise, L., & Monnier, A. (2012). Analyse contrastée des attentes et des représentations d'étudiants en formation initiale à l'enseignement secondaire en fonction de leur engagement ou non dans un établissement scolaire. *Phronesis*, 1(2), 63-81.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en Education*, (11), 39-54.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants: les épreuves de l'enseignement*. Presses universitaires de France.
- Périer, P. (2016). *Attractivité du métier d'enseignant. État des lieux et perspectives*. Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Perrault, B., Brassart, D. G., & Dubus, A. (2010). Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de la formation des enseignants.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.
- Pinte, G. (2013). La RVAE au milieu du gué : questions en suspens et perspectives entre contexte national et européen. *Questions vives recherches en éducation*, (Vol.10 n°20), 19-32. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1368>
- Piot, T. (2005). Introduction. La place des savoirs, des contextes et des acteurs dans le travail et les pratiques des enseignants et des métiers sur autrui. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 7-14.
- Piot, T. (2006). Présentation : Formation et intervention sociale : poser la question des compétences dans les métiers d'interaction humaine. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(3), 7. <https://doi.org/10.3917/lse.393.0007>

- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *Mc Gill Journal of Education*, 43(2), 95_110.
- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions vives. Recherches en éducation*, (Vol.5 n°11), 259–275. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.622>
- Piot, T. (2014). De l'équipe vers un collectif de travail en institut de formation: le rôle d'une image opérative partagée. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (21).
- Piqué, N., & Carlet, J.-P. (2012). La logique des compétences à l'école et l'oubli du sujet. *Rue Descartes*, 73(1), 52. <https://doi.org/10.3917/rdes.073.0052>
- Popper, K. R., & Launay, M.-I. de. (2008). *Conjectures et réfutations: la croissance du savoir scientifique*. Paris : Payot.
- Prost, A. (1999). L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990. *Recherche et Formation*, (32).
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*, éditions Dunod.
- Rateau, P., & Monaco, G. L. (2013). La théorie des représentations sociales : orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *CES Psicología*, 6(1), 1-21.
- Ratinaud, P., & Marchand, P. (2012). Application de la méthode ALCESTE à de "gros" corpus et stabilité des "mondes lexicaux": analyse du "CableGate" avec IRaMuTeQ. *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, 835-844.
- Ratinaud, P., & Marchand, P. (2015). Des mondes lexicaux aux représentations sociales. Une première approche des thématiques dans les débats à l'Assemblée nationale (1998-2014). *Mots. Les langages du politique*, (2), 57-77.

- Rayou, P., & Véran, J. P. (2017). Devenir enseignant aujourd'hui: des incertitudes porteuses?. Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (74), 37-46.
- Rey, A., & Morvan, D. (2005). *Dictionnaire culturel en langue française* (Vol. 1). Le Robert.
- Rey, B. (2005). Peut-on enseigner la problématisation? *Recherche & Formation*, 48(1), 91-105.
- Rey, B. (2009). « Compétence » et « compétence professionnelle ». Autour des mots. *Recherche et formation* (60), 103-116.
- Rey, B. (2011). Situations et savoirs dans la pratique de classe. *Recherches en éducation*, 12, 35-49.
- Rey, B. (2012). Les compétences professionnelles des enseignants: étude d'un référentiel officiel et conséquences pour l'étude des pratiques enseignantes. *Phronesis*, 1(3), 84-95.
- Rey, B. (2015). La notion de compétence: usages et enjeux. *Le français aujourd'hui*, (4), 15-24.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Educations et formations*, (90), 5-27.
- Rochex, J-Y. (2012.). Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre. *Revue Française de Pédagogie*, (178).
- Roquet, P. (2012). Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse. *Phronesis*, 1(2), 82- 88.

- Roquet, P., & Wittorski, R. (2013). La déprofessionnalisation : une idée neuve ? *Recherche et Formation*, (72).
- Samurçay, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*, (123), 13-32.
- Sensevy, G. (2009). Étude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire: esquisse d'articulation de divers types d'analyse. *Revue française de pédagogie*, (3), 39-58.
- Sherer, M., Maddux, J., Mercadante, B., & Prentice-Dunn, D. J. B. & Roger, R. (1982). The Self efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports* (51)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- Souprayen-Cavery, L. (2010). *L'interlecte réunionnais*. Paris : L'Harmattan.
- Souprayen-Cavery, L. (2014) Pour une didactique intégrée du français et du créole dans un contexte interlectal, in *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, collection Recherches en didactiques du français, Presses universitaires de Namur.
- Steiner, P. (2005). Introduction cognitivisme et sciences cognitives. *Labyrinthe*, (20), 13- 39. <https://doi.org/10.4000/labyrinthe.754>
- Talbot, L. (2004). Intérêts et limites des apports de la recherche aux pratiques de l'enseignement. *Recherches & éducatives*, (8).
- Talbot, L. (2008). Etudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 19(1), 81-101.
- Talbot, L. (2011). Les pratiques d'évaluation orale des enseignants du primaire et du secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 79-112.

- Talbot, L. (2012a). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions vives recherches en éducation*, (Vol.6 n°18), 11-13.
- Talbot, L. (2012b). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces: Synthèse, limites et perspectives. *Questions vives recherches en éducation*, (Vol.6 n°18), 129- 140. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>
- Talbot, L., & Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Éducation et didactique*, 6(3), 65–95. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1504>
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164–183. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Tochon, F. V. (2000). Note de synthèse: Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133(1), 129- 157. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1026>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy : It's meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202- 248.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133- 155.
- Vallejo-Gomez, N. (2008). La pensée complexe: Antidote pour les pensées uniques. Entretien avec Edgar Morin. *Synergies Monde*, 4, 249-262.

- Van Zanten, A., & Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vásquez, C. (2013). Devenir l'ombre de soi-même et de l'autre: Réflexions sur le shadowing pour suivre à la trace le travail d'organisation. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, HS(Supplément)*, 69.
- Veillard, L., & Tiberghien, A. (2013). *ViSA instrumentation de la recherche en éducation*. Paris: Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- Vergnaud, G. (2016). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. *Investigações em Ensino de Ciências*, 17(2), 287-304.
- Veyrunes, P. (2015). Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants. *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, 33-48.
- Vezinat, N. (2010). Une nouvelle étape dans la sociologie des professions en France. Bilan critique autour des ouvrages de Didier Demazière, Charles Gadéa (2009) et Florent Champy (2009). *Sociologie*, 1(3), 413-420.
- Wagner, T., & Imanuel-Noy, D. (2014). Are they genuine novice teachers ? Motivations and self-efficacy of those who choose teaching as a second career. *Australian Journal of Teacher Education [Online]*, 39(7), 31–57.
- Wallian, N. (2015). Sémiotique de l'agir enseignant en EPS: figures d'action et registres interprétatifs en milieu difficile. *Carrefours de l'éducation*, (2), 67-84.
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Education et didactique*, 6(1). <http://educationdidactique.revues.org/1287>

- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*(5), 408–428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and teacher education, 28*(6), 791-805.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente, 135*, 57 à 69.
- Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs, 17*(2), 9. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Wittorski, R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation/développement professionnel-identité. *Penser l'éducation, 25*(25), 143-155.
- Wittorski, R. (2014). Quelques réflexions à propos d'une formation par alternance «intégrative» et « professionnalisante ». [En ligne]
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/30/2/alternance_integrative_et_professionnalisante_336302.pdf
- Wittorski, R., & Avice, M. (2008). Dynamiques de construction identitaire des enseignants stagiaires en lycée professionnel. Dans *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (pp. 35–47). Paris : L'Harmattan.
- Zeitler, A., & Barbier, J. M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation, (70)*, 107-118.
- Zouhri, B., & Rateau, P. (2015). Valeur sociale des éléments du noyau central: la norme représentationnelle de centralité. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, (2)*, 129-148.

Sitographie

<https://www.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/01-SERVICES-ACADEMIQUES/service-dsm-statistiques/2016-chiffres-cles-academie.pdf>

https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/kit_com/75/7/FICHE_4_581757.pdf

http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/kit_com/75/5/FICHE_3_581755.pdf

<http://www.cafepedagogique.net/>

www.devenirenseignant.gouv.fr/

<https://www.inegalites.fr/>

<https://insee.fr/>

<http://www.education.gouv.fr/pid25496/etudes-et-statistiques-de-la-depp.html>

<http://www.cnesco.fr/fr/attractivite-du-metier-denseignant/>

<http://www.ove-national.education.fr>

<https://www.unicef.fr/article/inegalites-entre-les-enfants-la-france-28e-sur-35-pays-riches>

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Origine sociale des inscrits à l'IUFM en 2010 et à l'ESPE en 2016	30
Tableau 2 : Les enseignants du second degré public par corps en 2011-2012	31
Tableau 3 : Interactions croyances d'efficacité et attentes de résultat	89
Tableau 4 : Effectif de la population vs échantillon d'enquête	162
Tableau 5 : Tableau d'analyse prototypique et catégorielle	166
Tableau 6 : Répartition des compétences 1 à 14.....	171
Tableau 7 : Microrégion d'origine des futurs enseignants	200
Tableau 8 : Influences identifiées pour le choix du métier	212
Tableau 9 : Répartition par tranches d'âge du choix du métier d'enseignant.....	214
Tableau 10 : Motivation déclarée pour la formation d'enseignant.....	214
Tableau 11 : Motivation déclarée pour le métier d'enseignant	215
Tableau 12 : Éléments du noyau central de la représentation du métier en lien avec le choix du métier	216
Tableau 13 : Qualités indispensables à un bon enseignant	222
Tableau 14 : Analyse prototypique et catégorielle (1 sur 2), inducteur métier d'enseignant (N=311).....	225
Tableau 15 : Composantes du sentiment d'efficacité professionnelle d'après Gibson et Dembo (1984).....	229
Tableau 16 : Variables en lien avec le type de professionnalisation	255
Tableau 17 : Répartition des futurs enseignants selon le parcours d'inscription	256
Tableau 18 : Répartition des futurs enseignants selon le type de professionnalisation et le lieu de naissance	257
Tableau 19 : Situation de famille selon le type de professionnalisation.....	258
Tableau 20 : Qualité de parent selon le type de professionnalisation.....	259
Tableau 21 : Type de professionnalisation et âge scolaire	260
Tableau 22 : Type de professionnalisation et choix du métier selon l'expérience d'élève	262
Tableau 23 : Type de professionnalisation et choix du métier selon l'expérience d'étudiant	263
Tableau 24 : Type de professionnalisation et proximité relationnelle avec un enseignant	264
Tableau 25 : Type de professionnalisation et critère géographique de choix du métier..	265

Tableau 26 : Type de professionnalisation et définition d'enseigner.....	267
Tableau 27 : Récapitulatif des termes induits selon le type de professionnalisation.....	268
Tableau 28 : Noyau central de la représentation du métier d'enseignant selon le type de professionnalisation	274
Tableau 29 : Résultats des tests d'indépendance type de professionnalisation et sentiment d'efficacité professionnelle	276
Tableau 30 : Tableau de contingence pour l'item 20_7	278
Tableau 31 : Tableau de contingence item 21_6	282
Tableau 32 : Tableau de contingence item 22_1	282
Tableau 33 : Tableau de contingence item 22_2	283
Tableau 34 : Tableau de contingence item 22_6	283
Tableau 35 : Tableau de contingence item 23_3	284
Tableau 36 : Liste des variables mobilisées dans la classification hiérarchique descendante	293
Tableau 37 : Chronologie des séances et catégorisation des enseignants.....	307
Tableau 38 : Récapitulatif des prises de parole pour chaque séance	308
Tableau 39 : Variance des prises de parole des élèves et des enseignants	309
Tableau 40 : Table de Fischer-Snedecor.....	310
Tableau 41 : Table de la loi de Student.....	311
Tableau 42 : Prises de parole des enseignants selon le type de professionnalisation	312
Tableau 43 : Nombre de formes dans le discours des enseignants selon le type de professionnalisation	314
Tableau 44 : Nombre de citations de prénoms par séance observée.....	317

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle intégré de pensée interactive	62
Figure 2 : Modèle tétraédrique des pratiques enseignantes (Clanet, 2007, p. 164)	72
Figure 3 : La causalité triadique réciproque (Bandura, 2007, p. 17)	80
Figure 4 : Le modèle ternaire selon Moscovici	99
Figure 5 : Le multi-agenda selon Bucheton et Soulé (2009, p. 33)	113
Figure 6 : Théories mobilisées	143
Figure 7 : Protocole de recherche	151
Figure 8 : Répartition des futurs enseignants dans les quatre tranches d'âge	197
Figure 9 : Répartition genrée des futurs enseignants	198
Figure 10 : Zone de naissance des futurs enseignants	198
Figure 11 : Commune d'origine à La Réunion des futurs enseignants	199
Figure 12 : Origine géographique du père	201
Figure 13 Origine géographique de la mère	201
Figure 14 : Mode de vie des futurs enseignants	202
Figure 15 : Catégorie sociale d'origine des futurs enseignants de notre population	203
Figure 16 : Âge scolaire au niveau IV	204
Figure 17 : Série du baccalauréat général détenu par les étudiants en master MEEF (en 2015)	205
Figure 18 : UFR d'origine des étudiants	206
Figure 19 : Expérience professionnelle des futurs enseignants	208
Figure 20 : Expérience professionnelle des futurs enseignants de seconde professionnalisation	208
Figure 21 : Expérience professionnelle des futurs enseignants de première professionnalisation	209
Figure 22 : Type d'expérience professionnelle comparée selon le type de carrière	210
Figure 23 : Âge de formation du projet d'enseigner	213
Figure 24 : Analyse de similitude opérée sur le corpus obtenu à partir de la question 13	221
Figure 25 : Analyse de similitude du test d'association libre "métier d'enseignant"	224
Figure 26 : Attentes d'efficacité des futurs enseignants (en %)	230
Figure 27 : Courbes de positionnement sur les attentes d'efficacité (en %)	231
Figure 28 : Attentes de résultat des futurs enseignants en %	235

Figure 29 : Sentiment d'efficacité professionnelle des futurs enseignants concernant la responsabilité professionnelle et l'éthique.....	239
Figure 30 : Sentiment d'efficacité professionnelle des futurs enseignants concernant la prise en compte du contexte social et scolaire.....	242
Figure 31 : Sentiment d'efficacité professionnelle des futurs enseignants concernant les compétences de cœur de métier.....	244
Figure 32 : Positionnement des enquêtés sur l'échelle de Sherer et al. (1982).....	247
Figure 33 : Futurs enseignants de première professionnalisation et cooccurrences, corpus « métier d'enseignant».....	270
Figure 34 : Futurs enseignants de seconde professionnalisation et cooccurrences, corpus « métier d'enseignant ».....	272
Figure 35 : Lien professionnalisation attentes d'efficacité (Item 20_7, échelle d'autoefficacité Gibson et Dembo).....	278
Figure 36 : Lien professionnalisation attentes d'efficacité (Item 20_13, Gibson et Dembo, 1984).....	279
Figure 37 : Lien professionnalisation attente de résultat (Item 20_2, échelle de Gibson et Dembo, 1984).....	280
Figure 38 : Lien professionnalisation sentiment d'efficacité personnelle (Item 24_8) ...	286
Figure 39 : Lien professionnalisation sentiment d'efficacité personnelle (Item 24_11, échelle de Sherer et al. , 1982).....	287
Figure 40 : Lien professionnalisation sentiment d'efficacité personnelle (Item 24_11, échelle de Sherer et al., 1982).....	288
Figure 41 : Dendrogramme résultant de la classification hiérarchique descendante.....	295
Figure 42 : Cinq classes de futurs enseignants sur le plan factoriel issu de l'analyse factorielle des correspondances.....	301
Figure 43 : Plan factoriel issu de l'Analyse factorielle des correspondances.....	302
Figure 44 : Phases observées des séances d'enseignement.....	319

Résumé de la thèse : « Pratiques enseignantes et expérience professionnelle antérieure »

Cette recherche en sciences de l'éducation s'intéresse aux pratiques enseignantes. L'hypothèse générale est que les futurs enseignants ont des pratiques différentes selon qu'ils disposent ou pas d'une expérience professionnelle antérieure significative. Les pratiques enseignantes sont entendues au sens de Bandura comme l'articulation entre des dimensions relevant de la personne, du comportement et du contexte. La démarche s'avère donc comparative entre ces deux populations, mais également heuristique quant aux pratiques dans toutes leurs dimensions. Concernant notre recueil de données, nous avons, après une phase exploratoire, proposé un questionnaire complété par de futurs enseignants (N=324) en formation à l'ESPE de La Réunion en 2013 et se destinant à l'enseignement, dans le premier ou le second degré. Nous avons également procédé à des observations de séances (N=12) en collège. La mise à l'épreuve de l'empirie permet de valider l'hypothèse générale, comparative, de différences significatives sur certains éléments de pratiques, notamment des dimensions sociocognitives. Du point de vue heuristique, nous avons repéré une spécificité du contexte réunionnais par rapport au contexte métropolitain concernant le comportement.

Mots clés : pratiques enseignantes - première vs seconde professionnalisation - sentiment d'efficacité professionnelle - sentiment d'efficacité personnelle - représentations sociales - gestes professionnels.

Abstract: Teaching practices and prior work experience

This research in Sciences of Education focuses on teaching practices. The general hypothesis is that the future teachers hold different practices as they have or not a previous significant amount of work experience. The teaching practices shall be understood in accordance with Bandura's meaning as the structuring between dimensions pertaining to the person, the behaviour and the background. Therefore, the approach turns out to be comparative between these two populations, but also heuristic as for the practices in all their dimensions. Concerning our data collection, after an exploratory phase, we proposed a questionnaire filled in by future teachers (N=324) who trained in the vocational school ESPE de La Réunion in 2013 and sought to prepare for a career in primary and secondary education. Our study included observations of sessions (N=12) in secondary school. The testing of empiricism offers to validate the general and comparative hypothesis of significant differences on some elements of practices, in particular concerning the socio-cognitive dimensions. From a heuristic perspective, we identified a specificity of the Reunionese environment compared with the mainland France background as far as the behaviour is concerned.

Key words: teaching practices – first vs second professionalization – teachers' sense of efficacy – personal sense of efficacy – social representations – professional gesture.



Thèse en vue de l'obtention du **diplôme de Doctorat**
Spécialité : **Sciences de l'Éducation**
Présentée par

Chantal MARTINEZ

Pratiques enseignantes
et
expérience professionnelle antérieure

Volume des annexes

Soutenue le 12 mai 2018
et dirigée par **Joël CLANET**

JURY

Marguerite ALTET, Professeure en Sciences de l'éducation - Université de Nantes

Joël CLANET, Professeur en Sciences de l'éducation - Université de La Réunion

Jean-François MARCEL, Professeur en Sciences de l'éducation - Université de
Toulouse

Thierry PIOT, Professeur en Sciences de l'éducation - Université de Caen

Nathalie WALLIAN, Professeure en Sciences de l'éducation - Université de La
Réunion

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Contextualisation	383
Annexe 2 : Entretien exploratoire n°1	398
Annexe 3 : Entretien exploratoire n°2	400
Annexe 4 : Entretien exploratoire n° 3	401
Annexe 5 : Entretien exploratoire n° 4	405
Annexe 6 : Entretien exploratoire n°5	408
Annexe 7 : Entretien exploratoire n°6	410
Annexe 8 : Entretien exploratoire n°7	412
Annexe 9 : Questionnaire	416
Annexe 10 : Microrégions de La Réunion	426
Annexe 11 : Zone d'origine du père	427
Annexe 12 : Catégorie sociale d'origine de l'échantillon enquêté	428
Annexe 13 : Récapitulatif de différences Réunion-Métropole	429
Annexe 14 : Répartition de la population selon la catégorie socioprofessionnelle	430
Annexe 15 : Expérience professionnelle antérieure des futurs enseignants	431
Annexe 16 : Expérience professionnelle antérieure des futurs enseignants de seconde professionnalisation	432
Annexe 17 : Expérience professionnelle antérieure des futurs enseignants de première professionnalisation	433
Annexe 18 : Motivations déclarées pour le choix du métier d'enseignant	434
Annexe 19 : Avantages du métier	435
Annexe 20 : Inconvénients du métier	436
Annexe 21 : Analyse prototypique (2 sur 2)	438
Annexe 22 : Le test d'association libre « métier d'enseignant » : nuage de mots	439
Annexe 23 : Le test d'association libre « métier d'enseignant » : analyse prototypique et catégorielle	440
Annexe 24 : Catégories de professions selon la DEPP	443

Annexe 25 :	Test de conformité pour les moyennes d'âge selon le genre	444
Annexe 26 :	Test de conformité pour les moyennes d'âge des femmes PE vs PLC	445
Annexe 27 :	Test de conformité pour les moyennes d'âge des hommes PE vs PLC	446
Annexe 28 :	Futurs enseignants par parcours et type de professionnalisation	447
Annexe 29 :	Âge scolaire des futurs enseignants	448
Annexe 30 :	Test de Sherer et al. (1982)	449
Annexe 31 :	Test de Sherer et al. (1982) après regroupements	450
Annexe 32 :	Test de corrélation type de professionnalisation et genre	451
Annexe 33 :	Test de corrélation type de professionnalisation et origine sociale	452
Annexe 34 :	Test de corrélation type de professionnalisation et parcours d'inscription	453
Annexe 35 :	Test de Student type de professionnalisation et âge	454
Annexe 36 :	Test de corrélation type de professionnalisation et lieu de naissance	455
Annexe 37 :	Test de corrélation type de professionnalisation et situation de famille	456
Annexe 38 :	Test de corrélation type de professionnalisation et qualité de parent	457
Annexe 39 :	Test de corrélation type de professionnalisation et proximité relationnelle avec un enseignant	458
Annexe 40 :	Test de corrélation type de professionnalisation et âge scolaire	459
Annexe 41 :	Lien type de professionnalisation et expérience d'élève	460
Annexe 42 :	Lien type de professionnalisation et expérience d'étudiant	461
Annexe 43 :	Lien type de professionnalisation et enseignant parmi proches	462
Annexe 44 :	Lien type de professionnalisation et critère géographique de choix du métier	463
Annexe 45 :	Lien type de professionnalisation et définition d'enseigner	464
Annexe 46 :	Première professionnalisation et test d'association libre	465
Annexe 47 :	Structure de la représentation du métier d'enseignant pour les futurs enseignants de première professionnalisation	466

Annexe 48 : Structure de la représentation du métier d'enseignant pour les futurs enseignants de seconde professionnalisation	467
Annexe 49 : Type de professionnalisation et attentes d'efficacité (Item 20_7)	468
Annexe 50 : Type de professionnalisation et attentes d'efficacité (Item 20_13)	469
Annexe 51 : Lien attentes de résultat et type de professionnalisation (Item 20_2)	470
Annexe 52 : Lien type de professionnalisation et sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la responsabilité professionnelle et l'éthique	471
Annexe 53 : Lien type de professionnalisation et sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la prise en compte du contexte social et scolaire	472
Annexe 54 : Lien type de professionnalisation et sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la prise en compte du contexte social et scolaire	473
Annexe 55 : Lien type de professionnalisation et sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la prise en compte du contexte social et scolaire	474
Annexe 56 : Lien type de professionnalisation et sentiment d'efficacité professionnelle relatif à l'acte d'enseigner	475
Annexe 57 : Lien type de professionnalisation et sentiment d'efficacité personnelle (Item 24_3, échelle de Sherer et al., 1982)	476
Annexe 58 : Lien type de professionnalisation et sentiment d'efficacité personnelle (Item 24_11, échelle de Sherer et al., 1982)	477
Annexe 59 : Lien type de professionnalisation et sentiment d'efficacité personnelle (Item 24_12, échelle de Sherer et al., 1982)	478
Annexe 60 : Calcul du T de Student moyenne d'âge des enseignants selon le type de professionnalisation	479
Annexe 61 : Variables actives mobilisées dans la classification hiérarchique descendante	481
Annexe 62 : Calcul du taux de pondération applicable par séance observée	483
Annexe 63 : Tableau des observations des prises de parole	484
Annexe 64 : Calcul du t de Student pour la moyenne des prises de parole élèves et enseignants	485

<u>Annexe 65 : Calcul du t de Student pour la moyenne des prises de parole selon que l'enseignant est de première ou de seconde professionnalisation</u>	488
<u>Annexe 66 : Calcul du volume du discours</u>	491
<u>Annexe 67 : Etude des signes pondérés des enseignants</u>	492
<u>Annexe 68 : Étude de la variété du discours des enseignants</u>	493
<u>Annexe 69 : Étude de la richesse du discours des enseignants (nombre d'hapax)</u>	495
<u>Annexe 70 : Étude de l'utilisation des prénoms selon le type de professionnalisation</u>	496
<u>Annexe 71 : Test de Mann-Whitney pour le nombre de prénoms cités selon le type de professionnalisation de l'enseignant</u>	497
<u>Annexe 72 : Test de Mann-Whitney pour les renforcements positifs associés à un prénom</u> 500	
<u>Annexe 73 : Test de Mann-Whitney pour le nombre de rappels à l'ordre selon le type de professionnalisation</u>	502
<u>Annexe 74 : Synopsis Séance 1 : EF</u>	504
<u>Annexe 75 : Tableau des durées réelles et des durées pondérées des phases de séances</u>	513
<u>Annexe 76 : Lien Gestes de tissage et expérience antérieure</u>	514
<u>Annexe 77 : Volume des gestes de tissage par rapport au volume total des gestes professionnels</u>	515
<u>Annexe 78 : Verbatim EF</u>	516
<u>Annexe 79 : Retranscription MDR</u>	534
<u>Annexe 80 : Retranscription OH</u>	548
<u>Annexe 81 : Retranscription SP</u>	564
<u>Annexe 82 : Retranscription CL</u>	577
<u>Annexe 83 : Retranscription CD</u>	587
<u>Annexe 84 : Retranscription CP</u>	599
<u>Annexe 85 : Retranscription TT</u>	609
<u>Annexe 86 : Retranscription MD</u>	621
<u>Annexe 87 : Retranscription AN</u>	631

Annexe 88 :	Retranscription IB	657
Annexe 89 :	Retranscription AM	667

○ **Contextualisation**

L'importance des contextes dans les situations d'enseignement-apprentissage est connue. Rappelons que la situation d'enseignement-apprentissage comporte deux niveaux d'interactivité : le premier niveau met en relation des enseignants et des élèves, le deuxième niveau opère entre enseignement- apprentissage et contextes (Sauvage Luntadi & Tupin, 2012, p. 3).

Pour comprendre au plus près cette société réunionnaise qui porte le contexte de notre étude, nous allons mettre en valeur quelques éléments à notre sens indispensables à sa compréhension : « cet espace insulaire, en effet, ne se donne pas à voir au premier regard tant il est marqué par la complexité et la diversité » (Alaoui & Tupin, 2010, p. 123).

La Réunion se situe dans l'Océan Indien par 55°3 de longitude Est et 21°5 de latitude Sud. Elle se trouve à environ 800 km à l'est de Madagascar et 200 km à l'ouest de l'île Maurice. La Réunion constitue, avec les îles Maurice et Rodrigues, l'archipel des Mascareignes.

L'histoire particulière de cette colonie devenue département français a produit une société composite, plurielle tant au niveau de l'origine ethnique que des religions. Certains historiens (Fuma, Poirier, 2002, p. 25) qualifient de « miracle créole » l'évolution de cette société coloniale esclavagiste et raciste des débuts qui aboutit à une société recomposée, dotée de sa propre culture. Au départ dépourvue de peuplement autochtone, de nombreux esclaves ont été acheminés sur l'île de La Réunion du XVIIe au XIXe siècle, tout comme aux Seychelles, à Maurice et Rodrigues, principalement pour satisfaire à moindre coût aux besoins en main-d'œuvre dans les plantations, notamment dans l'industrie sucrière. Cette pratique anthropophage ne s'embarrassait d'aucune considération morale et se fondait sur des préjugés racistes et de pseudo-critères de supériorité.

Fuma (2002, p. 265) nous dit que « trois matrices culturelles ont principalement contribué à façonner les identités de ces îles : la matrice afro-malgache, la matrice européenne et la matrice indienne, à la fois tamoul et gujerati ». Les échanges culturels permanents entre les différentes communautés de l'île participent, depuis son peuplement en 1665, au modelage de la société créole. (Fuma, 2002, p. 266). De nos jours, le vivre ensemble s'avère ici d'une évidente banalité. Marimoutou⁴⁸ évoque l'idée d'une société de la rencontre.

La Réunion a sa propre langue, le créole réunionnais, qui est utilisé dans les situations de la vie courante, ainsi que le français. La scolarité se déroule en français, la langue de la République (article 2 alinéa 1 de la Constitution). Nous questionnerons alors le contexte plurilingue du point de vue

⁴⁸ Marimoutou, C. (2006). Introduction : les littératures indiaocéaniques. *Revue de Littérature Comparée*. Paris : Didier Erudition (318), 131-140.

sociolinguistique, le langage étant une activité éminemment sociale (Simonin et Wharton, 2013, p.21). Launey (2011, p. 278) le dit bien, « là où des élèves, dans leur vie extra-scolaire, pratiquent une autre langue que le français, c'est-à-dire, *une autre façon de construire du sens*, on doit se poser la question de cette autre langue à l'école ».

Nous verrons que la caractérisation psycholinguistique de La Réunion a évolué, depuis la diglossie mise en avant par les précurseurs qu'étaient Carayol, Chaudenson et Cellier dans les années 1970, à l'interlectalisation actuelle de Souprayen-Cavery (2010).

Notre contextualisation se terminera par une approche sociologique de la société réunionnaise, là encore empreinte de spécificités.

- **1665-1848 : Colonisation et esclavage**

Le peuplement permanent de l'île débute en 1663 avec Louis Payen et une dizaine de Malgaches. En 1665, Etienne Regnault devient gouverneur de l'île et l'administre au nom de la Compagnie française des Indes orientales et du roi. Lors des premières décennies du peuplement, les Européens sont les plus nombreux. Les colons français connaissent des unions avec des Malgaches qui voient la naissance d'un grand nombre d'enfants (Pourchez, 2002, p. 27). La première société réunionnaise est donc une société métisse : l'asservissement sera institué ultérieurement, on parle à cette époque de *domestiques*.

En 1674, l'ordonnance du gouverneur Blanquet de la Haye interdit les mariages mixtes et marque les débuts de la société esclavagiste.

L'économie de l'île est orientée vers la satisfaction auto-suffisante des besoins alimentaires : riz, blé, maïs, mais aussi tabac et canne à sucre. En raison de sa situation géographique, c'est essentiellement une escale privilégiée sur la route des Indes. Cette situation change en 1733-1735 : l'île de France (aujourd'hui île Maurice) la supplante dans cette fonction. Sous l'impulsion de Mahé de la Bourdonnais, gouverneur général de l'île, la compagnie des Indes décide de transformer Bourbon en une colonie de peuplement. Elle impose, sous peine de confiscation des terres, la culture du café dans toutes les concessions (Combeau, Eve, Fuma et Maestri, 2002, p. 22). Les cultures vivrières sont cependant conservées et la production excédentaire vendue.

Cette nouvelle orientation économique de l'île explique recours à l'esclavage, officialisé à l'île de La Réunion en 1724 par décision royale (Fuma, 2005, p. 247). Le Code Noir, initialement conçu pour les Antilles (1685) s'applique alors à Bourbon. Ce texte considère les Noirs comme des « biens meubles », « propriété du maître » et restera intégralement en vigueur jusqu'en 1848.

L'île passe alors d'une société d'habitation à une société de plantation. La culture du café nécessite une main-d'œuvre considérable, et la population des asservis passe de 268 adultes en 1708 à 4500

en 1736 puis 23 000 en 1779 (Combeau, 2002, p. 92). Si au départ, les esclaves sont essentiellement d'origine malgache, ils sont peu à peu dépassés en nombre par les personnes originaires du Sénégal (île de Gorée) tout d'abord, puis d'Afrique de l'est (Mozambique). Cependant, il est pris grand soin de les disséminer sur les plantations afin d'éviter tout regroupement ethnique, potentiellement dangereux pour les colons, largement minoritaires. Pourchez (2002, p. 29) cite ainsi Maillard (1862, p. 182) :

« Le mélange des races et des castes, dans les esclaves de Bourbon, contribua beaucoup à la tranquillité du pays. Les Cafres et les Malgaches étaient généralement peu d'accord avec les Indiens et les Malais, et tous ceux-ci étant considérés comme de caste inférieure par les esclaves créoles, il existait entre eux tous un antagonisme continu qui ne permettait guère aux uns de tramer quelque funeste projet, sans qu'ils fussent dénoncés par les autres ».

Fuma et Poirier (2002, p. 25) qualifient par ailleurs cette dissémination d'« atomisation de la population africaine ». Eve (1989, p. 19, cité par Lucas, 1997, p. 30) affirme également que cet état de fait résulte d'un choix délibéré : « Le stratagème a été combiné afin d'éviter la formation d'un groupe servile dominant ayant suffisamment de cohésion qui menacerait la sécurité de la minorité blanche ».

En 1764, la Compagnie française des Indes orientales fait faillite et Choiseul achète l'île pour le compte du roi ; elle devient alors colonie du royaume. (Combeau, Eve, Fuma et Maestri, 2002, p. 151).

À partir de 1794 et jusqu'à l'abolition de l'esclavage, les propriétaires affectent la main-d'œuvre servile selon son origine ethnique : le travail dans les champs et les usines pour les Cafres, la manutention pour les Malgaches et les fonctions de domestique (cuisine, jardinage) pour les Indiens. (Andoche et al., 2009, p. 219)

Au XVIII^e siècle, la population servile connaît une forte augmentation et passe de 268 adultes en 1708 à 4500 en 1736 et 23 000 en 1779 (Combeau, 2002, p. 92). La population libre s'accroît également à la même période.

Le XVIII^e siècle voit l'émergence d'une minorité de colons blancs, « propriétaire des meilleures terres agricoles de l'île » (Fuma, 2005, p. 247), qui tire parti de l'esclavage à son plus grand bénéfice. Par imprégnation, l'esclavage s'installe peu à peu dans le paysage mental des individus et il est « devenu naturel pour les Bourbonnais, y compris les descendants d'esclaves nés dans l'île qui sont, dès leur naissance, conditionnés et aliénés par un système répressif » (Fuma, 2005, p. 247-248).

Une autre partie de la population blanche connaît une évolution bien différente. À l'occasion des partages de patrimoine opérés lors des successions, les terres se retrouvent morcelées entre les

héritiers, qui bien qu'étant propriétaires, ne disposent pas de surfaces suffisantes pour leur permettre de subvenir à leurs besoins (Combeau, 2002, p. 92). Ce problème se trouve accentué par le mode de partage, effectué, - selon l'expression consacrée -, « du battant des lames au sommet des montagnes ». Une part importante de la population blanche pauvre, celle des Petits Blancs⁴⁹, s'appauvrit davantage. Chaudenson (1992, p. 110) cite Defos du Rau⁵⁰ :

« Les arrivées croissantes de colons depuis 1723 avaient provoqué une diminution des surfaces concédées ; les derniers venus et les fils cadets des colons n'obtenaient plus que des parcelles insuffisantes pour tenir le rang d' "habitants" aisés. Ainsi débute un mouvement qui finira par donner le - Petit Blanc- ».

Cet appauvrissement progressif d'une partie croissante de la population blanche s'accompagne de migrations vers les terres des Hauts de l'île. (Combeau, 2002, p. 92).

Les Libres de Couleur

Selon le tableau ci-dessous, établi selon les données de Scherer (1980, p. 60), nous observons une augmentation notable de la population des Libres de couleur durant la domination anglaise (1810-1815) de Bourbon. Cependant, les affranchissements ne sont pas seuls à l'origine de cette hausse, qui résulte également d'un nombre élevé de naissances (Gérard, 2011, p. 182).

Population des Libres de couleur

	1779	1788	1804	1815	1826	1848
Population des Libres de couleur	465	950	2700	4500	6000	8000

Le Traité de Paris en 1815 marque un tournant dans l'histoire de Bourbon. L'île est rétrocédée par les Anglais à la France et se trouve séparée de l'île de France ; conséquemment, l'orientation de son économie, pensée comme complémentaire de cette dernière par La Bourdonnais, va se trouver bouleversée.

À partir de 1815, la culture de la canne se développe sur l'île afin de répondre aux besoins de la métropole. Plusieurs usines sont créées et en l'espace d'une quinzaine d'années (de 1823 à 1837) la production de canne à sucre est multipliée par quatre. « De 1823 à 1846, l'occupation de la

⁴⁹ Bourquin, A. (2005). *Histoire des Petits-Blancs de la Réunion, XIXe-début XXe siècle: aux confins de l'oubli*. KARTHALA Editions.

⁵⁰ *L'île de la Réunion: étude de géographie humaine*. Bordeaux: Institut de géographie, Faculté des lettres, 1960.

surface cultivée par la canne passe du 1/10 au tiers » (Combeau, Eve, Fuma et Maestri, 2002, p. 24). C'est donc de cette époque que date la prévalence de cette culture dans l'île.

Les historiens s'accordent pour considérer la population de Bourbon, d'alors, qu'elle soit libre ou servile, comme non-homogène, tant du point de vue culturel que « professionnel » et financier (Lucas, 2002, p. 29). Si pour certains la société d'alors est tripartite (Finch-Boyer, 2014, p. 98), elle est quadripartite pour d'autres. Combeau, Eve, Fuma et Maestri (2002, p. 29) délimitent comme suit les quatre groupes qui composent.

« Le premier groupe se compose des élites économiques et administratives ainsi que des gros propriétaires d'esclaves ; le deuxième comprend les petits propriétaires et ceux qui exercent des professions libérales (médecins, chirurgiens, marchands) ; le troisième englobe des petits propriétaires et les affranchis. A la base, le monde des esclaves n'est pas homogène non plus. Si l'on excepte les différences ethniques, on peut distinguer d'après les critères socioprofessionnels, les esclaves à talent (ou artisans), les esclaves domestiques et les esclaves de pioche ».

En 1817, la loi française interdit la traite négrière, mais cette interdiction reste bien théorique et « les propriétaires font entrer clandestinement des esclaves avec l'appui de ceux qui sont chargés d'appliquer la loi » (Combeau, Eve, Fuma et Maestri, 2002, p. 27). Cette situation perdure jusqu'en 1831, année de l'interdiction réelle de la traite des noirs (Fuma, 2005, p. 248). Une nouvelle loi en date du 4 mars 1831 édicte alors de sévères sanctions à l'égard des contrevenants qui avaient poursuivi le commerce d'esclaves en passant outre la loi de 1817. La traite négrière est à présent criminalisée et les négriers encourent la confiscation de leur bateau et les travaux forcés. Cette loi du 4 mars 1831 instaure également « un système d'affranchissement à temps pour les Noirs de traite et facilite l'affranchissement des esclaves de l'île » (Fuma, 2005, p. 251). Deux ordonnances royales en date du 1^{er} mars 1831 et du 12 juillet 1832 lèvent les restrictions pesant sur les libres de couleur : la limitation de leurs droits civils et leur discrimination dans les actes d'état-civil (Lucas, 1997, p. 125).

La même année émerge à Bourbon le mouvement des Francs-Créoles. Il regroupe des colons, petits et moyens propriétaires opposés à l'abolition de l'esclavage, alors que cette idée est « de plus en plus acceptée, trouvant ses défenseurs dans les hautes sphères dirigeantes, en particulier auprès du Duc de Broglie, ministre des Affaires Etrangères, puis président du Conseil de 1832 à 1836 » (Fuma, 2005, p. 248). Le mouvement des Francs-Créoles tente de retarder l'inévitable abolition de l'esclavage en réclamant une « autonomie politique pour la –nation créole – » selon les mots de son théoricien Nicole Robinet de La Serve. (Fuma, 2005, p. 250).

La loi Mackau du 18 juillet 1845 modifie profondément le statut de l'esclave, qui accède enfin à la capacité juridique. Cependant, la bourgeoisie coloniale porte des opinions divergentes et s'oppose

vivement à l'évolution de la législation imposée par la métropole. Cette loi ne sera pas appliquée à La Réunion « où les colons, englués dans un conservatisme colonial, sont favorables au maintien du *statu quo* esclavagiste dans la colonie » (Fuma, 2005, p. 249).

De 1815 à 1848, environ 45 000 personnes (Lucas, 1997, p. 29) sont victimes de la traite et amenés sur l'île, principalement en provenance d'Afrique de l'est et de Madagascar.

Cependant, cette période est marquée par une pénurie de main-d'œuvre, ou à tout le moins un sentiment de pénurie. Certains colons comprennent qu'il leur faut chercher ailleurs que dans l'esclavage des bras pour faire fonctionner leurs usines. En l'espace de deux ans, de 1829 à 1830, 3 200 engagés indiens (Combeau et al., 2001, p. 52) arrivent à La Réunion en provenance de Yanaon, un district du territoire de Pondichéry sur la côte orientale de l'Inde.

Officiellement, ce sont des travailleurs engagés avec des contrats de travail, mais les propriétaires terriens les considèrent comme une main d'œuvre servile : leur transport s'effectue dans des conditions désastreuses, leurs contrats ne sont pas honorés et le versement des salaires leur est même refusé. Le départ de travailleurs indiens vers La Réunion est stoppé par le gouverneur français de Pondichéry dès 1831 ; un arrêté sera pris en ce sens en 1837. En 1847, le nombre total d'engagés à Bourbon s'élève à 6508 : « ils sont catégorisés comme : Indiens, Chinois, Africains et créoles noirs. » (Andoche et al. 2009, p. 219). Ils représentent environ 10% de la population servile, qui s'élève à 65 915 personnes. Le contexte des deux décennies précédant l'abolition de l'esclavage à La Réunion est marqué par un fort conservatisme de la population dominante, les Blancs propriétaires d'esclaves, en opposition avec la métropole. Leur repli identitaire refuse les réformes et s'arquette sur ses avantages pour tenter de les maintenir, mais s'accompagne, d'un sentiment de peur et d'angoisse face à des complots d'esclaves, réels ou non (Fuma, 2005, p. 255).

- **1848-1946 : De l'abolition de l'esclavage à la départementalisation**

Le 20 décembre 1848 marque durablement l'histoire de l'île et de ses habitants : Sarda Garriga, Commissaire de la République, proclame l'abolition de l'esclavage. Mais les colons ne sont pas en phase avec le pouvoir central et sont au contraire désireux de maintenir un système qui fait leur richesse. « La colonisation a fini par ancrer fortement l'esclavage dans l'inconscient créole (Fuma, 2005, p. 248) ». 62 000 personnes sont libérées, ce qui représente 60% de la population de l'île (Combeau, Eve, Fuma et Maestri, 2002, p. 58). Cet événement fait aujourd'hui l'objet de commémorations, c'est une fête populaire, « la fêt Kaf » investie et défendue comme un rappel de mémoire » (Bessière, 2005, p. 30) et le jour est chômé à La Réunion. La même année, l'île reprend, cette fois de façon définitive, le nom d'île de La Réunion. L'abolition de l'esclavage et le besoin de main-d'œuvre lié à l'industrie de la canne suscitent des « immigrations de l'engagisme » (Andoche et al, 2009, p. 220). L'année 1848 voit le retour d'engagés indiens à La Réunion et en 1849 un

texte de loi est promulgué par Sarda Garriga afin d'éviter les mauvais traitements et les abus envers ces travailleurs. L'arrêté pris codifie précisément l'ensemble des conditions faites aux Indiens, de leur transport à leur contrat de travail, qui sera d'ailleurs limité à cinq ans. La seconde moitié du XIX^e siècle est marquée par la venue de travailleurs engagés en provenance de « Madagascar, des Comores, de Rodrigues, d'Afrique, d'Inde, de Chine, d'Europe et d'autres régions souvent liées à la colonisation. » (Andoche et al, 2009, p. 220) Appliqué à l'ensemble des colonies françaises, le code de l'indigénat, en 1881, distingue deux types de population : les citoyens français, c'est-à-dire les individus d'origine européenne, et les sujets français, c'est-à-dire tous les autres, originaires d'Afrique, de Madagascar... et l'ensemble des engagés. (Andoche et al., 2009, p. 222). Seuls les sujets français se trouvaient soumis au code de l'indigénat. Ce texte inscrivait dans la loi les inégalités de traitement entre individus et visait à faire régner « l'ordre colonial ». Cet assujettissement privait une large part de la population de l'essentiel de ses droits.

Les petits blancs

Après 1848, la situation des Blancs pauvres se dégrade considérablement. La pauvreté d'une grande partie de la population blanche revêt un caractère atypique dans une société résultant de la colonisation européenne (Lucas, 2011, p. 48 ; Bourquin, 2002, p. 381-382). La Réunion présente ainsi une caractéristique originale au regard de la situation en Martinique et à celui des îles où sont apparus des créoles de première génération (Chaudenson, 1992, p. 110) : « le développement de cette colonie s'accompagne en effet d'une prolétarianisation d'une partie du groupe des blancs ». Leur poids au regard de la totalité de la population blanche s'accroît constamment : « moins de 5% de la population blanche à la fin du XVIII^e siècle, 20% environ vers 1825, 60% en 1835 » (Bourquin, 2002, p. 381) . Vers 1860, les Blancs pauvres représentent quasiment 80% de la population blanche de l'île. (Bourquin, 2002, p. 382). Le travail est rejeté par les Blancs pauvres : dans cette société coloniale, le travail est effectué par les Noirs. « Ils repoussent le travail comme ravalant la dignité de leur couleur, le travail à gages comme humiliant » (Thomas, cité par Lucas, 1997, p.205). Dès 1870, l'économie réunionnaise connaît une crise sucrière à laquelle s'ajoute les expropriations opérées par le crédit foncier colonial (Fageol, 2013, p. 138), expropriations qui accroissent la prolétarianisation.

Les engagés indiens

« De 1849 à 1889, 63 500 Indiens furent envoyés à La Réunion. » (Ramsamy, 2012, p.13) En 1882 : l'immigration indienne est officiellement suspendue (Ramsamy, 2012, p. 8) cependant, durant une décennie, quelques dizaines d'indiens arrivent encore chaque année (Ramsamy, 2012, p. 13). L'engagisme, initié au XVIII^e siècle, se poursuit jusqu'en 1938, date à laquelle le Service de l'immigration est rattaché à l'Inspection du travail. Cet événement, associé à l'éclatement de la

seconde guerre mondiale, clôt cette forme de migration, « épisode majeur du peuplement » (Andoche, 2009, p. 222) à La Réunion.

1946 : La départementalisation

La loi du 19 mars 1946 qui transforme la colonie pour en faire le 87ème département français est une clé de compréhension majeure pour La Réunion actuelle. La départementalisation marque en même temps une rupture avec une histoire coloniale et une adhésion à la France. Combeau (2009, p. 145) évoque à ce sujet une décolonisation intra-française ». Cependant, si les espoirs soulevés par cette métamorphose sont nombreux, ils ne seront pas concrétisés avant une décennie. Car dans ce premier temps, alors que la France entre de plain-pied dans les Trente Glorieuses, La Réunion attend en vain la concrétisation des attentes liées à son agrégation à la Métropole. De 1946 à 1956, « le département de La Réunion n'est pas une priorité, mais une terre oubliée » (Combeau, 2010, p. 18).

Dans les années 1958-1963, la situation change : l'heure est aux décolonisations, le général de Gaulle arrive au pouvoir et la Constitution de la V^{ème} République est adoptée. Un changement de politique s'opère en faveur du développement de l'outre-mer, l'économie réunionnaise connaît un certain essor (Combeau, 2010, p. 22) et le développement des infrastructures. Le réseau routier s'améliore, la route du littoral est livrée en 1963, une route des Plaines est créée entre Saint Pierre et Saint Benoît. Le nombre d'automobiles augmente alors rapidement : c'est le début d'une fuite en avant entre l'accroissement et l'amélioration du réseau routier d'une part, et d'autre part l'accroissement du parc automobile.

D'autres chantiers d'envergure marquent la décennie 1960-1970 : la construction de l'usine hydroélectrique de Langevin en 1961, la construction du barrage de Takamaka et de son usine de production hydroélectrique en 1968, de nouveaux quais sont construits au port de la Pointe des Galets en 1969, et la piste de Gillot, - l'aéroport de Saint Denis -, sera allongée pour permettre l'arrivée de gros porteurs.

1961 voit encore une création d'importance : celle de l'Ecole Normale, sur le site de Bellepierre, qui abrite aujourd'hui l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPÉ).

La société réunionnaise actuelle porte la mémoire de l'esclavage qui « a joué un rôle fondamental » dans l'organisation de ses « schémas comportementaux » (Fuma, 2005, p. 248) :

Pendant l'esclavage et après celui-ci, cette mémoire a continué à agir, à marquer les esprits des dominants comme des anciens dominés, qui sont restés dépendants des apprentissages et des automatismes inconscients de la société coloniale. La peur s'est installée dans l'inconscient des dominés qui craignaient, même après l'abolition de l'esclavage, l'ordre

colonial. La répression des éléments subversifs, comme les marrons, sanctionnés durement par la répression physique, la prison et la peine de mort, est toujours ancrée dans la mémoire des anciens esclaves. »

- **L'école à La Réunion**

La Réunion, espace insulaire complexe et multiculturel, a été, conformément à la tradition jacobine française, destinataire d'un système scolaire dispensateur d'un enseignement uniforme, indépendamment du contexte, et ce comme les autres départements, qu'ils soient métropolitains ou ultra-marins. (Alaoui & Tupin, 2010, p. 125). Or, la situation de langues en contact, le créole et le français, les pratiques sociales traditionnelles, la société et sa structure pyramidale à base large sont autant de facteurs qui se trouvent de facto en interférence avec ce modèle tout en limitant sa capacité intégratrice. En fait, l'école, la communauté scolaire se trouve en permanence face à une obligation de « synthèse de plusieurs éléments culturels », en d'autres termes de « fonctionnement syncrétique imposé symboliquement aux usagers de l'école, qu'ils soient élèves, enseignants, autres personnels de l'éducation nationale ou cadres du système éducatif » (Alaoui & Tupin, 2010, p. 124).

Selon ces auteurs, la difficulté de cette synthèse s'origine dans deux constats. D'une part, la société réunionnaise est le produit d'une société et d'une histoire coloniales « dont les prolongements modernes prennent la forme d'exclusions scolaires et sociales, de stigmatisations au regard des populations immigrées, de fractures au plan de l'accès aux savoirs et aux diplômes ou d'échecs scolaires radicaux » (Alaoui & Tupin, 2010, p. 124). D'autre part, le modèle éducatif « relève d'un impensé » (Alaoui & Tupin, 2010, p. 124), dans lequel le contexte ne bénéficiait d'aucune considération. Depuis peu, la situation change avec notamment la création d'un capes créole, le plan d'actions 2014-2019 (feuille de route pour la langue et la culture régionales de l'Académie de La Réunion) et les adaptations de programmes (en histoire-géographie et sciences et vie de la terre).

Intéressons-nous à cette Ecole réunionnaise et à son histoire, dont Eve (1990, p. 6) nous dit qu'elle comporte quatre phases : de 1664 à 1815 (le temps des tâtonnements), de 1816 à 1871 (le triomphe des écoles primaires congréganistes), de 1872 à 1964 (la percée des écoles laïques) et enfin de 1965 à nos jours (la démocratisation).

1665-1815 : le temps des tâtonnements

Lors du peuplement de l'île, la question de l'éducation n'intéresse ni la Compagnie des Indes, ni les colons eux-mêmes ; seul le clergé, préoccupé par la formation de futurs prosélytes, se positionne sur le terrain éducatif en ouvrant de petites écoles presbytérales (Combeau, Eve, Fuma et Maestri, 2002, p. 36). Un seul prêtre officiait au départ dans l'île et il lui était difficile de mener à bien son ministère et l'activité de maître d'école (Eve, 1990, p. 9). Le désintérêt des parents s'accompagnant de celui des enseignants des écoles presbytérales, le directeur de la Compagnie Française des Indes

Orientales demande l'envoi de missionnaires qui effectueront réellement des enseignements (Eve, opus cité).

À partir de 1715, la Compagnie Française des Indes Orientales modifie sa position et estime qu'un collège à Bourbon serait d'utilité (Eve, 1990, p. 10). Avec les débuts de la culture du café, certains colons entrevoient les bénéfices d'une éducation pour leurs enfants et recourent à des précepteurs. Les écoles presbytérales ne suffisent plus aux familles aisées qui envoient alors leurs enfants étudier en Métropole : 15 enfants partent en 1763 (Combeau, Eve, Fuma et Maestri, 2002, p. 36).

Quant aux filles, il est fait peu de cas de leur éducation. Si les familles acceptent que leurs fils fassent le voyage et partent en France, il n'en va pas de même pour leurs filles. Le départ pour la Métropole étant ainsi exclu, leur éducation se fera de façon aléatoire, par un parent instruit ou un précepteur à demeure.

En 1759, un collège est construit sur l'impulsion et les fonds des lazaristes (Lucas, 1997, p. 52). Durant une décennie, il fonctionnera de façon très satisfaisante et accueillera même des élèves en provenance d'Inde et de l'île de France, dont bon nombre poursuivra ses études en France (Eve, 1990, p.10). À partir de 1763, le collège connaît des difficultés de financement et les missionnaires sont vieillissants.

En 1767, la Compagnie Française des Indes Orientales rétrocède Bourbon au pouvoir royal. Le collège fonctionnera jusqu'en 1771, année qui verra sa fermeture faute de moyens, l'administration royale refusant tout financement.

En 1815, date du Traité de Paris, Bourbon redevient française et l'École devient une question vive dans l'île. « C'est en 1815 que se met en place une véritable organisation scolaire dans la colonie » (Lucas, 2005, p. 12). La culture de la canne, qui se développe concomitamment à partir de 1815, nécessite une main-d'œuvre qualifiée. Cependant, l'organisation de l'éducation fait l'objet de controverses (Lucas, 1997, p. 149), tant dans la société coloniale que vis-à-vis du pouvoir central.

« L'accès à l'instruction, les formes scolaires, les personnels enseignants, les contenus à dispenser, les modes de financement, tout comme les instances de contrôles et les missions qui leur sont dévolues, vont alimenter tout au long de la période coloniale de nombreux débats » (Lucas, 2005, p. 13).

En 1815, le pouvoir central envisage un enseignement limité en termes d'élèves et de niveau d'éducation, un enseignement élémentaire destiné seulement aux seuls libres de couleur. Ce sont les considérations économiques et les stratégies esclavagistes qui prévalent alors dans les choix éducatifs ainsi que pour la population qu'il convient d'éduquer (Lucas, 2002, p.49). Les esclaves, les mulâtres et les enfants naturels ne pourront pas en bénéficier. Seuls les Libres de couleur ainsi que les Blancs pauvres bénéficieront d'une instruction. (Combeau, Eve, Fuma et Maestri, 2002, p.

38). La population des Libres de couleur a fortement augmenté durant la domination anglaise de Bourbon et ce groupe est pressenti par les propriétaires d'esclaves comme un adjuvant au maintien du statu quo dans la colonie. Au départ, en 1815, le pouvoir central souhaite en mettre en œuvre un enseignement limité à l'école élémentaire et destiné aux seuls libres de couleur (Lucas, 2005, p. 14). Cependant, les contradictions inhérentes à cette volonté ouvrent la porte de l'enseignement aux Blancs pauvres : d'une part, le fait colonial pose la supériorité liée à la couleur et d'autre part les Blancs pauvres ne peuvent envoyer leurs fils étudier en métropole. C'est au vu de ces arguments qu'est autorisée la création d'un Collège dans l'île (Lucas, 2005, p. 14).

1816 - 1871 : le triomphe des écoles primaires congréganistes

En 1818, le Collège Royal de l'Île Bourbon voit le jour ; il comporte un pensionnat dès 1819. (Lucas, 1997, p.145-146). La vocation de ce collège est de former l'élite de la colonie, il ne s'agit donc pas d'une continuité de l'école élémentaire, ni de dispenser un enseignement pour tous, hormis les esclaves. Les élèves sont d'ailleurs essentiellement issus de Saint Denis : 124 élèves sur 137 scolarisés (5 sont de Saint Pierre, 2 de l'Ouest et 6 de l'Est). Enfants des notables locaux, ils sont destinataires des valeurs de l'ordre colonial qu'ils ont pour mission de préserver. La bourgeoisie entend ainsi préserver ses héritiers d'un enseignement en métropole, potentiellement dangereux pour le maintien de l'ordre colonial (Lucas, 2005, p. 201-21).

Pour ce qui est de l'École élémentaire, les autorités sollicitent deux congrégations : les Frères des Écoles chrétiennes prendront en charge les garçons et les Sœurs de Saint Joseph de Cluny les filles (Lucas, 2005, p.14). Pour les notables locaux, l'enseignement élémentaire a pour fonction de « moraliser les publics accueillis plutôt que de les instruire en les qualifiant pour répondre aux besoins de la colonie » (Lucas, 2005, p.15).

À la même période, quelques écoles gratuites sont tenues par des Frères de la Doctrine Chrétienne. Les enfants des colons aisés y côtoient des Libres de couleur et des Blancs pauvres. En 1831, l'École à La Réunion connaît un réel élan avec la suppression des discriminations entre libres de couleur et Blancs. Cette cohabitation n'a pas l'heur de plaire à tous : en 1831 à Saint Denis, les parents insatisfaits par la situation retirent leurs enfants de l'école ; à Saint Pierre cela entraîne la fermeture de l'école.

À cette époque, des Sœurs de Saint Joseph de Cluny ouvrent des écoles pour filles. A Saint Paul en 1817, Saint André en 1821, Saint Benoît en 1831, Saint Leu en 1841, Saint Suzanne en 1843 et Saint Pierre en 1845. L'enseignement y est différencié en fonction de l'origine sociale : il convient d'éduquer les enfants modestes, ainsi que les fils d'affranchis, plus que de les instruire : « l'école doit les rendre productifs, les éloigner de sentiers de la paresse, mais elle ne doit en aucun cas transformer la hiérarchie sociale » (Combeau, Eve, Fuma et Maestri, 2002, p. 39).

En 1839, les esclaves restent exclus de l'éducation ; le Gouverneur de Hell déclare d'ailleurs que « l'époque à laquelle il pourra convenir d'envoyer les noirs au bienfait de l'instruction primaire est encore bien éloignée » (Lucas, 1997, p.192).

En 1840, une ordonnance royale impose aux écoles gratuites de scolariser les esclaves (Eve, 1990, p.22). Les Frères des Ecoles Chrétiennes s'y conforment mais uniquement pour ce qui concerne l'enseignement religieux. Les Sœurs de Saint Joseph de Cluny ne tiendront pas compte de cette ordonnance. Une des dispositions de cette ordonnance prévoyait d'envoyer des instituteurs sur les domaines afin d'enseigner aux esclaves. Le conseil colonial de Bourbon s'avère farouchement opposé à ce texte de loi et le successeur de Hell, le gouverneur Bazoche, exprime à son tour des arguments racistes et financiers : comment les maîtres parviendraient-ils à faire « pénétrer dans ces intelligences pour la plupart incomplètes les éléments de calcul » ? (Lucas, 1997, p. 194).

Ainsi, en 1845, aucun esclave n'est encore scolarisé à Bourbon, et le roi Louis Philippe doit renouveler son ordonnance en 1846. Cependant, cet intérêt pour l'éducation des esclaves intervient bien peu de temps avant l'abolition de l'esclavage sur l'île en 1848, trop peu en tout cas pour qu'elle soit « vraiment loin des chemins de l'ignorance » affirme Eve (1990, p. 23), qui s'interroge sur le temps nécessaire aux descendants d'esclaves pour briser ces chaînes virtuelles.

L'abolition de l'esclavage

Combeau, Eve, Fuma et Maestri (2002, p. 40) nous disent qu'il existe en 1848, outre les écoles tenues par des congrégations, quarante-deux écoles primaires payantes à Bourbon : « quinze à Saint Denis, quatre à Saint Benoît et Saint Joseph, trois à Saint Pierre, Saint Philippe, Saint Paul, deux à Sainte Suzanne, Saint André, Sainte Rose, Saint Louis, une à Sainte Marie et à La Possession ».

Le Collège royal de l'Île Bourbon a été créé en 1818 par ordonnance locale, ratifiée en 1821. Il devient le lycée de l'île de La Réunion (1848), puis lycée colonial (1849), lycée impérial (1853), lycée de Saint Denis de 1870 à 1894 (année du décès de Leconte de Lisle). L'appellation du lycée « Leconte de Lisle » est mentionnée en 1900.

De 1815 à 1871, l'enseignement élémentaire bénéficie d'un certain élan mais c'est surtout à partir de l'abolition de l'esclavage et jusqu'en 1870 qu'il connaît une réelle extension (Lucas, 2005, p. 15). À cette période, un premier système éducatif voit le jour, mais il n'est accessible qu'à une minorité (Eve, 1990, p.25).

1872 - 1964 : la percée des écoles laïques

Eve qualifie « d'élitiste » (1990, p. 27) cette période de l'histoire scolaire à La Réunion.

À La Réunion, le lycée reste fermé aux élèves non issus de la bourgeoisie, ce qui est en phase avec la situation en France de 1880 à 1930 (Prost, cité par Lucas, 2005,p.22). Cependant, « dans la

colonie, aux déterminations sociales s'ajoutent des discriminations raciales pour aiguiller sur d'autres chemins que le lycée des élèves méritants des écoles primaires » (Lucas, 2005, p. 22).

La départementalisation

Les cours complémentaires deviennent des Collèges d'enseignement général (CEG) en 1960, puis des Collèges d'enseignement secondaire (CES) en 1967 et enfin des collèges en 1977.

Les chiffres ayant permis l'élaboration du tableau ci-dessous sont extraits de Lucas (2011, p. 57).

Élèves scolarisés à La Réunion en cours complémentaire, CEG, CES et collège :

	1958	1960	1962	1967	1977
Élèves inscrits	5 420	6 738	8 909	17 700	45 200

Après 1946, le créole était interdit à l'école (Fioux, 1999, p. 195, citée par Adelin & Lebon-Eyquem, 2009, p. 4) et « les universitaires défenseurs du créole étaient systématiquement associés à des indépendantistes et bannis de l'enceinte du rectorat ».

1965 à nos jours

Selon Combeau-Mari et Combeau (1997, p. 3), la réalité de la départementalisation au niveau du système scolaire date des années 1960 ; elle intervient donc sous la V^{ème} République et s'effectue avec une quinzaine d'années de retard sur la date officielle du 19 mars 1946, qui voit La Réunion devenir le 87^{ème} département français.

Du point de vue de l'éducation, La Réunion est là encore un département atypique. Combeau-Mari et Combeau (1997, p. 5) mettent en évidence trois facteurs de différenciation : c'est un département jeune du point de vue de son statut, du point de vue de sa population, et surtout, qui connaît un « retard endémique de formation » résultant de l'histoire coloniale examinée plus haut. À titre d'exemple, « en 1954, 57 % de la population réunionnaise est illettrée » (Combeau-Mari et Combeau, 1997, p. 5).

Sur le plan national, avec l'avènement de la V^{ème} République, ce sont trois réformes qui modifient en profondeur la structure et le fonctionnement du système éducatif.

En 1959, la loi Berthoin porte la scolarité obligatoire à 16 ans, et transforme les centres d'apprentissage en Collèges d'Enseignement Technique (C.E.T.), les cours complémentaires de l'enseignement primaire supérieur en Collège d'Enseignement Général (C.E.G.). Un cycle d'observation est instauré en 6^{ème} et 5^{ème}. Les « petits lycées » perdurent. Cette réforme instaure

une orientation en fin de 5^{ème} supposément pratiquée selon les « mérites » scolaires de chacun. Les travaux fondateurs de Bourdieu et Passeron (*Les héritiers*, 1964 ; *La Reproduction*, 1970) lèveront la voile sur la violence symbolique de l'institution scolaire, l'égalité purement formelle des chances et la reproduction de la structure pyramidale de la société.

La réforme Berthoin entraînera un accroissement rapide des effectifs du premier cycle : « dans les C.E.G., on passe de 474 500 élèves en 1959-1960 à 789 300 en 1963-1964 » (*La Documentation française*, 2015).

En 1963, la réforme Fouchet-Capelle repousse l'orientation en fin de 3^{ème} et crée un établissement polyvalent : le collège d'enseignement secondaire (C.E.S). Il comprend trois filières : un enseignement général long, dispensé par des enseignants agrégés et certifiés, qui conduit à une poursuite d'étude au lycée ; un enseignement moderne court, menant au collège d'enseignement technique (C.E.T.).

Enfin, en 1975, la réforme Haby marque la dernière étape de la création du collège unique. Tous les établissements du premier cycle deviennent des collèges, la distinction entre collège d'enseignement secondaire et collège d'enseignement technique est supprimée ainsi que les filières. Le diplôme national du Brevet des collèges se substitue au brevet d'études du premier cycle du second degré (B.E.P.C.). Le collège d'enseignement technique devient le lycée professionnel.

Selon Duru-Bellat et Van Zanten (1999, p.26), « de 1958 à 1963, l'ère des réformes est aussi celle d'une forte croissance quantitative et d'une démocratisation qualitative importante ».

Combeau-Mari et Combeau (1997, p. 5) s'interrogent sur les effets à La Réunion des réformes du système éducatif national, « fondées partiellement sur la volonté de démocratisation ».

La population scolaire a plus que doublé, qu'il s'agisse du premier ou du second degré. Les effectifs dans le premier degré passent de 43 900 élèves en 1951 à 107 100 en 1969 ; dans le second degré, 1 000 élèves sont scolarisés en 1951 et ils sont 26 200 en 1969. Cette croissance rapide des effectifs doit être reliée au taux de natalité à La Réunion, beaucoup plus important qu'en Métropole, cependant Combeau-Mari et Combeau (1997, p. 13) affirment que la forte augmentation de la population scolaire résulte de la réforme Berthoin ainsi que du renouvellement de l'obligation scolaire. La transformation des cours complémentaires en C.E.G. (1960-1961) et la création des C.E.S. en 1967 remodelent le système éducatif réunionnais, non sans que ces changements ne suscitent des résistances (Combeau-Mari et Combeau, 1997, p. 13).

Concernant l'enseignement supérieur, un institut d'études juridiques, politiques et économiques rattaché à l'université d'Aix-Marseille est créé en 1950 (cf. JO du 09/02/1950, page 01591).

En 1960, le règlement de l'institut d'études juridiques, politiques et économiques est modifié par décret (JO du 29/05/1960, page 04874). Cet établissement compte à cette date une quarantaine d'étudiants (Eve, 1990, p. 36).

En 1967, le Centre Universitaire de La Réunion, rattaché à l'université d'Aix, dispense des enseignements en Lettres, Droit et Sciences.

En 1982, il deviendra une université de plein exercice.

1^{er} décembre 1984 : la création de l'Académie de La Réunion est un « événement majeur » (Alaoui & Tupin, 2010, p. 126) de l'histoire scolaire réunionnaise.

Depuis les années 2000, quelques avancées sont visibles dans la prise en compte des spécificités réunionnaises (Alaoui & Tupin, 2010, p. 137). En 1999, une recherche – action menée par Fioux avec le soutien du Rectorat de La Réunion préconise la prise en compte du créole dès la maternelle (Adelin & Lebon-Eyquem, p. 3). En 2001, un CAPES de Langues et Cultures Régionales et un Concours Régional de Professeur des Ecoles spécialité bilingue – langue régionale sont créés. En 2002, une licence de créole voit le jour à l'Université de La Réunion. Cette même année, le créole est également reconnu langue régionale en Guadeloupe, Guyane, Martinique et à La Réunion. Citons également le Plan d'actions pour la langue et la culture régionales 2014-2019 de l'Académie de La Réunion.

Cependant, certains chercheurs questionnent la réalité des engagements institutionnels relatifs à la politique linguistique. En 2009, Adelin & Lebon-Eyquem (p. 4) effectuent certains constats indiquant que « l'entrée - officielle - du créole à l'école n'a pas été suffisamment préparée, ni les enjeux suffisamment pris en considération ». Deux types de difficultés ont émergé concernant la mise en œuvre du créole à l'école : une offre supérieure à la demande et des problèmes d'ordre technique. L'inadéquation de l'offre par rapport à la demande porte sur le faible nombre d'élèves qui souhaitent un enseignement LCR. Quant aux enseignants qui sollicitent une habilitation, « leur proportion reste très négligeable par rapport au nombre global d'enseignants » (Adelin & Lebon-Eyquem, 2009, p. 4).

○ **Entretien exploratoire n°1**

Mme P., 22 ans Licence espagnol, inscrite en M2, admissible

Métier d'enseignant : patience, travail, diversité, adaptation, vocation

Formation : apprentissage, didactique, pédagogie

Élève : diversité, adaptation, patience, bonheur

Pouvez-vous me parler de ce qui vous amène à l'enseignement ?

Moi ça a été ... c'était pas une vocation à la base et en fait j'ai fait une licence d'espagnol et je ne savais pas quoi faire après et je me suis inscrite aux tests d'entrée à l'iufm deux semaines avant le test et je l'ai eu donc j'ai commencé mon M1 PE et en fait c'est dès le premier stage que j'ai effectué que là j'ai eu le déclic et je me suis dit oui c'est ça que je veux faire et à partir de là tout s'est enchaîné j'ai travaillé j'ai eu mon M1 j'ai fait mon deuxième stage j'ai eu mon concours écrit et là je viens de finir mon stage de responsabilité et j'étais triste d'arrêter j'ai vraiment adoré et maintenant je me dis il y a encore un an et demi je ne savais pas ce que je voulais faire et maintenant je suis persuadée que je suis faite pour ça.

Qu'est-ce qui vous a plu dans tout ça ?

Tout, même si c'est vraiment très fatigant de préparer les cours, j'avais un double niveau donc c'était pas très évident mais tout me plaît en fait déjà l'échange qu'on peut avoir avec les élèves mais il y a vraiment tout qui me plaît. Là j'avais un CE 1 CE 2. C'est pas simple mais en fait j'ai l'impression qu'on a encore plus appris parce que on devait gérer deux niveaux mais c'était deux niveaux et deux cycles différents aussi donc par rapport au programme vraiment voir ce que chacun devait apprendre etc mais c'était vraiment très enrichissant en fait.

D'accord. Enrichissant par rapport à quoi en fait ?

Au niveau de l'organisation et de la gestion c'est-à-dire quand on a un double niveau il faut les fiches de préparation par exemple c'est pas du tout comme si on avait un niveau simple il faut dans sa fiche de préparation on imagine sa séance il faut vraiment se donner des temps d'autonomie en fait pour qu'on puisse faire l'essuie-glace entre les deux niveaux donc au niveau de l'organisation c'est vraiment...

Votre formation est en espagnol. ?

Chaque UE nous apporte vraiment quelque chose par rapport à notre métier je trouve que c'est bien construit je pense pas que j'aurais eu le concours sinon parce que trois années sans faire de maths sans faire autre chose que de l'espagnol c'est pas évident, si je pense que c'était bien pensé en fait.

La route est tracée ?

En tout cas pour moi je sais que je veux faire ça et je me donnerai les moyens d'y arriver après je sais pas si je vais faire toute ma professionnalisation professeur des écoles peut-être me spécialiser maître G ou maître E ou j'aimerais bien travailler aussi avec des enfants handicapés ou ... parce que moi mon mémoire à la base je voulais le faire sur les autistes, voir comment on peut leur apporter un enseignement adapté en fait, mais ça va pas être évident faut vraiment trouver le temps d'aller dans une école et nous on n'a pas le temps en fait oui peut-être me spécialiser dans quelques années, peut-être pas faire que PE .

Qu'est-ce qui vous attire dans la connaissance de l'autisme ?

En fait moi je trouve que chaque enfant mérite d'accéder au savoir et que c'est ça qui m'attire en fait, pouvoir leur donner la possibilité aussi d'aller à l'école même si c'est pas une école totalement normale parce qu'il y en a qui sont dans des écoles spécialisées et d'autres qui sont intégrés dans des classes normales moi ça m'intéresserait de travailler avec ces enfants-là ou les malentendants enfin peu importe mais les autistes ça me touche particulièrement parce que mon petit cousin de quatre ans ne va pas à l'école à cause de ça ils sont en train de monter un dossier pour voir si justement il a la possibilité d'aller à l'école du coup oui ça me...

Vous êtes particulièrement concernée en fait.. L'enseignement vous n'y aviez pas pensé plus tôt ?

Non, du tout, ma mère me disait toujours que je finirais enseignante mais moi je lui disais que non du tout.

Votre maman vous voyait bien dans ce métier là ?

Oui moi jusqu'à ma licence je refusais de faire un master en fait je ne me voyais pas faire un master pour moi c'était vraiment trop dur et faire le mémoire non. En fait une fois que j'ai eu mon stage je me suis dit en fait je veux faire ça donc j'irai et je foncerai. Au départ l'enseignement ne m'attirait pas plus que ça non plus. J'ai toujours adoré les enfants si ma voisine avait besoin d'aide je l'aidais pour ses devoirs etc mais c'est pas que je refusais d'être enseignante c'est que ça ne m'avait même pas même si ma mère me le disait moi non ma sœur est professeur depuis cette année donc je la voyais elle en professeur mais moi non. Je ne savais pas du tout ce que je voulais faire en fait c'était ni ça ni autre chose.

Et avec le recul vous vous expliquez mieux les choses ?

Non, pourtant maintenant une fois que je suis dedans je me dis que par rapport aux profs que j'ai eus quand même j'ai par exemple je me souviens des noms de tous les professeurs de primaire j'ai un souvenir agréable avec chaque professeur que j'ai eu depuis ma primaire depuis ma maternelle je m'en souviens de tous mes professeurs donc je me dis que peut-être je me voilais la face je sais je me dis que si...là je sais pas trop

Le fait d'avoir des élèves « classiques » comment vous voyez les choses ?

En fait là dans mon stage j'ai eu trois types d'élèves une petite qui avait une AVSI dans la classe, j'avais un élève de neuf ans qui était au CE2 mais qui n'avait même pas le niveau CP il ne savait ni

lire ni écrire et un élève à haut potentiel. Donc déjà au sein de ma classe j'avais trois types d'élèves il fallait adapter quand même son enseignement à chaque élève. J'ai adoré aussi mais c'était très dur surtout pour l'élève qui n'avait pas le niveau de CP parce qu'il refusait de faire totalement autre chose que les autres CE 2 on pouvait pas lui proposer d'autres activités il voulait vraiment faire comme les autres.

Comment avez-vous fait alors ?

J'ai échangé avec ma MAT comment elles elles font fonctionner avec lui mais comme c'était le début de l'année ils avaient pas encore eu le temps de faire un projet personnalisé en fait même pour la plus petite qui avait une AVSI tout n'était pas encore mis en place vu qu'on est arrivé au bout de même pas cinq semaines après la rentrée donc les projets au niveau de l'administration tout ça n'étaient pas en place donc ben on a fait comme on a pu mais c'est vrai que nous en tant que stagiaires on n'a pas assez de recul ni d'expérience pour pouvoir adapter notre enseignement on essaie mais c'est pas évident. On a une UE consacrée aux enfants à besoins particuliers on n'a eu qu'un seul cours pour l'instant mais il était vraiment très intéressant et j'ai l'impression que le formateur qui va nous donner nous proposer cette UE il est ça se voit en fait dans le premier cours qu'on a eu on a bien vu qu'il était vraiment à fond là-dedans et je pense qu'il va beaucoup nous aider par rapport à ça.

Comme on est lancés pour quarante ans au moins, je pense qu'il faut vraiment aimer ça depuis le début sinon il faut pas le faire parce qu'au niveau de la patience etc avec les élèves il en faut énormément et faut vraiment être sûr pour le faire.

○ **Entretien exploratoire n°2**

Mme B., M1, licence de biologie, 32 ans, un enfant, en couple, né et toujours vécu à La Réunion, Sainte Rose, créolophone.

Métier d'enseignant : à l'écoute, attentif, connaissances, remise en question, charisme

Formation : se former, apprendre un savoir faire, savoir être

Élève : qui demande des connaissances, apprenant, à l'écoute, respecter des règles de vie, apprendre à être autonome.

Pouvez-vous me parler de ce qui vous amène à l'enseignement ?

Déjà je suis curieuse j'ai un esprit curieux je m'intéresse à énormément de choses et j'aime partager aussi souvent si une personne si à côté moi l'autre personne ne sait pas quelque chose je suis toujours dans la situation je vais lui dire je vais lui donner mes informations à partir de là et puis l'enseignement professeur des écoles c'est venu en fait c'est un métier polyvalent, plusieurs enseignements connaissances à transmettre. Transmettre des connaissances. Au départ j'ai une

licence de biologie. Déjà depuis l'école primaire j'aimais bien le métier de professeur après au fur et à mesure j'ai fait biologie et après j'ai tenté les concours d'enseignement. C'était plus PE parce que il y avait beaucoup de choses c'est assez polyvalent, diverses et c'est plus intéressant qu'une matière qui se réduit à une seule connaissance. J'ai observé des élèves de CM2, de CM1 aussi j'ai pas encore rencontré les élèves de maternelle donc j'aimerais bien aussi observer comment ça se déroule en classe comment les maîtres travaillent. La maternelle ça me semble intéressant aussi les élèves arrivent ils sont dans un milieu différent où y a pas papa il y a pas maman donc le fait devenir élève à ce moment-là qui se met en place. L'enseignant est important là il accompagne l'élève. L'enseignant fait chercher le sens de ce qui doit être appris, c'est comment amener le sens. Donc moi je suis quelqu'un de dynamique ça va être plutôt dans les gestes le comportement la voix tout ce qui fait comme un personnage un peu de pièce de théâtre qui se met en scène ou qui sait faire éveiller des choses chez les élèves.

Ce sont les qualités d'un enseignant en général ?

Après il y a plusieurs qualités, qualités aussi à apporter les connaissances en fonction des élèves, faire de la différenciation, intervenir à plusieurs niveaux.

Pour vous qu'est-ce qu'un bon élève ?

Celui qui apprend bien, qui arrive à de bonnes compétences, après il y a celui qui se comporte bien, ne pose pas de problème, le bon élève est celui qui arrive à obtenir des compétences.

Qualités d'un enseignant ?

Attentif aux élèves et aussi à ce qu'il dit, qui fait des observations sur les élèves et sur lui-même aussi.

Je me rappelle de mon enseignante de CM2 et de ma professeur de biologie au collège.

Expérience professionnelle ?

J'ai fait de l'animation scolaire, assistant d'éducation aussi dans un collège. Travailler au collège comme prof de svt, comme CPE je me vois pas pour le moment.

○ **Entretien exploratoire n° 3**

Mme P., M2 PE

Métier d'enseignant : éducateur, partage, différenciation, objectif, hétérogénéité

Formation : professionnalisante, enrichissante, formative, condensée, échange

Élève : apprentissage, école, difficulté, progrès, réussite

Pouvez-vous me parler de ce qui vous amène à l'enseignement ?

Je fais déjà une petite présentation de mon profil. J'ai eu, après mon bac,... Je suis rentrée dans une école de commerce. Je m'étais inscrit en fait en faculté d'espagnol en première année mais c'était parce que cette époque l'école de commerce était à

partir de bac+1. Donc j'ai fait une année d'espagnol et je suis entré à l'école de commerce. Alors il s'avère qu'avant l'entrée à l'école de commerce je suis allé à Montpellier pour suivre des études de philosophie pour devenir prof de philo mais c'est vrai que j'ai pas tenu le coup donc j'ai fait trois semaines je suis revenue. Donc arrivée ici une année d'espagnol et après j'ai fait une école de commerce donc voilà. Quand je suis sortie la question d'enseigner était toujours dans ma tête mais pendant trois ans à l'école de commerce on se pose pas vraiment la question de ce qu'on va faire on est dans un cursus qui se fait en trois ans donc on valide une licence de commerce et du coup à l'issue de cette licence avant de repartir vers l'enseignement je me suis dit j'ai quand même fait une licence de commerce allons mettre en application les compétences que j'ai pu acquérir dans la gestion et le commerce etc. donc cinq années d'expérience professionnelle. J'ai touché au secteur bancaire, au secteur du travail temporaire j'ai eu un enfant dont j'ai fait une pause de huit mois et puis ensuite le dernier emploi que j'ai eu c'était dans la grande distribution donc trois ans presque et donc voilà et dans la grande distribution c'était une expérience riche aussi ça touchait au commerce mais c'est vrai qu'un moment donné je me suis beaucoup posé la question en termes d'évolution qu'est-ce que ça aurait pu être. Bien sûr on m'a proposé on m'a dit ce qu'il y aura. Et puis je me suis dit même si on me le propose maintenant ça ne m'intéresserait pas finalement donc c'est là que je me suis dit je ne suis pas allé au bout de ce qui m'intéresse à la base c'est-à-dire l'enseignement et donc du coup j'ai passé le concours je l'ai préparé moi-même donc j'ai pas eu l'occasion d'entrer en M1 ici puisque les tests d'admission avaient déjà été passés donc étant après la cession j'ai dû préparer les écrits moi-même et comme il faut valider et comme il faut valider un M2 j'étais inscrite avec une validation des acquis qui n'était pas lié à l'enseignement c'était il faut dire les choses comme elles sont pour avoir un Master en fait et étant donné que j'ai eu les épreuves d'admissibilité l'aspect m'a contacté en me disant autant venir préparer le M2 avec nous . Voilà.

Au départ quand vous avez pensé à l'enseignement c'était à quel moment ça ?

C'était au lycée

et qu'est-ce qui vous plaisait dans ce métier-là ?

En fait si vous voulez pas le côté d'aimer les enfants à proprement dit mais disons que de les amener à un point A à un point B, d'avoir toute une année pour pouvoir les amener à la fin à réussir ça c'est ça qui m'intéressait et puis il y a ce challenge qui est renouvelable parce que moi dans le travail ce dont j'ai pu me rendre compte c'est qu'à un moment donné j'ai fait le tour il faut que je passe à autre chose rapidement parce que voilà quoi je vais m'ennuyer. Dans l'enseignement on a tous les ans un challenge on a tous les ans une nouvelle classe on a tous les ans un nouveau défi on peut être sur le

même cycle quelques années on peut avoir un CM2 cette année il comprend, l'année prochaine il faut changer et c'est ça et c'est ça qui m'intéresse en fait c'est ça qui m'intéresse pour moi-même et par rapport aux élèves donc oui j'aime bien ce contact avec eux aussi. Là pendant notre stage ce qui m'a fait plaisir quand on est venu me visiter on m'a dit « ben ça passe ! » Quand c'était à moi de prendre la classe les élèves ont dit « ah ouais ! ». Bon bien entendu à un moment donné ils se plaignent parce que quand on leur donne du travail forcément à un moment donné ça ne leur plaît pas forcément. Mais ressentir ça, et que quelqu'un de l'extérieur me dise « tu as ta place maintenant, tu es à ta place, tu es dans tes baskets tu es à l'aise » donc ça ça me fait plaisir parce que ça c'est vraiment ce que je voyais la vision que j'avais des choses finalement elle se révèle vraie finalement vraie vraie dans le véritable. Donc voilà c'est cette vision

vous le rôle de l'enseignant vous le voyez comment ?

Alors en fait moi je le vois comme un accompagnateur comme un éducateur mais disons rien. Que j'ai pu me rendre compte en moment donné c'est que on a besoin de l'aide des partenaires c'est-à-dire les parents et que en général quel que soient les cycles si l'enseignant il a ce rôle d'éducateur il a aussi ce rôle de faire passer des apprentissages d'amener des apprentissages il y a aussi un rôle que les parents doivent jouer et qui permettent aussi à ces apprentissages de se concrétiser en fait. Donc le rôle de l'enseignant il est là c'est vrai il est éducateur mais il pourra être éducateur autant qu'il veut avoir toutes les méthodologies d'apprentissage, la didactique qu'il faut, si les partenaires à côté ne suivent pas il ne pourra pas combler ça je pense en fait en tout cas voilà c'est ce que je pense et il se trouve que d'une manière générale peut-être pas d'une manière générale mais il y a une idée de l'enseignant qui doit tout faire qui est très répandue je trouve on entend souvent « c'est à l'enseignant de faire »

et ça ça vous convient pas ?

Je pars du principe que disons que au niveau que civique et moral on a un devoir d'enseigner le sens civique et moral mais il y a quand même certaines bases de ce comportement civique qui doit être quand même mené par les parents depuis le départ. Donc que rien que dire bonjour certains élève ne le disent pas. Parce que ça ne se fait pas chez eux. Donc c'est là que nous aussi on a un travail à faire parce que finalement on est en référent avec les élèves mais les parents sont les premiers référent non on arrive forcément en second donc si à la base le premier référent « moi mes parents ne le font pas donc je ne vois pas pourquoi j'aurais à le faire » et c'est là où...

Et donc pour vous un bon enseignant doit absolument travailler avec d'autres personnes c'est ça ?

Oui c'est ça il doit travailler avec les collègues déjà sur le même cycle partager son expérience les préparations de séquence ces progressions ou est-ce qu'il veut aller avec sa classe et comment pourquoi donc ça et puis après au niveau des parents d'élèves aussi je pense que les réunions ça doit se faire et l'enseignant doit vraiment montrer que c'est un partenariat l'exposer comme ça en tout cas.

Et vous y comptez vous y prendre comme ça pour mettre ça en œuvre ?

Oui après ça dépendra des cycles mais bon de toute façon dans tous les cycles il faut vraiment rencontrer les parents et oui je pense que c'est important d'essayer de voir les parents parce que moi je me suis rendue compte pendant le stage j'ai des anecdotes vécues où donc la j'étais sur un cycle 3 CM2 et on avait un élève en grande difficulté quasiment dans non lecteur au CM2 dont il allait aller en sixième segpa et ma tutrice n'avait jamais rencontré les parents donc là on ne sait même pas ce qui se passe à la maison aucune information donc on a juste quelques dires des élèves. Et là du coup avoir ce genre d'information ça aide parce que arriver et se dire c'est quelque chose qu'il doit forcément savoir on nous a sensibilisé là-dessus justement par rapport aux élèves c'est-à-dire que nous on a ce devoir d'éducateur par rapport à l'apprentissage mais le gamin qui a déjà des problèmes à la maison il a pas envie d'apprendre parce qu'il a déjà des problèmes à la maison il est déjà inquiet par ce qui se passe chez lui quel que soit le problème des fois ça peut être très grave et nous si on s'acharne à vouloir le faire entrer en apprentissage alors déjà on est même pas au courant de sa on va droit au mur et on peut mettre à mal la relation avec l'élève alors que c'est juste un recueil d'information à la base qui n'a pas eu lieu. C'est pour ça que c'est important la rencontre avec les parents de savoir essayer de mesurer un peu ça reste, enfin comment dire si vous voulez au moment de la rencontre on peut se faire une idée, mesurer l'implication de certains parents ou pas ce qui ne viennent pas ce qui ne donne pas de mots ce qui ne donne pas signe de vie quand on appelle s'il ne s'il y a absence pas de rappel enfin voilà...

Donc la réussite des élèves ça passe par ces choses-là ?

Oui je pense ça passe par un partenariat entre les parents d'élèves et le corps enseignant d'une manière générale.

Et qu'est-ce qu'un bon enseignant pour vous ?

Un enseignant qui a compris que c'était complexe. Un enseignant qui a mesuré la complexité du métier je pense entre autres à avoir des cas difficiles à mettre en place des stratégies de différenciation dans les apprentissages parce que l'idée d'une classe qui comprend tout tout de suite ça veut dire qu'on a rien à faire. Un bon enseignant a compris qu'il y a cette complexité et essayer d'y remédier justement.

Et qu'est-ce qu'un bon élève alors ?

C'est difficile à dire c'est difficile à dire parce que je disais justement avec M. M., enfin avec notre groupe, là dans mon cas par rapport à ce que je vois, j'ai eu l'opportunité de faire un stage dans la ville du port où j'ai fait moi-même ma scolarité et donc j'ai eu affaire à des gamins difficiles en étant moi élève. Mais si vous voulez finalement je me rends compte que j'étais une bonne élève par ce que ma mère était très présente. Dans le temps elle était femme au foyer et elle nous a élevé seule et finalement le fait qu'elle ait été femme au foyer ça fait qu'elle était derrière nous tout le temps. Elle concentrait son temps à sa à notre éducation elle venait à l'école elle était impliquée. Ça ça fait que ça nous a aidés. Après il y a un côté au moins je vois par rapport à mon frère il y a un côté et

lui garçon moi fille, les filles aiment l'école donc moi j'étais bon élève, j'aimais sa donc je devais écouter et là j'ai eu affaire à des élèves qui aimaient les apprentissages mais où il y avait un souci éducatif en termes de comportement donc est-ce que pour autant c'est un mauvais élève parce qu'il apprend bien il sait il fait des choses n'est pas dans l'apprentissage il va dans la recherche mais au niveau comportement sa pêche donc qu'est-ce que le bon élève est-ce que c'est celui qui écoute qui apprend qui a les deux qui a le comportement et finalement le comportement éducatif qui sait se tenir dans la classe et le comportement élève donc qui participe qui fait sa recherche qui essaie de faire le travail dans le silence ou pas. C'est délicat à définir le bon élève

qu'est-ce que ça fait pour vous le fait d'avoir un enfant ?

Le fait d'être parent finalement ça me permet beaucoup plus de me mettre à la place du parent en face donc justement on n'en parlait tout à l'heure je vous donne un exemple de ce qu'on appelle l'A PC activités pédagogiques complémentaire qui s'appelle dans le jargon le soutien et donc certains stagiaires disaient que les parents parce qu'il faut l'aval des parents pour sa pour que l'enfant puisse suivre cette APC, certains parents refusent catégoriquement parce qu'en fait certains parents ne veulent pas entendre que leur enfant est en difficulté et finalement donc tout à l'heure je disais il y a deux choses. Il y a le parent d'une part qui refuse d'entendre parce que ce serait dire que la difficulté venait d'eux. On met clairement que la difficulté vient de vous en fait en tant que parents. Donc il refuse catégoriquement et certains peut-être comprendraient mieux en se disant bon bah c'étaient pas de ma faute. Donc le fait d'être parent j'arrive à essayer de me mettre à leur place et c'est vrai que je pourrais tenir un discours en me basant sur ma propre expérience de parent. Quand on est pas parents on s'adresse à des parents en étant enseignant donc on a le rôle éducateur peut-être que ça peut rassurer aussi les parents quand l'enseignant d'y écoutait moi-même j'ai un enfant je sais comment ça marche enfin tous les enfants ne sont pas les mêmes mais disons que je me base sur ce que mon enfant me permet de connaître donc que je suis parents comme vous j'imagine ce que vous ressentez voilà. Ça peut permettre aussi de se mettre plus facilement en position d'empathie d'être dans le concret d'être parent.

○ **Entretien exploratoire n° 4**

M. M. PES

Métier d'enseignant : rigueur, imagination, estime de soi, jeu, étrange

Formation : nécessaire, décentration, expérience, bonheur, rencontre

Élève : omnipotence (ils sont toujours dans ma tête), farceur, malin, déstabilisant, enfants

Vous êtes en PES ?

Voilà je suis à l'école Desbassins à Sainte-Marie.

Est-ce que vous pouvez me dire ce qui vous a amené à l'enseignement ?

À l'enseignement ? Alors, un concours de circonstances. J'ai rencontré mon amie en métropole qui est réunionnaise, on faisait des études de fle français langue étrangères et on était partis une année en Roumanie moi je voulais moi je voulais continuer à voyager et elle m'a proposé de venir à la réunion et on a vu différentes personnes qui avaient fait l'IUFM ancienne mouture est elles m'ont dit pourquoi tu deviendrais pas professeur et j'ai dit je sais pas je sais pas je sais pas. J'avais travaillé avec le Bafa pendant pas mal d'années donc ça me plaisait beaucoup le contact avec les enfants travailler et faire des projets etc. et donc je me suis inscrit à l'IUFM et j'ai été emballé c'était génial j'ai passé deux années de formation super j'ai rencontré des tas de gens vraiment très intéressants des profs les stages c'était super je me suis rendu compte que c'était un métier très difficile mais je me suis accroché et là et là ben je suis PES je suis très content.

Et pour vous qu'est-ce qu'un bon enseignant ?

Pour moi déjà c'est quelqu'un de très rigoureux qui se projette dans l'avenir pour ces élèves. Quelqu'un qui a quelque chose de très préparé pas quelque chose de rigide au niveau de son contenu mais quelqu'un qui a vraiment qui sait où il va sur le long terme avec ses élèves ce qui lui permet vraiment d'évoluer avec aisance dans ses cours il peut avoir parfois l'impression de faire du coq à l'âne, de passer de matières en matière, qu'il n'y ait pas vraiment de cohérence mais tout a une cohérence et tout se retrouve à la fin et ça demande beaucoup d'investissement être passionné par son métier donc.

Et pour vous quelles sont les qualités d'un bon enseignant alors ?

Ben déjà il faut qu'il soit en bonne santé et ensuite qu'ils soient contents quand il va dans son école dans sa classe qu'il soit content qu'il ait la motivation beaucoup de motivation beaucoup d'envie de faire ce métier-là. Et après à partir de là malgré toutes les difficultés il va y arriver je pense ce sera un bon enseignant.

Et pour vous qu'est-ce qu'un bon élève alors ?

Un bon élève ? De ce que j'ai vu c'est un élève qui a compris que quand il est à l'école on n'est pas dans le même rapport que quand il est avec ses amis ou avec sa famille dont il est compris ce système là en fait alors c'est difficile à mettre en place quand ils sont petits. Après je saurais pas vous dire ce que c'est quand bon élève moi j'en ai de très très bons élèves dans ma classe. Des élèves parfaits à l'écoute respectueux ils font tout ce que vous dites mais par contre ils vont pas aller au-delà alors je me pose la question si il ne manquerait pas de vie signée avec des élèves comme ça alors que a contrario j'en ai quelques uns il faut toujours être avec eux toujours leur donner du travail différent toujours être à 200 % pour qu'il fasse la moitié de ce que va faire un autre élève mais je suis sûr que je m'en souviendrais beaucoup de ses élèves la parce que déjà je rêve d'eux je pense à ce que je vais faire avec eux tout le temps, ils m'occupent.

Pour vous quel est le rôle d'un enseignant ?

J'aimerais bien en tant qu'enseignant attiser la curiosité et leur donner envie d'apprendre même quand je ne suis pas là et que je ne leur demande pas de le faire. Attiser leur curiosité attiser leur envie d'apprendre et qu'ils soient autonomes dans cette démarche après quand je suis en classe j'ai l'impression d'être parfois un policier en train de remettre tout le monde à l'ordre et de faire des choses rébarbatives parfois c'est vrai que j'ai un peu cette impression parce que je pense que des fois j'ai pas assez d'expérience et j'arrive pas bien tenir la classe je suis obligé de revenir à sa même si ça me plaît pas j'aimerais aller dans une autre dynamique.

Et au niveau compétence alors ?

Déjà il y a les 10 compétences professionnelles de l'enseignant je pense que la plus importante comme j'ai dit au début c'est d'être très organisé. D'être très organisé et bien préparé sa classe bien préparer toutes les composantes avoir prévu les choses comment ça va se passer d'être innovant original mais de pas perdre de vue tout tout ce que d'enfants à besoins comme connaissant ses compétences lui aussi pour ensuite devenir un adulte responsable quelqu'un qui va penser par lui-même enfin des choses comme ça, c'est difficile à évaluer, mais qui sont très importantes.

Et pour vous qui arrivez de l'extérieur (2.5 ans que vous êtes là) comment trouvez-vous l'école à la réunion ?

En fait mon premier stage était dans une école d'application Leon Dierx donc c'est pas vraiment le contexte ni créolophone ni un contexte défavorisé que j'ai rencontré la première fois. Les stages que j'ai faits dans d'autres écoles j'ai pu voir vraiment de de la grosse difficulté scolaire. Étant donné que j'ai pas d'expérience de métropole je peux pas juger je peux pas comparer par rapport à ça. Mais c'est évident par rapport à mes collègues PES. Qui sont de métropole je discute sur des forums nationaux Facebook on a les mêmes exigences mais peut-être on n'a pas les mêmes facilités pour certaines choses. Ils vont me dire en métropole voilà j'ai fait ça en deux séances, tant de minutes ça s'est bien passé, et moi je sais que là à ce moment-là ça va énormément bloquer et que je vais devoir revenir sur des faits de langage et qu'il y a beaucoup de choses que je fais en plus parce que je suis dans un contexte difficile.

À quoi est-ce que vous reliez ces difficultés ?

À la langue mais surtout à la difficulté sociale. Comme je vous dis à Dierx, c'était excellent tout marchait très bien. Là un je suis dans une autre école où je sens qu'il faut que je fasse pas à pas je construis beaucoup plus les apprentissages, c'est lié au contexte social. Moi je dirais ce n'est lié qu'au contexte économique et social je veux dire économique et social. J'ai des enfants qui sont bilingues créole et français ils sont suivis à la maison ils ont un bon niveau économique ils sont entourés de livres du monde de l'éducation tel qu'il est valorisé dans le système, ils n'ont pas de problème pour s'intégrer. Alors que d'autres enfants qui a sept ans qui ne sait pas lire je vois très bien la difficulté lorsque je rencontre les parents mêmes lorsque eux essaient d'aider leur enfant déjà la marche est déjà trop haute alors que je ne suis qu'en CE1 c'est trop haut pour les aider.

Et est-ce que vos études vous ont aidé ?

On va dire que mes études de FLE ça m'a aidé surtout pour me permettre de comprendre l'altérité comprendre l'autre, se mettre soi-même en situation de difficulté par rapport à une langue et là c'était vraiment formateur . Faire des cours de langue de langue complètement inconnue et donc d'un coup se rendre compte à quel point c'est difficile et qu'est-ce qu'on demande à ces enfants-là à chaque fois et aux adultes en même temps. Après au niveau du contexte créole je suis dans une famille ma belle-famille est créole ils sont zoréoles donc du coup ils connaissent très bien cet enjeu là

et la maman ne parle de ses difficultés à elle quand elle était à l'école primaire ces difficultés par rapport à la langue française quelque chose qui était beaucoup plus fort à l'époque que maintenant plus que le créole était vraiment parlé partout et où il n'y avait pas maintenant ses moyens de communication où l'enfant est quand même toujours en contact avec la langue française par le biais de la télévision ou par le biais de l'école tout petit. Elle a son époque il avait pas tout ça elle m'a dit que c'était vraiment vraiment vraiment difficile. C'est une personne qui est très intelligente mais qui a dû redoubler deux fois et elle m'a dit en mieux ça m'a aidé. Alors moi je me pose des questions par rapport à sa par rapport à des enfants que j'ai mais mais je crois que ça quand même beaucoup beaucoup évolué.

Vous vous n'avez pas d'enfants ?

Pas encore, on en aura peut-être j'espère on verra.

Qu'est-ce qui vous paraît important de dire sur l'enseignement sur les élèves qu'on n'aurait pas dit ?

Plein de choses à dire. Déjà en tant que PES le plus dur c'est de ça de rester dans le contrôle de moi parce que parce que quand je suis dans une situation d'échec avec des élèves que je rencontre et que ça marche pas il faut bien que je comprenne d'où vient la difficulté pourquoi est-ce que ça marche pas. Il faut pas que je m'en veuille à moi-même ou que j'en veuille à l'élève parce que ça marche pas et ça c'est une habitude peut-être pas de revoir ses ambitions à la baisse mais de laisser du temps aux enfants de comprendre que c'est pas parce que j'ai enseigné quelque chose aux enfants qu'ils vont l'apprendre et le comprendre.

○ **Entretien exploratoire n°5**

Mme V. M1 Histoire-géographie

Pouvez-vous me parler de ce qui vous amène à l'enseignement ?

Le contact avec les élèves. Comme j'ai déjà travaillé dans les écoles j'aime bien ça ça me plaît bien j'aime bien ça enseigner les valeurs etc.

donc pour vous un enseignant c'est celui qui enseigne des valeurs ?

Oui des valeurs qui apprend à vivre en société à comprendre le monde qui l'entoure ça c'est le rôle de l'enseignant.

Et pour vous quelles qualités doit avoir l'enseignant ?

Il doit être impartial objectif il doit faire la part des choses enseigner peu importe la religion des élèves ou la situation sociale etc. être le plus ouvert possible.

Et qu'est-ce qu'un bon élève alors ?

C'est un élève qui essaie quelles que soient ses difficultés de s'investir et d'aller le plus haut possible selon son échelle de capacités

Et vous pourriez dire depuis quand vous avez envie de devenir enseignante ?

Ça fait depuis deux ans depuis que je suis en deuxième année de licence.

Qu'est-ce qui vous a amené particulièrement à l'enseignement ?

Ben c'est le parcours les professeurs qui m'en ont parlé et puis voilà.

Plutôt en histoire-géo que PE ?

Oui comme je suis nulle en maths PE c'était pas possible.

Sinon vous auriez pu envisager aussi PE ?

Oui oui mais à cause des maths c'était pas possible.

Pour vous qu'est-ce que la réussite professionnelle ?

Faire une professionnalisation où on amène le plus possible d'élèves dans les études quand on voit le nombre d'élèves qui décrochent...

Ce décrochage vient d'où à votre avis ?

La plupart du temps les élèves ont des conditions sociales déplorables les professeurs ne sont pas forcément là pour les aider donc forcément si l'élève a personne dans sa famille pour l'aider parce que les professeurs ont pas forcément le temps avec 30 élèves de s'occuper de ce cas là forcément il va décrocher.

Vous avez toujours vécu à la réunion ?

Oui je suis originaire de Saint-Paul les Hauts et j'ai toujours vécu ici.

Et ensuite vous envisagez de travailler à La Réunion ?

Ah oui oui tout à fait au niveau familial ce n'est pas possible de partir.

Vous avez des frères et sœurs ?

Oui j'ai une soeur de 18 ans qui est plus jeune.

Votre milieu est créolophone ?

Pas vraiment. Mon père est métropolitain ma mère est réunionnaise donc moitié moitié.

Qu'est-ce qui vous semble important de dire sur le métier ?

Comme j'ai dit être tolérant prendre à part un élève qui a des difficultés, pas dire oui j'ai 30 élèves donc je n'ai pas le temps de m'en occuper. S'il y en a un qui est vraiment au bord du gouffre on va essayer ne serait-ce que prendre 15 minutes pour l'aider.

Et pour l'instant ce que vous avez vu en stage ce que ça vous conforte dans l'envie d'enseigner ?

Oui et même si le défi a l'air de taille avec la génération qui arrive, il faut avoir du courage.

○ **Entretien exploratoire n°6**

M. T, M2 MEEF Math admissible tiers temps terrain 37 ans marié pas d'enfant

Métier d'enseignant : ponctualité, sérieux, rigueur, difficile

Formation : intéressante, inadaptée,

Élève : pénible, enfants

Pouvez-vous me parler de ce qui vous amène à l'enseignement ?

J'ai toujours enseigné en cours particuliers, j'ai bossé en association de soutiens scolaires et jusqu'à présent j'avais pas le droit de passer le CAPES parce que je n'ai pas de bac+5 donc en février s'est ouvert la session exceptionnelle donc j'en ai profité pour passer le CAPES. Voilà, nous pour moi c'est assez logique d'être là.

Au départ qu'est-ce qui vous a plu dans l'enseignement même si c'était pas l'éducation nationale ?

Qu'est-ce qui me plaît dans l'enseignement c'est une vaste question ça. Oui ben je sais pas, la transmission du savoir je sais pas trop ce qui me plaît réellement, j'ai toujours j'ai toujours fait ça depuis le bac depuis le bac j'ai toujours donné des cours, des cours particuliers pour avoir de l'argent de poche et j'ai toujours continué. Après j'ai bossé pour des trucs comme Acadomia . Après bon c'est peut-être une facilité, une façon pas trop compliquée de gagner sa vie...

Vous êtes créole d'origine ?

Non pas du tout, je suis arrivé ici il y a quatre ans, avec ma femme qui est dans l'enseignement.

Donc vous vous destinez au second degré ?

En fait je ne sais pas trop. En fait là réellement de plus en plus parce qu'en fait là je commence au collège j'avais jamais enseigné au collège. Ça me plaît bon il y a plein de détails qui m'étonnent beaucoup et en réalité je crois que si je l'occasion de faire une thèse je crois que je vais le faire. Si j'ai l'occasion de faire en sciences de l'éducation...

Qu'est-ce qui vous plairait dans une thèse ?

La recherche. Et puis là j'ai un sujet qui m'intéresse beaucoup, que j'aimerais approfondir. C'est mon sujet de mémoire qui pour l'instant n'a pas reçu grand écho des formateurs, qui trouvent ça trop

complexe et me disent qu'effectivement ce serait plutôt un sujet de thèse. Et je n'ai pas osé leur dire qu'en thèse ce serait peut-être pas mal.

Quelles sont les qualités d'un enseignant à votre avis ?

Je sais pas, la tolérance et le respect de l'autre la différence je sais pas l'amour du prochain, voilà c'est comme ça que je le vois parce que vraiment j'aime les gens et je trouve je considère que tout le monde est intelligent tout le monde est capable d'apprendre à partir du moment où on explique bien.

Donc pour vous un enseignant compétent c'est ça ?

C'est quelqu'un qui arrive à se faire comprendre, qui arrive à ce que les élèves acquièrent des compétences et des connaissances.

Et un bon élève ce serait quoi alors ?

Un bon élève c'est quelqu'un qui a soif d'apprendre qui est content d'apprendre. Le rôle d'un enseignant c'est que ceux qui sont contents d'apprendre apprennent et ne s'ennuient pas et ceux qui ne savent pas qu'apprendre est une joie leur faire comprendre ça. Peut-être. C'est l'éveil à la connaissance enfin en exagérant un peu se sortir de l'état animal c'est un peu ça.

Le premier degré ça ne vous a jamais tenté ?

Non c'est surtout au niveau pratique enfin d'un point de vue pratique je pense parce que j'ai toujours adoré les enfants mais gérer une classe avec des petits non déjà que j'ai du mal au collège...

Enfin il y a des moments avec et des moments sans mais peut-être au lycée c'est pour ça... Là que j'ai une classe de cinquième qui est affreuse donc c'est sur ça motive pas.

Au départ vous avez fait des études scientifiques un bac S ?

Oui à l'époque s'appelait un bac C après j'ai fait de la biologie de chimie je fais de la physique et là je me retrouve en maths.

Que pensez-vous de la formation à l'ESPE ?

Pour l'instant je suis assez dubitatif j'ai passé les écrits en candidat libre tranquillement dans mon coin, là ils nous demandent une charge de travail vraiment énorme, il y a le contrat déjà 6 h, c'est vrai que c'est que 6 h et là on m'a envoyé à 180 km de chez moi aller retour, j'habite Saline les bains je vais au collège à Sainte-Anne il n'y aurait pas eu le Master 2 à valider parce que je n'ai pas de Master 2, parce que j'ai été obligé d'accepter le poste pour valider l'écrit. Sans ça je n'aurais pas accepté le poste je repassais l'oral en candidat libre mais là c'est énorme et comme il n'y a pas que l'oral à préparer il y a beaucoup de choses à côté qui ne servent à rien la formation disciplinaire on est à la fac le mercredi le jeudi on est tout le temps baladés ... L'organisation est évidemment nulle... Là c'est la première réunion connaît sur le mémoire on est mi-octobre ils le disent qu'on est très en retard après tout c'est normal on essuie les plâtres de la réforme. Après la chance qu'on a peut-être oui c'est qu'ils vont nous donner le CAPES en fait oui c'est ce qu'on nous répète, c'est une année test tout le monde sait très bien que c'est une année très difficile pour tout le monde donc on a une grande chance de l'avoir. Tout le monde supporte la situation en attendant que... La formation

est adaptée à quelqu'un qui sort de M1 mais c'est pas adapté à quelqu'un de mon âge ça c'est sûr, vu mon expérience... En même temps c'est normal c'est pas fait pour moi... Mais la formation des bons côtés la fatiguant moins ce serait bien.

○ **Entretien exploratoire n°7**

M. I.

Métier d'enseignant : responsable, maîtrise, encadrement, soutien, compréhension

Formation à l'ESPE : compréhensible, accessible, riche, complète, enrichissante

Élève : discipline, encadrement, écoute, explication, stage.

Qu'est-ce qui vous amène à l'enseignement ?

Alors à la base moi j'ai une licence en sciences de l'ingénieur, j'ai fait ma troisième année au Québec. Quand je suis revenu, je devais travailler pendant un an, passer mon permis et tout et puis repartir. Sauf que pendant cette année-là j'ai travaillé justement en tant qu'assistant d'éducation et j'ai fait l'informatique pour les enfants, j'ai fait aussi la musique parce qu'ils ont vu que je faisais de la musique. Et j'ai adoré l'expérience en fait, quand j'aidais au niveau des maths aussi. Pour la musique au niveau de la chorale j'ai aidé du début à la fin j'ai su imposer le respect mais en même temps ils étaient pas forcément terrorisés et il y avait le directeur et tout le corps enseignant ma mère avec qui m'ont dit « pourquoi tu fais pas enseignant ? » J'y avais pensé les années avant mais pour moi enseignant c'est quelque chose d'inaccessible entre guillemets et en fait oui j'ai beaucoup d'attention vis-à-vis des enfants parce que pour moi l'enfance ça représente un peu le petit déjeuner de la vie c'est vachement important et ce qui faisait plaisir c'est d'être une petite brique qui va leur permettre de construire leur vie après. Quand au début de l'année on leur apprend quelque chose au niveau de l'ordinateur qu'ils savaient pas du tout et à la fin de l'année à la fin de l'exercice quand on se rend compte qu'ils utilisent les outils qu'on leur a instruit au début de l'année mais normalement et ils arrivent à avancer à partir de ça c'est une satisfaction énorme et du coup j'ai fait ma demande de dérogation parce que j'étais vachement en retard pour l'inscription à l'ESPE parce que je devais partir en métropole pour faire ben voilà justement mon master en ingénieur robotique et finalement j'ai été accepté je m'y attendais pas vu le délai, enfin le retard que j'avais et j'ai été super content et jusqu'à aujourd'hui pour l'instant j'avoue que je subis pas la formation j'adore vraiment ce que je vois dans les cours.

Pourquoi pensiez-vous que c'était inaccessible pour vous enseignant ?

Souvent on dit oui l'enseignement c'est au niveau de la difficulté même en fait même la formation etc je savais pas du tout comment ça marchait la formation pour être professeur des écoles et par exemple à la base moi je voulais faire prof de math j'avais commencé la fac en math après j'avais

fait sciences de l'ingénieur et vu la difficulté des maths dans le supérieur parce que j'ai pas aimé du tout ça change des maths que je faisais au collège et au lycée j'ai pas du tout aimé et je me dis ah il faut un master pour être prof de math ben déjà en licence 1, 2 j'ai du mal je me suis dit ben j'ai pas envie de faire ça quoi. Et après j'ai bien vu que l'enseignement et la recherche c'est deux choses différentes et voilà.

Comment voyez-vous le rôle de l'enseignant ?

Ben comme j'ai dit on est un peu le modèle des enfants à ce moment-là c'est un peu sur nous qu'ils vont se baser. Je regarde j'ai des super souvenirs de mes maîtres qui m'ont appris de super techniques par exemple dans le calcul dans le français il y a des choses qu'elles ont dit qu'elles ont fait il y a un certain moment ça m'a marqué ce qui fait que dans ma tête jusqu'à aujourd'hui c'est comme un modèle en fait. C'est comme si eux ils m'apprennent à utiliser un marteau et aujourd'hui on me demande de construire une table de construire une chaise. A cette époque-là c'est elles qui m'ont enseigné avec leurs méthodes et je les vois toujours comme un modèle. Ben c'est comme ça pour moi le rôle d'enseignant. C'est celui qui va leur apprendre à grandir en fait voilà.

Et pour vous un bon enseignant qu'est-ce que c'est ?

Un bon enseignant je pense que c'est celui qui arriverait à faire comprendre ce qu'ils ne comprennent pas, à leur apprendre et s'ils n'arrivent pas à comprendre l'enseignant à pas à se dire ben t'es nul t'as zéro pour moi c'est pas un bon enseignant. C'est celui qui va essayer de trouver vraiment le problème et l'aider à comprendre et à continuer. C'est celui qui aide à forger l'enfance de l'enfant, d'un point de vue tant disciplinaire comme d'un côté affectif la sécurité. Il y a beaucoup d'enfants dans les écoles qui ne se sentent pas en sécurité il y en a même qui n'ont pas du tout envie de venir il y a des choses comme ça il y a des enseignants qui ne font pas attention à ça en fait.

Et pour vous qu'est-ce qu'un bon élève ?

Un bon élève ? Oui c'est vrai que quand on rentre dans une classe on dira que le bon élève c'est celui qui est sage qui fait ses devoirs qui écoute qui travaille.

Vous êtes originaire d'où ?

Moi je suis né à Sainte Clotilde. J'ai beaucoup déménagé par rapport au divorce de mes parents et tout j'ai vécu au Moufia, au Chaudron, j'ai vécu dix ans à Sainte Suzanne, après je suis allé faire ma licence au Québec et quand je suis revenu j'ai pris un appartement à Bois de Nèfles, ici.

Au départ vous êtes créolophone ?

Je parle les deux.

Au Québec vous auriez pu rester là-bas ?

Au Québec ce qui posait problème j'y suis allé avec un programme qui s'appelle le crepuq d'échange entre la France et le Québec et du coup j'y suis allée j'étais beaucoup aidée et tout c'était super j'ai payé mon inscription alors là c'est important j'ai payé mon inscription à la française c'est-à-dire j'étais boursier j'ai payé cinq euros pour l'année c'est super parce que l'étudiant sinon il paye

mille huit cent dollars le semestre alors le problème c'est quoi c'est que nous ici en France si on a dix de moyenne de moyenne ! on gagne l'année tandis que là-bas sur tous les semestres il faut douze minimum dans chaque matière il faut absolument ça et notre note n'est pas basée là-dessus si on a douze sur vingt on est un peu les nuls entre guillemets si je peux me permettre la note est basée sur la moyenne de la classe. La note de la classe fera le dix de chez nous en fait. Donc là-bas c'est toujours un peu en mode compétition en fait. Donc la moyenne ce sera le C moins et après en dessous on aura jusqu'à D et en dessus on peut aller jusqu'à A voire le A plus et en dessous de D ce sera E donc l'échec. Donc si je devais rester j'aurais pris pris mon bulletin et toutes les notes où je n'ai pas validé et ben je vais devoir les repasser et je vous avouerai que moi j'ai eu des points des forts où je me suis beaucoup mis dedans et des points faibles où je me suis pas du tout mis dedans et j'avais au moins encore deux ans à retirer avant d'avoir la licence là-bas. Sachant ben qu'avec ça faut payer aussi le loyer etc sachant qu'il y a beaucoup de québécois qui le font ce sont de super bosseurs les québécois. On se plaint beaucoup de la charge de travail ici en France mais quand on a fait un an en Amérique du Nord ça n'a rien à voir. On est beaucoup laissés libres de nous-mêmes après eux ils ont leurs parents leur famille sur place donc ils ont toujours un pilier une aide quoi. Et pour ma part en y réfléchissant je me suis dit l'année c'est bien j'ai une expérience c'est dommage c'était un peu court je vais retourner en France pour faire. Après avant tout si je devais repartir ben j'aurais un bagage sur mon pays natal.

Pensez-vous rester toute votre vie à La Réunion ?

A la base non. J'ai fait des choses j'ai profité je suis allé à New York, aux chutes du Niagara c'est des choses depuis La Réunion c'est pas accessible le plus dur à La Réunion c'est de sortir de La Réunion déjà. Et moi je voulais continuer à partir je voulais aller à Montpellier pour faire le master en question et puis Montpellier j'ai connu des gens qui m'accueillaient un peu partout en Angleterre, en Espagne, en Italie, en Belgique, au Maroc et donc moi je voulais continuer de voyager comme ça et je me suis dit que je voulais un CV international avec le master que j'aurai en robotique en domotique j'aurai pu travailler dans n'importe quel pays où je voudrais aller. A la base c'était ça que je voulais. Mais comme je suis venu à l'enseignement ici à La Réunion ce qui est bien c'est que voilà je travaille à La Réunion mais je pourrais me permettre justement de voyager...

Comment trouvez-vous l'école à La Réunion ?

Alors j'ai pas encore assimilé vraiment les modalités pour moi c'est autre chose qu'une préparation à un concours. A la fac par expérience je trouve que les réunionnais se plaignent beaucoup finalement parce que ici on est vachement aidés parce que l'inscription elle est quasiment gratuite et les boursiers reçoivent énormément d'argent il y en a qui viennent juste pour profiter du système alors que là-bas ils payent super cher et du coup là-bas les gars sont tout le temps en mode boulot boulot pour réussir leur année c'est ça qui fait la différence le prix le fait que la note dépend des autres et tout ça motive en fait et donc c'est pour ça que souvent on dit quoi au Québec il a un super diplôme et out ben c'est un peu vrai si on prend un gars qui a un master au Québec et un qui a un

master en France le gars la licence il a dix de moyenne s'il postule et tout s'il fait de partie de l'université en général on le prend pour le master il a dix jusqu'à la fin il son master. Là-bas c'est différent il va devoir vraiment se battre pour avoir la licence et pour pouvoir avoir accès au master je vous ai parlé des moyennes C moins. Ca donne une note entre un et quatre virgule quatre si je me trompe pas et il faut une moyenne de trois pour pouvoir accéder au master donc autant dire c'est vraiment d'excellents éléments qui réussissent le master là-bas en fait. Après c'est vrai pour ma formation à moi j'étais en inscription en ingénieur de l'électronique donc je sais pas si c'est partout comme ça mais en tout cas c'est ce que j'ai vu et voilà ça m'a impressionné on va dire.

Que pensez-vous de l'école en primaire ?

J'ai pas eu d'expérience du tout là-bas. C'est vrai à ce moment-là je m'intéressais pas du tout à ça j'étais à fond dans ingénieur donc je m'intéressais pas à enseignant à l'école.

La formation à l'ESPE vous vivez ça comment ?

Pour l'instant je vous avoue j'adore en fait. Il y a certaines matières qui me posent des difficultés. Par exemple arts visuels j'avoue j'ai un peu de mal en fait. Math ben ça a toujours été mon domaine je ne veux pas dire que c'est mon point fort. Le truc c'est que maintenant il y a des notes éliminatoires si on a moins de six c'est une note éliminatoire du coup en français ben je me donne à fond en français et j'aime bien c'est vrai qu'il y a le côté disciplinaire le côté didactique aussi ce qui est bien là on voit vraiment l'analyse de production d'élève etc on voit aussi avec le tronc commun comment ça se passe avec les enfants notamment à La Réunion avec le créole etc et pour une fois parce que jusqu'à présent j'étais dans les études supérieures pour la recherche en fait purement disciplinaire je voyais pas vraiment le bout où ça me mènerait je sais si vous vous voyez ce que je veux dire et là je vois vraiment le but je vois vraiment le bout je vois ce qui me motive à le faire en fait.

Et qu'est-ce qui vous motive en fait ? Quel est votre objectif par rapport à l'élève ?

Ben déjà qu'il soit bien parce que souvent il y a des enfants s'ils ont des problèmes et tout dans la vie et tout et ça a beaucoup de répercussions sur leur vie de tous les jours leur vie à l'école. Il faut leur faire voir autre chose leur donner une certaine optique lui faire voir la musique moi je suis musicien aussi la musique au niveau des arts visuels peut-être de l'histoire et tout c'est pas mon domaine mais peut-être que ça lui donnerait en vie de faire ça qu'il trouve une jouissance dans l'école en fait par rapport à ce qu'il peut vivre à la maison. C'est vraiment comme je dis en fait le petit-déjeuner de la vie donner des outils pour vivre...

○ **Questionnaire**

QUESTIONNAIRE ÉTUDIANTS / ENSEIGNANTS 2013

Nous vous sollicitons dans le cadre d'une recherche en Sciences de l'éducation portant sur les enseignants du XXIème siècle à La Réunion. L'objectif est de mieux connaître les étudiants et enseignants stagiaires de l'ESPE. Nous vous remercions de renseigner tous les items avec attention car ils feront l'objet d'un traitement statistique. Aucun nom, aucune information susceptible de permettre une identification, même partielle, des participants à l'enquête n'apparaîtra dans les résultats de ce travail.

Pour répondre au questionnaire, cochez ou entourez la proposition qui vous convient.

En règle générale, laissez-vous porter par le questionnaire, répondez spontanément, annotez si vous le jugez utile.

Essayez de remplir le questionnaire d'un seul jet.

En ce qui concerne les échelles d'appréciation du type : Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

Si vous êtes tout à fait en accord avec la proposition cochez :

Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

Si vous êtes tout à fait en désaccord avec la proposition cochez :

Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

Si vous acceptez d'être contacté pour une poursuite de la recherche, merci d'indiquer votre adresse mail :

1) *Quels sont* : votre âge..... et votre genre

Commune et département de naissance :

Commune et département de naissance du père :

Commune et département de naissance de la mère :

Depuis votre naissance, combien d'années avez-vous vécu à La Réunion ?..... Votre situation familiale : seul en couple nombre d'enfants

2) *Quelle est la profession de votre père ?.....*

Quelle est la profession de votre mère ?

Si vous vivez en couple, quelle est la situation professionnelle de votre conjoint ?

.....

3) *Votre formation* : Baccalauréat Série Année d'obtention..... ou équivalent du baccalauréat.....

Quel est votre dernier diplôme obtenu : *Discipline*

.....

Avez-vous bénéficié d'une VAP 85 (Validation des Acquis Professionnels) ou d'une VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) et si oui laquelle ?.....

.....

4) *À la lecture des expressions « métier d'enseignant », « formation à l'Espé » et « élève » citez pour chacune de ces expressions cinq mots qui vous viennent à l'esprit sans trop réfléchir et inscrivez-les dans le tableau ci-dessous. Puis, pour chaque mot donné en réponse, indiquez son importance en lui attribuant un rang de 1 (pour le plus important) à 5 (pour le moins important), comme cela a été fait avec l'exemple « équipe de football.*

Équipe de football	rang
championnat	3
collectif	1
ensemble	2
travail	5
stratégie	4

Métier d'enseignant	rang	Formation à l'Espé	rang	Élève	rang

5) *Avez-vous connu une expérience professionnelle ? oui non*

Si oui, de quelle durée ?

Quel était l'emploi occupé ?.....

Vous n'occupez plus cet emploi car :

Le contrat de travail était arrivé à son terme Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

L'entreprise avait des difficultés Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

Les conditions de travail étaient insatisfaisantes Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

La rémunération était insuffisante Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

L'activité professionnelle était insatisfaisante Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

Les relations avec les collègues étaient difficiles Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

Autre :

6) Vous êtes actuellement : en M1 en M2 PES titulaire
 Fonctionnaire stagiaire

Dans quelle spécialité ?

Avez-vous suivi une préparation au concours ? oui non

En quelle année ?.....

Avez-vous suivi la préparation dite PE 1 ? oui non

Quelle préparation avez-vous suivie ?

7) En famille, vous arrive-t-il d'échanger :

En créole Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

En français Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

Les deux Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

8) Avec des amis, vous arrive-t-il d'échanger :

En créole Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

En français Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

Les deux Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

9) Votre choix du métier d'enseignant a-t-il été influencé par :

Un ou des membres de votre famille Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

Un ou des proches Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

Un ou des enseignants Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

Votre expérience d'élève Tout à fait / _ / _ / _ / _ / Pas du tout

Votre expérience d'étudiant Tout à fait / / / / / Pas du tout

Une autre expérience : laquelle ?.....

Comptez-vous des enseignants parmi vos proches (familles, amis) ?

Oui Non

10) Quelle définition donnez-vous d'apprendre ?.....

11) Quelle définition donnez-vous d'enseigner ?.....

12) Selon vous, qu'est-ce qui aide les apprenants à apprendre ?.....

13) Selon vous, quelles sont les 5 caractéristiques ou qualités indispensables à tout bon enseignant ?.....

14) Que signifie pour vous l'expression « professionnalisation des enseignants » ?.....

15) Comment jugez-vous votre motivation par rapport à votre formation ?

Très forte / / / / / Très faible

16) Comment jugez-vous votre motivation par rapport à votre (futur) métier ?

Très forte / / / / / Très faible

17) Pour chaque élément mentionné dans le tableau ci-dessous, indiquez s'il est important dans votre choix du métier. Classez (de 1 à 12) les motivations qui vous ont amené(e) à choisir le métier d'enseignant (1=le plus important, 12= le moins important).

Motivations	Importance	Rang
<i>Le désir de s'occuper d'enfants ou de jeunes</i>	Très / / / / / Pas du tout	
<i>L'intérêt pour la transmission des connaissances</i>	Très / / / / / Pas du tout	
<i>Le salaire</i>	Très / / / / / Pas du tout	
<i>Le statut de fonctionnaire</i>	Très / / / / / Pas du tout	
<i>La promotion sociale</i>	Très / / / / / Pas du tout	
<i>L'amour de la discipline d'enseignement</i>	Très / / / / / Pas du tout	
<i>Le temps libre et les vacances</i>	Très / / / / / Pas du tout	
<i>L'exercice d'un métier de service public</i>	Très / / / / / Pas du tout	

20) Nous vous proposons de prendre position par rapport aux affirmations suivantes. Pour cela, entourez la réponse qui vous convient le mieux.

1. Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.

1	2	3	4	5
Accord total	Accord	Ni accord ni désaccord	Désaccord	Désaccord total

2. Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial.

1	2	3	4	5
Accord total	Accord	Ni accord ni désaccord	Désaccord	Désaccord total

3. La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux.

1	2	3	4	5
Accord total	Accord	Ni accord ni désaccord	Désaccord	Désaccord total

4. Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline.

1	2	3	4	5
Accord total	Accord	Ni accord ni désaccord	Désaccord	Désaccord total

5. Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.

1	2	3	4	5
Accord total	Accord	Ni accord ni désaccord	Désaccord	Désaccord total

6. Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.

1	2	3	4	5
Accord total	Accord	Ni accord ni désaccord	Désaccord	Désaccord total

7. Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.

1	2	3	4	5
Accord total	Accord	Ni accord ni désaccord	Désaccord	Désaccord total

8. Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire.

1	2	3	4	5
Accord total	Accord	Ni accord ni désaccord	Désaccord	Désaccord total

9. Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.

1	2	3	4	5
Accord total	Accord	Ni accord ni désaccord	Désaccord	Désaccord total

10. Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématique, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.

1	2	3	4	5
Accord total	Accord	Ni accord ni désaccord	Désaccord	Désaccord total

11. Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même.

1	2	3	4	5
Accord total	Accord	Ni accord ni désaccord	Désaccord	Désaccord total

12. Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.

1	2	3	4	5
Accord total	Accord	Ni accord ni désaccord	Désaccord	Désaccord total

13. Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.

1	2	3	4	5
Accord total	Accord	Ni accord ni désaccord	Désaccord	Désaccord total

14. Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile.

1	2	3	4	5
Accord total	Accord	Ni accord ni désaccord	Désaccord	Désaccord total

15. Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux étudiants

1	2	3	4	5
Accord total	Accord	Ni accord ni désaccord	Désaccord	Désaccord total

21) Pour chacun des items suivants relatifs à l'exercice de la responsabilité professionnelle et l'éthique, indiquez comment vous vous situez :

1. Faire partager les valeurs de la République

1	2	3	4
maîtrise sans problème	maîtrise assez bien	quelques difficultés	beaucoup de difficultés

2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école

1	2	3	4
maîtrise sans problème	maîtrise assez bien	quelques difficultés	beaucoup de difficultés

3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage

1	2	3	4
maîtrise sans problème	maîtrise assez bien	quelques difficultés	beaucoup de difficultés

4. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques

1 2 3 4
maîtrise sans problème maîtrise assez bien quelques difficultés beaucoup de difficultés

5. Maîtriser la langue française à des fins de communication

1 2 3 4
maîtrise sans problème maîtrise assez bien quelques difficultés beaucoup de difficultés

6. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier

1 2 3 4
maîtrise sans problème maîtrise assez bien quelques difficultés beaucoup de difficultés

7. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier

1 2 3 4
maîtrise sans problème maîtrise assez bien quelques difficultés beaucoup de difficultés

8. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

1 2 3 4
maîtrise sans problème maîtrise assez bien quelques difficultés beaucoup de difficultés

22) Pour chacun des items suivants relatifs à la prise en compte du contexte social et scolaire, indiquez comment vous vous situez :

1. Prendre en compte la diversité des élèves

1 2 3 4
maîtrise sans problème maîtrise assez bien quelques difficultés beaucoup de difficultés

2. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation

1 2 3 4
maîtrise sans problème maîtrise assez bien quelques difficultés beaucoup de difficultés

3. Coopérer au sein d'une équipe

1 2 3 4
maîtrise sans problème maîtrise assez bien quelques difficultés beaucoup de difficultés

4. Contribuer à l'action de la communauté éducative

1 2 3 4
maîtrise sans problème maîtrise assez bien quelques difficultés beaucoup de difficultés

5. Coopérer avec les parents d'élèves

1 2 3 4
maîtrise sans problème maîtrise assez bien quelques difficultés beaucoup de difficultés

6. Coopérer avec les partenaires de l'école

1 2 3 4
maîtrise sans problème maîtrise assez bien quelques difficultés beaucoup de difficultés

23) Pour chacun des items suivants relatifs à l'acte d'enseigner, indiquez comment vous vous situez :

1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique

1	2	3	4
maîtrise sans problème	maîtrise assez bien	quelques difficultés	beaucoup de difficultés

2. Maîtriser la langue française dans le cadre de l'enseignement

1	2	3	4
maîtrise sans problème	maîtrise assez bien	quelques difficultés	beaucoup de difficultés

3. Construire, mettre en oeuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

1	2	3	4
maîtrise sans problème	maîtrise assez bien	quelques difficultés	beaucoup de difficultés

4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

1	2	3	4
maîtrise sans problème	maîtrise assez bien	quelques difficultés	beaucoup de difficultés

5. Je suis capable d'évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

1	2	3	4
maîtrise sans problème	maîtrise assez bien	quelques difficultés	beaucoup de difficultés

24) Les affirmations suivantes concernent la façon dont vous abordez les différentes tâches et activités de votre vie courante. Pour chaque énoncé, entourez la réponse qui vous convient le mieux.

1- Quand je fais des projets, je suis certain de pouvoir les mettre à exécution.

1	2	3	4	5
Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours

2- Si je n'arrive pas à faire quelque chose du premier coup, je continue d'essayer jusqu'à ce que j'y arrive.

1	2	3	4	5
Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours

3- Quand j'établis des objectifs qui sont importants pour moi, je les atteins rarement

1	2	3	4	5
Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours

4- Si quelque chose a l'air trop compliqué, je ne prends même pas la peine d'essayer

1	2	3	4	5
Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours

5- Quand j'ai quelque chose de déplaisant à faire, je tiens bon jusqu'à ce que je l'aie complètement terminé.

1	2	3	4	5
Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours

6- Quand je décide de faire quelque chose, je m'y consacre immédiatement.

1	2	3	4	5
Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours

7- Quand j'essaie d'apprendre quelque chose de nouveau, j'abandonne très vite si je n'y arrive pas tout de suite.

1	2	3	4	5
Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours

8- Quand des problèmes inattendus surviennent, je ne m'en sors pas très bien.

1	2	3	4	5
Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours

9- J'évite d'essayer d'apprendre de nouvelles choses quand elles ont l'air trop difficiles pour moi.

1	2	3	4	5
Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours

10- Les échecs me font simplement essayer plus fort.

1	2	3	4	5
Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours

11- Je ne me sens pas sûr(e) de mes capacités à faire des choses

1	2	3	4	5
Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours

12- Je ne suis pas capable de faire face à la plupart des problèmes qui surviennent dans ma vie

1	2	3	4	5
Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours

C'est terminé ! Merci beaucoup pour votre participation !

○ **Microrégions de La Réunion**

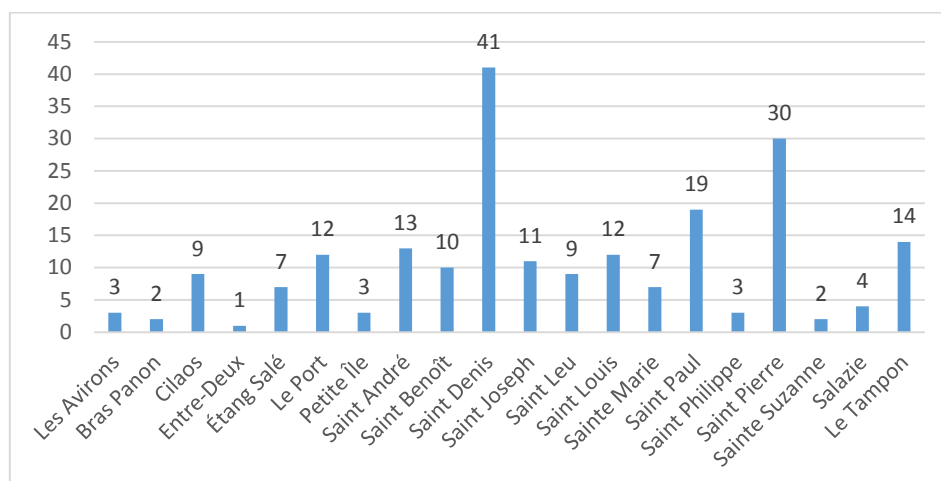
La Réunion comporte 24 communes regroupées en 4 microrégions, selon le tableau ci-dessous.

- **Communes de La Réunion regroupées par microrégion :**

Microrégions	Communes
Nord	Saint Denis, Sainte-Marie et Sainte-Suzanne
Est	La Plaine-des-Palmistes, Saint-André, Bras-Panon, Salazie, Sainte Rose et Saint-Benoît
Sud	Saint Philippe, Saint Joseph, Cilaos, Étang-Salé, Le Tampon, Petite-Ile, Saint Pierre, Les Aviron, Entre-Deux et Saint Louis
Ouest	Saint-Leu, Saint-Paul, Le Port, La Possession et Trois-Bassins

○ **Zone d'origine du père**

Nous avons obtenu 286 réponses à la question portant sur le département de naissance du père. 212 futurs enseignants ont également renseigné la commune de naissance.



○ **Catégorie sociale d'origine de l'échantillon enquêté**

309 personnes composant notre échantillon ont renseigné la question n°2 de notre outil d'enquête : Quelle est la profession de votre père ? Quelle est la profession de votre mère ? Concernant les répondants qui n'ont fourni aucun renseignement relatif au père, quelle que soit la question, nous avons retenu la catégorie sociale déclarée de la mère. Le tableau ci-dessous récapitule les réponses recueillies, ventilées selon les quatre catégories de la DEPP présentées page XX. Les répondants d'origine défavorisée, c'est-à-dire issus de familles dont le père (ou la mère le cas échéant) exerce un métier d'ouvrier ou est inactif, représentent 45,95% de notre échantillon.

- **Répartition des répondants selon la catégorie sociale d'origine :**

Catégorie sociale d'origine	N	Taux en %
Favorisée A	64	20,71
Favorisée B	54	17,48
Moyenne	49	15,86
Défavorisée	142	45,95

○ **Récapitulatif de différences Réunion-Métropole**

Nous avons souhaité mettre en regard certaines caractéristiques afin de mettre au jour les écarts relevés. Pour exemple, la population de notre échantillon comporte 78% de femmes, alors que les étudiantes en ESPE représentent 64% en France.

Mise en regard de caractéristiques comparées entre notre échantillon et la moyenne des inscrits dans les ESPE :

Caractéristiques comparées	La Réunion	France
Genre féminin	78%	64%
Genre masculin	22%	36%
Âge moyen des étudiants	25 ans	27 ans
Ouvriers ou inactifs	46%	20,70%
Favorisée A + B	38%	50,70%

Nous constatons que les inscrits à l'ESPE de La Réunion sont 46% à être issus de la catégorie ouvriers ou inactifs, alors que la moyenne nationale se situe à 20,7%.

Les inscrits à l'ESPE de La Réunion sont pour 38% d'entre eux issus des catégories favorisées A et B, alors qu'ils sont 50% dans le même cas en métropole.

Nous retenons que les inscrits à l'ESPE de La Réunion sont issus de catégories socialement moins favorisées que les étudiants inscrits dans les ESPE au niveau national.

○ **Répartition de la population selon la catégorie socioprofessionnelle**

La population active métropolitaine (RERS 2014, p.43) regroupe 28,6 millions de personnes de 15 ans ou plus, 25,8 millions d'actifs ayant un emploi et 2,8 millions de personnes au chômage. Le tableau ci-dessous présente la répartition des personnes en emploi selon la catégorie socioprofessionnelle.

- **Personnes en emploi selon la catégorie socioprofessionnelle**

PCS	2005	2012
Agriculteurs exploitants	2,4	2
Artisans commerçants et chefs d'entreprise	6,1	6,5
Cadres et prof intel. supérieures	15,6	18
Professions intermédiaires	23,1	24,7
Employés	29,2	28,1
Ouvriers	23,4	20,8

○ **Expérience professionnelle antérieure des futurs enseignants**

Expérience professionnelle antérieure des futurs enseignants

Accompagnateur scolaire	8
AED	23
Animateur centre loisirs	9
Artisan	1
Assistant langue	4
AVS	8
Cadres	3
EAP	6
Éducateur sportif	3
Employés	67
Formateur	12
Instituteur suppléant	1
Intervenant langue	3
Maître-nageur	1
Ouvrier	1
Pompier volontaire	1
Professeur de fitness	2
Professions intermédiaires	27
Vacataire PLC	18
Total	198

○ Expérience professionnelle antérieure des futurs enseignants de seconde professionnalisation

Expérience professionnelle antérieure des futurs enseignants de seconde professionnalisation :

AED	12
Animateur centre de loisirs	1
Artisan	1
AVS	2
Cadres	3
Éducateur sportif	3
Employés	19
Formateur	1
Instituteur suppléant	1
Pompier volontaire	1
Professeur de fitness	1
Professions intermédiaires	11
Vacataire PLC	6
Total	62

○ Expérience professionnelle antérieure des futurs enseignants de première professionnalisation

Expérience professionnelle antérieure des futurs enseignants de première professionnalisation :

Accompagnateur scolaire	8
AED	11
Animateur centre loisirs	8
Assistant langue	4
AVS	6
EAP	6
Employés	48
Formateur	11
Intervenant langue	3
Maître-nageur	1
Ouvrier	1
Professeur de fitness	1
Professions intermédiaires	16
Vacataire PLC	12
Total	136

○ **Motivations déclarées pour le choix du métier d'enseignant**

Q 17 « Pour chaque élément mentionné dans le tableau, indiquez s'il est important dans votre choix du métier. Classez (de 1 à 12) les motivations qui vous ont amené(e) à choisir le métier d'enseignant » .

Motivations déclarées pour le choix du métier d'enseignant :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Enf.	Transm.	Sal.	Stat.	Promo.	Discip.	Tps L.	ServPub.	RUN	Carr.	Auto.	Équil.
Oui	260	284	194	149	116	240	175	111	237	158	223	192
Non	11	5	30	83	113	17	58	109	39	75	30	49
NSPP	38	19	86	76	78	51	74	86	31	74	54	65
Total	309	308	310	308	307	308	307	306	307	307	307	306

Signification des colonnes :

1. Le désir de s'occuper d'enfants ou de jeunes
2. L'intérêt pour la transmission des connaissances
3. Le salaire
4. le statut de fonctionnaire
5. La promotion sociale
6. L'amour de la discipline d'enseignement
7. Le temps libre et les vacances
8. L'exercice d'un métier de service public
9. La possibilité de travailler à La Réunion
10. Les perspectives de professionnalisation
11. L'autonomie dans le travail
12. L'équilibre entre vie professionnelle et vie privée

○ Inconvénients du métier

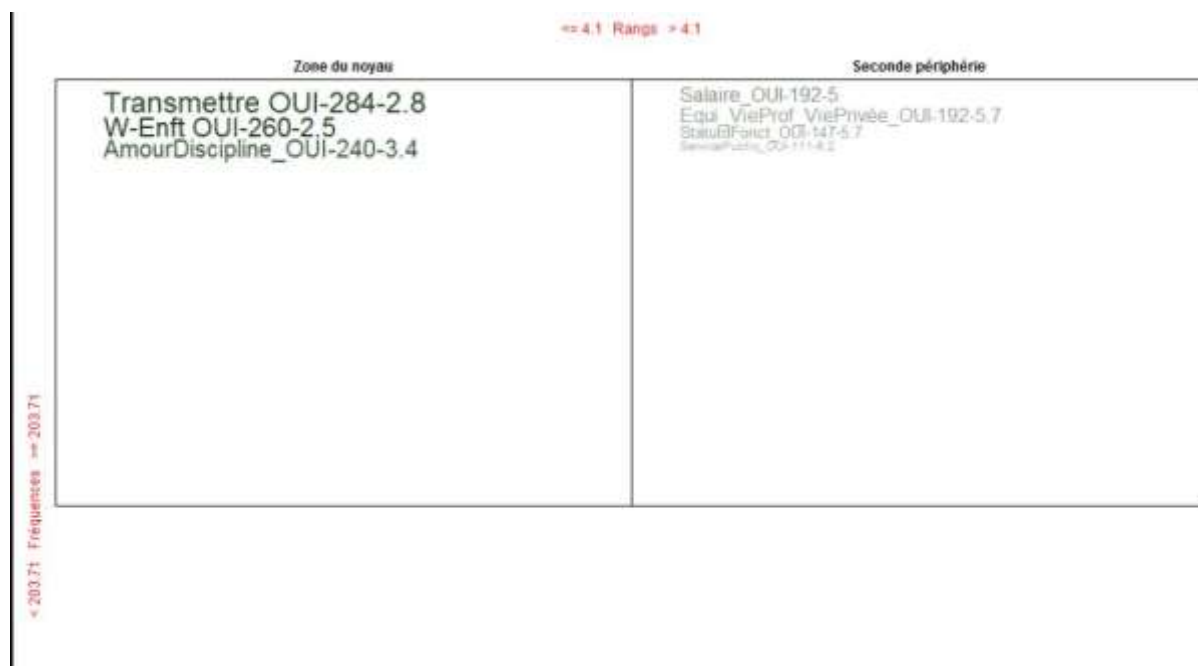
- Nous avons recueilli 337 occurrences renseignant sur les inconvénients du métier en réponse à la question 19 : « Quels sont à votre avis les 5 avantages et les 3 inconvénients du métier d'enseignant ? ». Nous présentons le nuage de mots issu du traitement opéré avec le logiciel Iramuteq.



○ **Analyse prototypique (2 sur 2)**

Grâce à l'analyse prototypique et catégorielle réalisée avec le logiciel Iramuteq, nous avons obtenu la structure de la représentation sociale du métier d'enseignant. Le tableau ci-dessous présente les éléments du noyau central et de la seconde périphérie de la représentation du métier d'enseignant en lien avec le choix du métier, selon la question 19 de notre questionnaire de recherche.

Éléments du noyau central de la représentation du métier en lien avec le choix du métier pour les futurs enseignants :



○ Le test d'association libre « métier d'enseignant » : analyse prototypique et catégorielle

Nous présentons le résultat de l'analyse prototypique et catégorielle obtenu grâce à Iramuteq. Rappelons que nous avons proposé le syntagme « métier d'enseignant » comme inducteur et sollicité cinq mots induits. Les résultats concernant les zones du noyau central et de la première périphérie se trouvent dans le volume principal de cette thèse. Pour rappel, les éléments contrastés sont considérés comme très importants mais par un faible nombre de sujets. Nous constatons que les lexèmes en relation avec les valeurs sont les moins présents dans la représentation du métier. Voici l'analyse prototypique et catégorielle (1 sur 2) avec l'inducteur métier d'enseignant (N=311).

	Éléments contrastés rangs < 2,9	Seconde périphérie rangs ≥ 2,9
Fréquence ≤ 7,41	enfants - 8 - 2,8	aider 8 - 3,4
	tolérance - 7 - 2,6	collectif 8 - 4
	communication - 7 - 2,4	valorisant 8 - 3,3
	instruire - 6 - 2,5	formateur - 7 - 3
	éducateur - 6 - 2,7	relation - 7 - 2,9
	contact - 6 - 2,5	respect - 7 - 2,9
	investissement - 6 - 2	autorité - 7 - 3,3
	bienveillance - 5 - 2,4	polyvalence - 7 - 2,9
	intéressant - 5 - 2,4	avenir - 7 - 3,3
	communiquer - 5 - 2	enseignement - 6 - 3,8
	prenant - 4 - 2,8	expérience - 5 - 3,4
	EPS - 4 - 1,8	implication - 5 - 3,4
	créativité - 4 - 2,5	compréhension - 5 - 3,6
	pression - 3 - 2	former - 5 - 3,2
	stabilité - 3 - 2,3	leçon - 4 - 3,5
	compétence - 3 - 2,3	joie - 4 - 4
	dur - 3 - 2,7	fatigue - 4 - 3,8
	important - 3 - 2,7	établissement - 4 - 4,5
	compliqué - 2 - 1,5	collègue - 4 - 4,8
	anticipation - 2 - 2,5	sécurité de l'emploi - 4 - 4
	travail d'équipe - 2 - 2	coopération - 4 - 3,8
	sens - 2 - 1,5	parent - 4 - 3,8
	s'adapter - 2 - 2,5	savoir-être - 4 - 3,5

disponible - 2 - 2

liberté - 2 - 1

désir 2 - 2,5

soutien - 2,5

rêve - 2 - 2

enrichissement - 2 - 1

enseignant - 4 - 3,2

complexe - 4 - 3,8

énergie 4 - 4

dynamisme 4 - 3,5

projet - 3 - 3,7

programme - 3 - 3,7

social - 3 - 4,3

encadrer - 3 - 4,3

volonté - 3 - 4,3

valeur - 3 - 3,3

-

Voici l'analyse prototypique et catégorielle (2 sur 2), inducteur métier d'enseignant N=311)

	Éléments contrastés rangs < 2,9	Seconde périphérie rangs ≥ 2,9
Fréquence ≤ 7,41	enfants - 8 - 2,8	aider 8 - 3,4
	tolérance - 7 - 2,6	collectif 8 - 4
	communication - 7 - 2,4	valorisant 8 - 3,3
	instruire - 6 - 2,5	formateur - 7 - 3
	éducateur - 6 - 2,7	relation - 7 - 2,9
	contact - 6 - 2,5	respect - 7 - 2,9
	investissement - 6 - 2	autorité - 7 - 3,3
	bienveillance - 5 - 2,4	polyvalence - 7 - 2,9
	intéressant - 5 - 2,4	avenir - 7 - 3,3
	communiquer - 5 - 2	enseignement - 6 - 3,8
	prenant - 4 - 2,8	expérience - 5 - 3,4
	EPS - 4 - 1,8	implication - 5 - 3,4
	créativité - 4 - 2,5	compréhension - 5 - 3,6
	pression - 3 - 2	former - 5 - 3,2
	stabilité - 3 - 2,3	leçon - 4 - 3,5
	compétence - 3 - 2,3	joie - 4 - 4
	dur - 3 - 2,7	fatigue - 4 - 3,8
	important - 3 - 2,7	établissement - 4 - 4,5
	compliqué - 2 - 1,5	collègue - 4 - 4,8
	anticipation - 2 - 2,5	sécurité de l'emploi - 4 - 4
travail d'équipe - 2 - 2	coopération - 4 - 3,8	
sens - 2 - 1,5	parent - 4 - 3,8	
s'adapter - 2 - 2,5	savoir-être - 4 - 3,5	
disponible - 2 - 2	enseignant - 4 - 3,2	
liberté - 2 - 1	complexe - 4 - 3,8	
désir 2 - 2,5	énergie 4 - 4	
soutien - 2,5	dynamisme 4 - 3,5	
rêve - 2 - 2	projet - 3 - 3,7	
enrichissement - 2 - 1	programme - 3 - 3,7	
	social - 3 - 4,3	
	encadrer - 3 - 4,3	
	volonté - 3 - 4,3	
	valeur - 3 - 3,3	

○ **Catégories de professions selon la DEPP**

Catégories des professions selon Ly et Riegert, 2016, p. 6.

Code	Libellé	Catégorie
23	Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus	
31	Professions libérales	
32	Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques	Favorisés-A
36	Cadres d'entreprise	
42	Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés	
43	Professions intermédiaires de la santé et du travail social	
44	Clergé, religieux	
45	Professions intermédiaires administratives de la fonction publique	
46	Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	Favorisés-B
47	Techniciens	
48	Contremaîtres, agents de maîtrise	
73	Anciens cadres et professions intermédiaires	
10	Agriculteurs	
21	Artisans	
22	Commerçants et assimilés	
51	Employés de la fonction publique	
54	Employés administratifs d'entreprise	Moyens
55	Employés de commerce	
56	Personnels des services directs aux particuliers	
71	Anciens agriculteurs exploitants	
72	Anciens artisans, commerçants, chefs d'entreprise	
61	Ouvriers qualifiés	
66	Ouvriers non qualifiés	
69	Ouvriers agricoles	Défavorisés
76	Anciens employés et ouvriers	
81	Chômeurs n'ayant jamais travaillé	
82	Inactifs divers (autres que retraités)	

○ **Test de conformité pour les moyennes d'âge selon le genre**

Calcul t de Student pour les moyennes d'âge

Calcul du t de Student pour la comparaison de la moyenne d'âge des hommes et celle des femmes.

$H_{(0)(t)}$: à .05, il n'y a pas de différence significative entre la moyenne d'âge des femmes et celle des hommes.

Test-t séries non appariées pour Colonne 5

Variable "groupe" : Colonne 6

Ecart théorique = 0

Exclusion de lignes : doc de W sans non réponse.txt (importé).svd

	Ecart moyen	DDL	t	p
F, H	-,977	322	-1,408	,1602

Info. du groupe pour Colonne 5

Variable "groupe" : Colonne 6

Exclusion de lignes : doc de W sans non réponse.txt (importé).svd

	nombre	Moy.	Variance	Dév Std	Erreur Std
F	253	24,826	25,851	5,084	,320
H	71	25,803	29,732	5,453	,647

t calculé = -1,408 t théorique lu dans la table de Fischer-Snedecor = 1,96

t calculé < t théorique L'hypothèse nulle $H_{(0)(t)}$ est acceptée : **à .05, il n'y a pas de différence significative entre la moyenne d'âge des femmes et celle des hommes.**

○ **Test de conformité pour les moyennes d'âge des femmes PE vs PLC**

Calcul du t de Student pour la comparaison de la moyenne d'âge des femmes inscrites dans le parcours PE et celle des femmes inscrites dans un parcours PLC.

$H_{(0)(f)}$: à .05, il n'existe pas de différence significative entre la moyenne d'âge des femmes inscrites dans le parcours PE et celle des femmes inscrites dans un parcours PLC.

$H_{(1)(f)}$: à .05, il existe une différence significative entre la moyenne d'âge des femmes inscrites dans le parcours PE et celle des femmes inscrites dans un parcours PLC.

Test-t séries non appariées pour Colonne 6

Variable "groupe" : Colonne 8

Ecart théorique = 0

	Ecart moyen	DDL	t	p
femme PE, femme PLC	2,835	251	4,262	<,0001

Info. du groupe pour Colonne 6

Variable "groupe" : Colonne 8

	nombre	Moy.	Variance	Dév Std	Erreur Std
femme PE	173	25,723	29,341	5,417	,412
femme PLC	80	22,887	13,012	3,607	,403

T calculé = 4,262 $p < 0,0001$ T théorique lu dans la table de Student = 1,96

T calculé > T théorique, $H_{(1)(f)}$ est validée : **à .05, il existe une différence significative entre la moyenne d'âge des femmes inscrites dans le parcours PE et celle des femmes inscrites dans un parcours PLC.**

○ **Test de conformité pour les moyennes d'âge des hommes PE vs PLC**

Calcul du t de Student pour la comparaison de la moyenne d'âge des hommes inscrits dans le parcours PE et celle des hommes inscrits dans un parcours PLC.

$H_{(0)(f)}$: à .05, il n'existe pas de différence significative entre la moyenne d'âge des hommes inscrits dans le parcours PE et celle des hommes inscrits dans un parcours PLC.

$H_{(1)(f)}$: à .05, il existe une différence significative entre la moyenne d'âge des hommes inscrits dans le parcours PE et celle des hommes inscrits dans un parcours PLC.

Test-t séries non appariées pour Colonne 6

Variable "groupe" : Colonne 8

Ecart théorique = 0

	Ecart moyen	DDL	t	p
homme PE, homme PLC	2,782	69	2,206	,0307

Info. du groupe pour Colonne 6

Variable "groupe" : Colonne 8

	nombre	Moy.	Variance	Dév Std	Erreur Std
homme PE	37	27,135	37,731	6,143	1,010
homme PLC	34	24,353	17,750	4,213	,723

T calculé = 2,206

T lu dans la table de Student = 1,99

T calculé > T théorique, $H_{(1)(f)}$ est validée : **à .05, il existe une différence significative entre la moyenne d'âge des hommes inscrits dans le parcours PE et celle des hommes inscrits dans un parcours PLC.**

○ **Futurs enseignants par parcours et type de professionnalisation**

Nous présentons la répartition des futurs enseignants par parcours et type de professionnalisation.

-

Parcours	1re professionnalisation	2de professionnalisation	Total
M1 PE	107	23	130
M1 PLC	91	11	102
M2 PE	46	34	80
M2 PLC	8	4	12
Ensemble	252	72	324

○ **Âge scolaire des futurs enseignants**

Nous présentons l'âge scolaire d'obtention du baccalauréat pour les 315 répondants.

-

Futurs enseignants	En avance	À l'heure	En retard	Total
M1 PE	47	64	16	127
M1 PLC	72	18	9	99
M2 PE	48	20	10	78
M2 PLC	10	0	1	11
Ensemble	177	102	36	315

○ **Test de Sherer et al. (1982)**

Le tableau est issu des données recueillies au test de Sherer et al. (1982).

Questions	Accord total	Accord	NSPP	Désaccord	Désaccord total	Total
Q 24_1	27	142	125	13	5	312
Q 24_2	87	165	51	8	2	313
Q 24_3	12	46	82	119	47	306
Q 24_4	2	17	82	128	85	314
Q 24_5	57	168	72	13	2	312
Q 24_6	54	137	91	26	4	312
Q 24_7	1	10	83	150	68	312
Q 24_8	2	25	142	116	25	310
Q 24_9	2	23	67	146	71	309
Q 24_10	58	130	86	26	8	308
Q 24_11	13	66	136	67	28	310
Q 24_12	8	21	79	137	39	284

○ **Test de Sherer et al.(1982) après regroupements**

Ce tableau est construit à partir des données recueillies et regroupées en 3 modalités

Questions	Accord	NSPP	Désaccord	Total
Q 24_1	169	125	18	312
Q 24_2	252	51	10	313
Q 24_3	58	82	166	306
Q 24_4	19	82	213	314
Q 24_5	225	72	15	312
Q 24_6	191	91	30	312
Q 24_7	11	83	218	312
Q 24_8	27	142	141	310
Q 24_9	25	67	217	309
Q 24_10	188	86	34	308
Q 24_11	79	136	95	310
Q 24_12	29	79	176	284

○ **Test de corrélation type de professionnalisation et genre**

Nous avons effectué le test du Chi-2 avec le logiciel R pour déterminer s'il existe ou non un lien entre le type de professionnalisation et le genre.

```
> .Table # Counts
  1 2
1 197 55
2 56 16

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 0.0051535, df = 1, p-value = 0.9428
```

$p=0.94$ À $.05$, il n'existe pas de lien entre le genre et le type de professionnalisation

○ **Test de corrélation type de professionnalisation et origine sociale**

L'origine sociale est examinée selon la catégorisation des professions de la DEPP (cf. p. XX). Nous avons effectué le test du Chi-2 avec le logiciel Statview pour déterminer s'il existe ou non un lien entre le type de professionnalisation et l'origine sociale.

```
> .Table # Counts
      1  2  3  4
1 110 50 46 36
2  32 14  8 13

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 2.2402, df = 3, p-value = 0.5241
```

p=.52 Il n'existe pas de lien entre l'origine sociale et le type de professionnalisation

○ **Test de corrélation type de professionnalisation et parcours d'inscription**

Nous avons effectué le test du Chi-2 avec le logiciel R pour déterminer s'il existe ou non un lien entre le type de professionnalisation et le parcours d'inscription.

```
> .Table # Counts
  1 2
1 153 99
2 57 15

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 8.361, df = 1, p-value = 0.003834
```

$p=0.0038$ Il existe un lien entre le type de professionnalisation et le parcours d'inscription. Les futurs enseignants de seconde professionnalisation sont, plus qu'attendu, inscrits en parcours Professeur des Écoles.

○ **Test de Student type de professionnalisation et âge**

Nous avons effectué le test de Student avec le logiciel Statview pour déterminer si la moyenne d'âge des futurs enseignants diffère significativement selon leur type de professionnalisation.

Test-t séries non appariées pour Colonne 5
 Variable "groupe": Colonne 2
 Écart théorique = 0
 Exclusion de lignes : doc de W sans non réponse.txt (importé).svd

Écart moyen	DDL	t	p
-7,966	322	-14,967	<,0001

Info. du groupe pour Colonne 5
 Variable "groupe": Colonne 2
 Exclusion de lignes : doc de W sans non réponse.txt (importé).svd

	nombre	Moy.	Variance	Dév Std	Erreur Std
1 P	252	23,270	11,066	3,327	,210
2 P	72	31,236	32,634	5,713	,673

$p=.0001$ Il existe un lien fort entre le type de professionnalisation et l'âge. La moyenne d'âge des futurs enseignants de première professionnalisation est de 23 ans, celle des futurs enseignants de seconde professionnalisation est de 31 ans.

○ **Test de corrélation type de professionnalisation et lieu de naissance**

Nous avons effectué le test du Chi-2 avec le logiciel R pour déterminer s'il existe ou non un lien entre le type de professionnalisation et le lieu de naissance.

```
> .Table # Counts
  1  2
1 23 224
2 24  43

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 29.099, df = 1, p-value = 6.876e-08
```

$p=0.0001$ Il existe un lien entre le type de professionnalisation et le lieu de naissance. Les futurs enseignants de première professionnalisation sont, plus qu'attendu, nés à La Réunion, alors que leurs homologues de seconde professionnalisation sont, plus qu'attendu, nés en métropole.

○ **Test de corrélation type de professionnalisation et situation de famille**

Nous avons effectué le test du Chi-2 avec le logiciel R pour déterminer s'il existe ou non un lien entre le type de professionnalisation et la situation de famille.

```
> .Table # Counts
  1  2
1 56 195
2 42  30

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 34.352, df = 1, p-value = 4.6e-09
```

$p \leq .0001$ Il existe un lien entre le type de professionnalisation et la situation de famille. Les futurs enseignants de première professionnalisation vivent seuls, plus qu'attendu, alors que leurs homologues de seconde professionnalisation vivent plus qu'attendu en couple.

○ **Test de corrélation type de professionnalisation et qualité de parent**

Nous avons effectué le test du Chi-2 avec le logiciel R pour déterminer s'il existe ou non un lien entre le type de professionnalisation et la qualité de parent.

```
> .Table # Counts
  1  2
1 16 235
2 37  34

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 84.201, df = 1, p-value < 2.2e-16
```

$p \leq 0.0001$ Il existe un lien entre la qualité de parent et le type de professionnalisation. Les futurs enseignants de première professionnalisation sont, plus qu'attendu, sans enfant, alors que leurs homologues de seconde professionnalisation sont, plus qu'attendu, avec des enfants.

○ **Test de corrélation type de professionnalisation et proximité relationnelle avec un enseignant**

```
> .Table # Counts
  1  2
1 177 72
2  65  7

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 11.089, df = 1, p-value = 0.0008683
```

$p = .0001$ Il existe un lien entre le type de professionnalisation et la proximité relationnelle avec un enseignant. Les futurs enseignants de première professionnalisation déclarent, plus qu'attendu, une absence d'enseignant parmi leurs proches, alors que leurs homologues de seconde professionnalisation déclarent, plus qu'attendu, la présence d'enseignants parmi leurs proches.

○ **Test de corrélation type de professionnalisation et âge scolaire**

Nous avons effectué le test du Chi-2 avec le logiciel R pour déterminer s'il existe ou non un lien entre le type de professionnalisation et l'âge scolaire.

Type de prof	En avance	À l'heure	En retard	Total
1re professionnalisation	147	80	22	249
2nde professionnalisation	32	20	14	66
Total	179	100	36	315

```
> .Table # Counts
  1  2  3
1 147 80 22
2  32 20 14

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 8.0698, df = 2, p-value = 0.01769
```

$p=0.01769$ Il existe un lien entre le type de professionnalisation et l'âge scolaire. Les futurs enseignants de première professionnalisation sont, plus qu'attendu, à l'heure (soit obtiennent le baccalauréat à 18 ans), alors que leurs homologues de seconde professionnalisation sont, plus qu'attendu, en retard (l'obtiennent à 19 ans ou plus).

○ **Lien type de professionnalisation et expérience d'élève**

Nous avons effectué le test du Chi-2 avec le logiciel R pour déterminer s'il existe ou non un lien entre le type de professionnalisation et l'expérience d'élève.

```
> .Table # Counts
  1 2
1 149 64
2 26 34

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 14.416, df = 1, p-value = 0.0001466

> .Test$expected # Expected Counts
  1 2
1 136.53846 76.46154
2 38.46154 21.53846

> round(.Test$residuals^2, 2) # Chi-square Components
  1 2
1 1.14 2.03
2 4.04 7.21
```

$p=0.0001466$ Il existe un lien entre le type de professionnalisation et l'expérience d'élève. Les futurs enseignants de première professionnalisation ont été plus influencés qu'attendu par leur expérience d'élève ; en revanche, les futurs enseignants déjà professionnalisés l'ont été moins qu'attendu.

○ **Lien type de professionnalisation et expérience d'étudiant**

Nous avons effectué le test du Chi-2 avec le logiciel R pour déterminer s'il existe ou non un lien entre le type de professionnalisation et l'expérience d'étudiant.

```
> .Table # Counts
  1 2
1 115 99
2 18 44

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 11.753, df = 1, p-value = 0.0006076

> .Test$expected # Expected Counts
  1 2
1 103.12319 110.87681
2 29.87681 32.12319
```

$p=0.0006076$ Il existe un lien entre le type de professionnalisation et l'expérience d'étudiant. Les futurs enseignants de première professionnalisation ont été plus influencés qu'attendu par leur expérience d'étudiant ; en revanche, les futurs enseignants déjà professionnalisés l'ont été moins qu'attendu.

○ **Lien type de professionnalisation et enseignant parmi proches**

Nous avons effectué le test du Chi-2 avec le logiciel R pour déterminer s'il existe ou non un lien entre le type de professionnalisation et la présence d'un enseignant parmi les proches.

```
> .Table # Counts
  1 2
1 177 72
2 65 7

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 11.089, df = 1, p-value = 0.0008683

> .Test$expected # Expected Counts
  1 2
1 187.71963 61.28037
2 54.28037 17.71963

> round(.Test$residuals^2, 2) # Chi-square Components
  1 2
1 0.61 1.88
2 2.12 6.48
```

$p = 0.0008683$ Il existe un lien entre le type de professionnalisation et la présence d'un enseignant parmi les proches. Les futurs enseignants de première professionnalisation sont plus nombreux qu'attendu à ne pas avoir d'enseignant parmi leurs proches ; en revanche, les futurs enseignants de seconde professionnalisation sont beaucoup moins nombreux qu'attendu à ne pas avoir d'enseignant parmi leurs proches.

○ **Lien type de professionnalisation et critère géographique de choix du métier**

Nous avons effectué le test du Chi-2 avec le logiciel R pour déterminer s'il existe ou non un lien entre le type de professionnalisation et le critère géographique de choix du métier.

```
> .Table # Counts
  1 2
1 199 23
2 47 16

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 9.3936, df = 1, p-value = 0.002177

> .Test$expected # Expected Counts
  1 2
1 191.62105 30.378947
2 54.37895 8.621053

> round(.Test$residuals^2, 2) # Chi-square Components
  1 2
1 0.28 1.79
2 1.00 6.32
```

$p=0.002177$ Il existe un lien entre le type de professionnalisation et la possibilité de travailler à La Réunion comme critère de choix du métier. Les futurs enseignants de première professionnalisation sont plus nombreux qu'attendu à déclarer la possibilité de travailler à La Réunion comme critère de choix du métier. En revanche, les futurs enseignants de seconde professionnalisation sont beaucoup moins nombreux qu'attendu à considérer la possibilité de travailler à La Réunion comme un critère de choix du métier.

○ **Lien type de professionnalisation et définition d'enseigner**

Le tableau ci-dessous présente les résultats de la typologie construite à partir des réponses obtenues à la question « Quelle définition donnez-vous d'enseigner ? »

	Enseigner c'est guider	Enseigner c'est transmettre
1^{ère} professionnalisation	29	200
2^{nde} professionnalisation	15	47
Totaux	44	247

Nous avons effectué le test du Chi-2 avec le logiciel R pour déterminer s'il existe ou non un lien entre le type de professionnalisation et la définition d'enseigner.

```
> .Table # Counts
  1  2
1 29 200
2 15  47

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 5.0537, df = 1, p-value = 0.02457

> .Test$expected # Expected Counts
      1      2
1 34.62543 194.37457
2  9.37457  52.62543

> round(.Test$residuals^2, 2) # Chi-square Components
      1      2
1 0.91 0.16
2 3.38 0.60
```

$p=0.02457$ Il existe un lien entre le type de professionnalisation et la définition d'enseigner. La case la plus contributive au chi-2 global est celle des futurs enseignants de seconde professionnalisation qui considèrent qu'enseigner, c'est guider, créer les conditions favorables pour l'apprenant. Ainsi, les futurs enseignants de seconde professionnalisation sont beaucoup plus nombreux qu'attendu à considérer qu'enseigner, c'est guider, créer les conditions favorables pour l'apprenant.

○ **Structure de la représentation du métier d'enseignant pour les futurs enseignants de première professionnalisation**

Le logiciel Iramuteq présente la structure de la représentation sociale du métier d'enseignant selon les futurs enseignants de première professionnalisation.

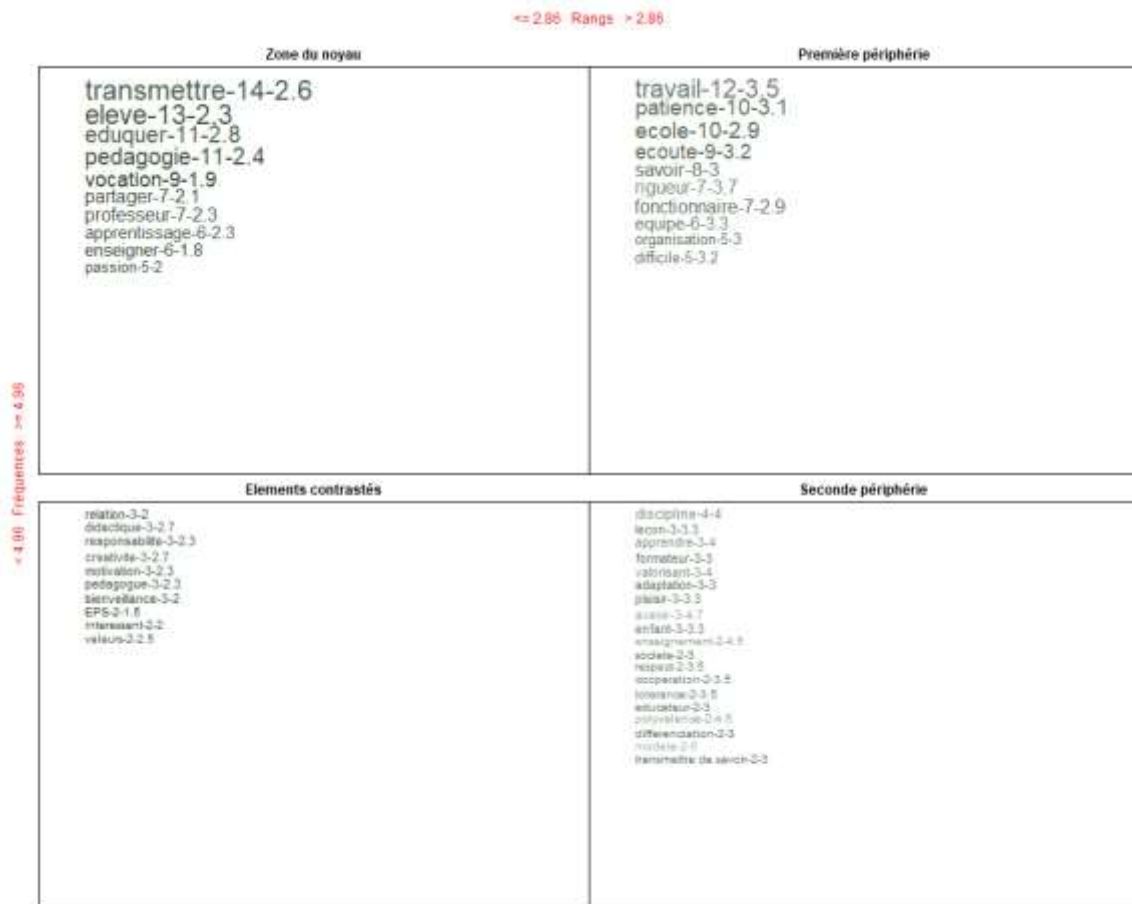
<= 29 Rangs >= 29

Zone du noyau	Première périphérie
<p>eleve-42-2.5 pedagogie-33-2.3 transmettre-30-2 passion-25-2.2 responsabilite-24-2.1 enseigner-24-2.1 professeur-19-2.7 vocation-15-1.6 plaisir-15-2.4 passionnant-13-1.5 apprendre-11-2.9 connaissance-10-2 concours-9-2.2 enrichissant-9-2.4 pedagogue-8-2.1</p>	<p>travail-53-3.2 savoir-31-3 partager-27-3.1 patience-25-3.1 eduquer-21-3 difficile-17-3.9 apprentissage-15-3.1 echange-14-3.1 organisation-13-3.2 equipe-13-3.7 motivation-12-3 saisie-11-3.5 vacance-10-4.1 discipline-10-3.6 modele-10-3.3 formation-9-3.8 entree-8-3 discipline-8-4.0 preparation-8-3 cours-8-3.1 classe-8-3.5</p>
Elements contrastés	Seconde périphérie
<p>rigueur-6-2.6 communication-6-2.5 adaptation-6-2.8 sécurité-5-2.6 communique-5-2 savoir-5-2.2 tolerance-5-2.2 polyvalence-5-2.2 volonté-5-2.8 respect-5-2.6 fonctionnaire-5-2.4 enfant-5-2.4 contact-5-2.6 parent-4-2.6 educateur-4-2.5 pression-3-2 sur-3-2.7 impotent-3-2.7 employé-2-1.5 emploi-2-2.5 intéressant-2-2 EPS-2-2 sécurité-2-2.5 éprouvément-2-1 motif-2-2.8 soutien-2-2.8 discrimination-2-2.5 organiser-2-2 site ? l'école-2-1.5 disc-2-2.5</p>	<p>aller-7-3.3 statutaire de savoir-7-3.3 école-7-3.7 école-7-3.4 collectif-6-4 autorité-6-3 formal-5-2.2 établissement-4-3.3 relation-4-3.1 sécurité de l'emploi-4-4 établissements-4-4.5 complice-4-3.6 implication-4-2.8 compréhension-4-3.2 énergie-4-4 expérience-4-3.2 fatigue-4-3.8 dynamisme-4-3.5 avant-4-3 formateur-4-3 collegue-4-2.7 collaboration-4-4 temps-3-3 compréhension-3-3 social-3-4.3 profession-3-4 savoir-être-3-5 jeu-3-4 enseignant-3-3</p>

<= 7.09 Fréquences >= 7.09

○ **Structure de la représentation du métier d'enseignant pour les futurs enseignants de seconde professionnalisation**

Le logiciel Iramuteq propose la structure de la représentation sociale du métier d'enseignant selon les futurs enseignants de seconde professionnalisation



○ **Type de professionnalisation et attentes d'efficacité (Item 20_7)**

Item 20_7 (Gibson et Dembo, 1984) : « Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles »

Tableau de contingence pour l'item 20_7 :

	Fortes attentes d'efficacité	NSPP	Faibles attentes d'efficacité
1re professionnalisation	153	74	25
2nde professionnalisation	31	32	7

Nous procédons au calcul du chi-2 à l'aide du logiciel R, afin de déterminer s'il existe un lien entre le sentiment d'efficacité professionnelle (Item 20_7), plus précisément les attentes d'efficacité, et le type de professionnalisation des sujets.

```
> .Table # Counts
  1  2  3
1 153 74 25
2  31 32  7

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 7.0361, df = 2, p-value = 0.02966

> .Test$expected # Expected Counts
  1      2      3
1 144 82.95652 25.043478
2  40 23.04348  6.956522

> round(.Test$residuals^2, 2) # Chi-square Components
  1      2  3
1 0.56 0.97 0
2 2.02 3.48 0
```

p= .02966 Il existe un lien entre les attentes d'efficacité (Item 20_7) et le type de professionnalisation des sujets.

○ **Type de professionnalisation et attentes d'efficacité (Item 20_13)**

Item 20_13 (Gibson et Dembo, 1984) : « Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.»

Tableau de contingence pour l'item 20_13 :

Type de professionnalisation	Fortes attentes d'efficacité	NSPP	Faibles attentes d'efficacité
1re professionnalisation	188	40	20
2nde professionnalisation	41	24	5

Nous procédons au calcul du chi-2 à l'aide du logiciel R, afin de déterminer s'il existe un lien entre le sentiment d'efficacité professionnelle (Item 20_13), plus précisément les attentes d'efficacité, et le type de professionnalisation des sujets.

```
> .Table # Counts
  1  2  3
1 188 40 20
2  41 24  5

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 11.253, df = 2, p-value = 0.003601

> .Test$expected # Expected Counts
  1      2      3
1 178.59119 49.91195 19.496855
2  50.40881 14.08805  5.503145

> round(.Test$residuals^2, 2) # Chi-square Components
  1      2      3
1 0.50 1.97 0.01
2 1.76 6.97 0.05
```

$p=0.003601$ Il existe un lien entre les attentes d'efficacité (Item 20_13) et le type de professionnalisation des sujets.

○ **Lien attentes de résultat et type de professionnalisation (Item 20_2)**

-

Item 20_2 (Gibson et Dembo, 1984) : « Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial ».

Attentes de résultat selon le type de professionnalisation. (Item 20_2) :

	Faibles attentes de résultat	NSPP	Fortes attentes de résultat
1re professionnalisation	46	49	154
2nde professionnalisation	4	15	51

Nous procédons au calcul du chi-2 à l'aide du logiciel R, afin de déterminer s'il existe un lien entre le sentiment d'efficacité professionnelle (Item 20_2), plus précisément les attentes de résultat, et le type de professionnalisation des sujets.

```
> .Table # Counts
  1  2  3
1 46 49 154
2  4 15  51

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 6.7895, df = 2, p-value = 0.03355

> .Test$expected # Expected Counts
  1      2      3
1 39.02821 49.95611 160.01567
2 10.97179 14.04389  44.98433

> round(.Test$residuals^2, 2) # Chi-square Components
  1      2      3
1 1.25 0.02 0.23
2 4.43 0.07 0.80
```

$p=0.0355$ Il existe un lien entre les attentes de résultat (Item 20_2) et le type de professionnalisation des sujets.

○ **Lien type de professionnalisation et sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la responsabilité professionnelle et l'éthique**

Le tableau ci-dessous récapitule les positionnements des répondants sur la compétence commune à tous les professeurs et personnels d'éducation dite CC8 : « Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier ». Elle correspond à l'item 21_6 de notre questionnaire.

Type de prof.	Fort sentiment d'eff. Prof.	Taux en %	Faible sentiment d'eff. Prof	Taux en %
1re prof.	160	66,95	79	33,05
2nde prof.	36	51,43	34	48,57

Nous avons recherché l'existence d'un lien entre le type de professionnalisation des sujets et leur sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la compétence CC 8. Le test d'indépendance est exécuté avec le logiciel R.

```

1 2
1 160 79
2 36 34

> rowPercents(.Table) # Row Percentages
  1    2 Total Count
1 66.9 33.1   100   239
2 51.4 48.6   100    70

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)
> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 5.62, df = 1, p-value = 0.01776

> .Test$expected # Expected Counts
  1    2
1 151.59871 87.40129
2 44.40129 25.59871

> round(.Test$residuals^2, 2) # Chi-square Components
  1    2
1 0.47 0.81
2 1.59 2.76

```

$p = .01776$ Il existe un lien significatif entre le type de professionnalisation et le sentiment d'efficacité professionnelle concernant la compétence commune à tous les professeurs et personnels d'éducation dite CC8 : « Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier ».

○ **Lien type de professionnalisation et sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la prise en compte du contexte social et scolaire**

Le tableau ci-dessous récapitule les positionnements des répondants sur la compétence commune à tous les professeurs et personnels d'éducation dite CC 4 : « Prendre en compte la diversité des élèves ». Elle correspond à l'item 22_1 de notre questionnaire.

-

Type de prof.	Fort sentiment d'eff. Prof.	Taux en %	Faible sentiment d'eff. Prof	Taux en %
1re prof.	200	82,64	42	17,36
2nde prof.	47	68,12	22	31,88

Nous avons recherché l'existence d'un lien entre le type de professionnalisation des sujets et leur sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la compétence CC 4. Le test d'indépendance est exécuté avec le logiciel R.

```
> .Table # Counts
  1  2
1 200 42
2  47 22

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 6.9343, df = 1, p-value = 0.008456

> .Test$expected # Expected Counts
  1      2
1 192.19936 49.80064
2  54.80064 14.19936

> round(.Test$residuals^2, 2) # Chi-square Components
  1      2
1 0.32 1.22
2 1.11 4.29
```

$p = .008456$ Il existe un lien significatif entre le type de professionnalisation et le sentiment d'efficacité professionnelle concernant la compétence commune à tous les professeurs et personnels d'éducation dite CC 4 : « Prendre en compte la diversité des élèves ».

○ **Lien type de professionnalisation et sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la prise en compte du contexte social et scolaire**

Le tableau ci-dessous récapitule les positionnements des répondants sur la compétence commune à tous les professeurs et personnels d'éducation dite CC 5 : « Accompagner les élèves dans leur parcours de formation ». Elle correspond à l'item 22_2 de notre questionnaire.

Type de prof.	Fort sentiment d'eff. Prof.	Taux en %	Faible sentiment d'eff. Prof	Taux en %
1re prof.	188	79,66	48	20,34
2nde prof.	46	66,67	23	33,33

Nous avons recherché l'existence d'un lien entre le type de professionnalisation des sujets et leur sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la compétence CC 5. Le test d'indépendance est exécuté avec le logiciel R.

```
> .Table # Counts
  1  2
1 188 48
2  46 23

> rowPercents(.Table) # Row Percentages
  1    2 Total Count
1 79.7 20.3   100   236
2 66.7 33.3   100    69

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 5.0477, df = 1, p-value = 0.02466

> .Test$expected # Expected Counts
  1    2
1 181.0623 54.9377
2  52.9377 16.0623
```

$p = .02466$ Il existe un lien significatif entre le type de professionnalisation et le sentiment d'efficacité professionnelle concernant la compétence commune à tous les professeurs et personnels d'éducation dite CC 5 : « Accompagner les élèves dans leur parcours de formation ».

○ **Lien type de professionnalisation et sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la prise en compte du contexte social et scolaire**

Le tableau ci-dessous illustre le positionnement des sujets quant à la compétence commune à tous les professeurs et personnels d'éducation dite CC 13 : « Coopérer avec les partenaires de l'école ». Elle correspond à l'item 22_6 de notre questionnaire.

-

Type de prof.	Fort sentiment d'eff. Prof.	Taux en %	Faible sentiment d'eff. Prof	Taux en %
1re prof.	165	72,37	63	27,63
2nde prof.	56	86,15	9	13,85

Nous avons recherché l'existence d'un lien entre le type de professionnalisation des sujets et leur sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la compétence CC 13. Le test d'indépendance est exécuté avec le logiciel R.

```
> .Table # Counts
  1  2
1 165 63
2  56  9

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 5.186, df = 1, p-value = 0.02277

> .Test$expected # Expected Counts
  1      2
1 171.9727 56.0273
2  49.0273 15.9727

> round(.Test$residuals^2, 2) # Chi-square Components
  1      2
1 0.28 0.87
2 0.99 3.04
```

$p = .02277$ Il existe un lien significatif entre le type de professionnalisation et le sentiment d'efficacité professionnelle concernant la compétence commune à tous les professeurs et personnels d'éducation dite CC 13 : « Coopérer avec les partenaires de l'école ».

○ **Lien type de professionnalisation et sentiment d'efficacité professionnelle relatif à l'acte d'enseigner**

Le tableau ci-dessous illustre la distribution du sentiment d'efficacité professionnelle pour la compétence P3 du Référentiel de compétences professionnelles (2013) : « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ». Cette compétence correspond à l'item 23_3 de notre questionnaire.

Type de prof.	Fort sentiment d'eff. prof.	Taux en %	Faible sentiment d'eff. prof	Taux en %
1re prof.	169	70,42	71	29,58
2nde prof.	38	55,07	31	44,93

Nous avons recherché l'existence d'un lien entre le type de professionnalisation des sujets et leur sentiment d'efficacité professionnelle relatif à la compétence P3. Le test d'indépendance est exécuté avec le logiciel R.

```
> .Table # Counts
  1  2
1 169 71
2  38 31

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 5.7061, df = 1, p-value = 0.01691

> .Test$expected # Expected Counts
  1      2
1 160.7767 79.2233
2  46.2233 22.7767

> round(.Test$residuals^2, 2) # Chi-square Components
  1      2
1  0.42 0.85
2  1.46 2.97
```

$p = .01691$ Il existe un lien significatif entre le type de professionnalisation et le sentiment d'efficacité professionnelle concernant la compétence P3.

○ **Lien type de professionnalisation et sentiment d'efficacité personnelle (Item 24_3, échelle de Sherer et al., 1982)**

Le tableau ci-dessous présente la distribution des réponses concernant l'item 24_8 : « « Quand des problèmes inattendus surviennent, je ne m'en sors pas très bien » ».

-

Type de prof.	Fort sentiment d'eff. Prof.	NSPP	Faible sentiment d'eff. Prof
1re prof.	99	118	24
2nde prof.	42	24	3

Nous avons recherché l'existence d'un lien entre le type de professionnalisation des sujets et leur sentiment d'efficacité personnelle concernant l'item 24_8. Le test d'indépendance est exécuté avec le logiciel R.

```
> .Table # Counts
  1  2  3
1 99 118 24
2 42  24  3

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 8.9127, df = 2, p-value = 0.0116

> .Test$expected # Expected Counts
      1          2          3
1 109.61613 110.39355 20.990323
2  31.38387  31.60645  6.009677

> round(.Test$residuals^2, 2) # Chi-square Components
      1      2      3
1  1.03  0.52  0.43
2  3.59  1.83  1.51
```

$p = .0116$ Il existe un lien significatif entre le type de professionnalisation et le sentiment d'efficacité personnelle concernant l'item 24_8 : « « Quand des problèmes inattendus surviennent, je ne m'en sors pas très bien » ».

○ **Lien type de professionnalisation et sentiment d'efficacité personnelle (Item 24_11, échelle de Sherer et al., 1982)**

Le tableau ci-dessous présente la distribution des réponses concernant l'item 24_11 : « Je ne me sens pas sûr de mes capacités à faire des choses ».

Type de prof.	Fort sentiment d'eff. Prof.	NSPP	Faible sentiment d'eff. Prof
1re prof.	65	113	63
2de prof.	30	23	16

Nous avons recherché l'existence d'un lien entre le type de professionnalisation des sujets et leur sentiment d'efficacité personnelle concernant l'item 24_11. Le test d'indépendance est exécuté avec le logiciel R.

```
> .Table # Counts
  1  2  3
1 65 113 63
2 30  23 16

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 7.1997, df = 2, p-value = 0.02733

> .Test$expected # Expected Counts
  1      2      3
1 73.85484 105.72903 61.41613
2 21.14516  30.27097 17.58387

> round(.Test$residuals^2, 2) # Chi-square Components
  1  2  3
1 1.06 0.50 0.04
2 3.71 1.75 0.14
```

$p = .02733$ Il existe un lien significatif entre le type de professionnalisation et le sentiment d'efficacité personnelle concernant l'item 24_11 : « Je ne me sens pas sûr de mes capacités à faire des choses ».

○ **Lien type de professionnalisation et sentiment d'efficacité personnelle (Item 24_12, échelle de Sherer et al., 1982)**

Le tableau ci-dessous présente la distribution des réponses concernant l'item 24_12 : « Je ne suis pas capable de faire face à la plupart des problèmes qui surviennent dans ma vie».

-

Type de prof.	Fort sentiment d'eff. Prof.	NSPP	Faible sentiment d'eff. Prof
1re prof.	145	68	25
2de prof.	54	11	4

Nous avons recherché l'existence d'un lien entre le type de professionnalisation des sujets et leur sentiment d'efficacité personnelle concernant l'item 24_12. Le test d'indépendance est exécuté avec le logiciel R.

```
> .Table # Counts
  1  2  3
1 145 68 25
2  54 11  4

> .Test <- chisq.test(.Table, correct=FALSE)

> .Test

      Pearson's Chi-squared test

data:  .Table
X-squared = 7.0506, df = 2, p-value = 0.02944

> .Test$expected # Expected Counts
  1      2      3
1 154.27362 61.2443 22.482085
2  44.72638 17.7557  6.517915

> round(.Test$residuals^2, 2) # Chi-square Components
  1      2      3
1 0.56 0.75 0.28
2 1.92 2.57 0.97
```

$p = .02944$ Il existe un lien significatif entre le type de professionnalisation et le sentiment d'efficacité personnelle concernant l'item 24_12 : « Je ne suis pas capable de faire face à la plupart des problèmes qui surviennent dans ma vie».

○ Calcul du T de Student moyenne d'âge des enseignants selon le type de professionnalisation

$H_{(0)(t)}$: il n'y a pas de différence significative entre la moyenne d'âge des enseignants de première professionnalisation et les enseignants de seconde professionnalisation

Calcul de l'homogénéité de la variance pour savoir quelle formule du t de Student utiliser.

$H_{(0)(F)}$: à .05, la variance de la moyenne d'âge des enseignants de première professionnalisation n'est pas significativement différente de la moyenne d'âge des enseignants de seconde professionnalisation.

Variance des enseignants de première professionnalisation :

Analyse univariée Variance théorique = 1

	Variance	DDL	Chi 2	p	95% Inf.	95% Sup.
Colonne 2	11,066	251	2777,651	<,0001	9,613	12,900

Variance des enseignants de seconde professionnalisation :

Analyse univariée Variance théorique = 1

	Variance	DDL	Chi 2	p	95% Inf.	95% Sup.
Colonne 2	32,634	71	2316,986	<,0001	25,275	44,049

$$F = \frac{32,634}{11,066} \quad F \text{ calculé} = 2,949$$

$$L_1 = 71 \quad L_2 = 251$$

F théorique lu dans la table de Fischer-Snedecor = 1,36

F calculé est supérieur au F théorique : $H_{(0)(F)}$ est rejetée, les variances des deux échantillons ne sont pas homogènes.

Nous utilisons la formule du t de Student pour des variances non homogènes :

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{S_x^2}{N_x} + \frac{S_y^2}{N_y}}}$$

$$t = \frac{31,2361 - 23,2698}{\sqrt{0,0439 + 0,4533}}$$

t calculé = 11,298 t théorique = 2,345

t calculé > t théorique, H(0)(t) est rejetée à .05 : il existe une différence significative entre la moyenne d'âge des enseignants de première professionnalisation et les enseignants de seconde professionnalisation

○ **Variables actives mobilisées dans la classification hiérarchique descendante**

Liste des 27 variables actives mobilisées :

- 1. Expérience professionnelle supérieure ou égale à 3 ans ;
- 2. Parcours d'inscription (professeur des écoles ou des lycées et collèges) et région nord ou sud ;
- 3. Genre ;
- 4. Situation de famille seul ou en couple ;
- 5. Avec ou sans enfant ;
- 6. Âge d'obtention du baccalauréat : à l'heure ou en retard ;
- 7. Choix du métier au regard de l'expérience d'élève ;
- 8. Choix du métier au regard de l'expérience d'étudiant ;
- 9. Enseignants parmi les proches ;
- 10. Motivation dans le choix du métier : travailler à La Réunion ;
- 11. Échelle Gibson et Dembo (1984) Éducabilité cognitive des élèves item 20_2;
- 12. Échelle Gibson et Dembo (1984) Efficacité de l'action personnelle item 20_7 ;
- 13. Échelle Gibson et Dembo (1984) Efficacité de l'action personnelle item 20_13 ;
- 14. Référentiel compétences 2013 : Prendre en compte la diversité des élèves ;
- 15. Référentiel compétences 2013 : Utiliser une langue vivante étrangère ;
- 16. Référentiel compétences 2013 : Accompagner les élèves dans leur parcours de formation ;
- 17. Référentiel compétences 2013 : Coopérer avec les partenaires de l'école ;
- 18. Référentiel compétences 2013 : Construire des situations d'enseignement et d'apprentissage ;
- 19. Échelle de Sherer et al (1982) ; Item 24_8
- 20. Échelle de Sherer et al (1982) ; Item 24_11
- 21. Échelle de Sherer et al (1982) ; Item 24_12
- 22. Enseigner c'est transmettre ou guider ;

- 23. Nature de l'expérience professionnelle ;
- 24. Cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez « métier d'enseignant » ;
- 25. Cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez « formation à l'ESPE » ;
- 26. Cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez « élève » ;
- 27. Âge : jeune (inférieur à 26 ans) ou vieux 26 ans et au-delà.
- Le lieu de naissance, métropole ou Réunion, est notre **variable illustrative**.

○ **Calcul du taux de pondération applicable par séance observée**

Le tableau ci-dessous présente le coefficient de pondération applicable par séance observée et les durées pondérées des séances.

	Durée de la séance (secondes)	Coef. de pondération	Durée pondérée de la séance (secondes)
Séance 1 EF	3476	0,95	3300
Séance 2 MDR	3276	1,01	3300
Séance 3 OH	3206	1,03	3300
Séance 4 CL	3289	1,00	3300
Séance 5 TT	3296	1,00	3300
Séance 6 SP	3127	1,06	3300
Séance 7 CD	3092	1,07	3300
Séance 8 CP	2885	1,14	3300
Séance 9 MD	3146	1,05	3300
Séance 10 AN	5442	0,61	3300
Séance 11 IB	2639	1,25	3300
Séance 12 AM	2370	1,39	3300

○ **Tableau des observations des prises de parole**

Le tableau ci-dessous renseigne sur les prises de parole observées des élèves et des enseignants.

	Prises de parole élèves	Prises de parole enseignants	Total des prises de parole
Séance 1 EF	183	176	359
Séance 2 MDR	233	212	445
Séance 3 OH	223	214	437
Séance 4 CL	147	141	288
Séance 5 TT	120	153	273
Séance 6 SP	140	156	296
Séance 7 CD	108	121	229
Séance 8 CP	143	135	278
Séance 9 MD	123	119	242
Séance 10 AN	147	135	282
Séance 11 IB	134	130	264
Séance 12 AM	161	164	325

Voici à présent le tableau des prises de parole (Pdp) pondérées, pour les élèves et les enseignants.

Séances	Pdp élèves	Pdp élèves pondérées	Pdp enseignants	Pdp enseignants pondérées
Séance 1 EF	183	174	176	167
Séance 2 MDR	233	235	212	214
Séance 3 OH	223	230	214	220
Séance 4 CL	147	147	141	141
Séance 5 TT	120	120	153	153
Séance 6 SP	140	148	156	165
Séance 7 CD	108	116	121	129
Séance 8 CP	143	163	135	154
Séance 9 MD	123	129	119	125
Séance 10 AN	147	90	135	82
Séance 11 IB	134	168	130	163
Séance 12 AM	161	224	164	228

○ Calcul du t de Student pour la moyenne des prises de parole élèves et enseignants

Statistiques descriptives

	Moy.	Dév. Std	Erreur Std	Nombre	Minimum	Maximum	# Manquants
Prises de parole élèves pondérées	161,917	47,475	13,705	12	89,000	235,000	0
Prises de parole enseignants pondérées	161,750	42,536	12,279	12	82,000	228,000	0

Je pose $H_{0(t)}$: à .05, la moyenne des prises de parole des élèves n'est pas significativement différente de la moyenne des prises de parole des enseignants.

Je calcule de F de Snedecor pour déterminer si les variances sont ou non homogènes

$H_{0(F)}$ = à .05, la variance des prises de parole des élèves n'est pas significativement différente de la variance des prises de parole des enseignants.

- Variance des prises de parole des élèves et des enseignants

Analyse univariée Variance théorique = 1

Exclusion de lignes : Snédécor.txt (importé)

	Variance	DDL	Chi 2	p	95% Inf.	95% Sup.
Prises de parole élèves pondérées	2253,902	11	24792,917	<,0001	1260,114	5419,438

Analyse univariée Variance théorique = 1

Exclusion de lignes : Snédécor.txt (importé)

	Variance	DDL	Chi 2	p	95% Inf.	95% Sup.
Prises de parole enseignants pondérées	1809,295	11	19902,250	<,0001	1011,543	4350,396

Pour calculer le F, nous calculons le rapport de ces deux variances $\frac{2253,902}{1809,295} = 1,2457$

Nous devons à présent comparer le F que nous venons de calculer (F= 1,2457) au F théorique.

Le F théorique est obtenu par la lecture de la table de Snedecor, pour laquelle nous avons besoin de 2 ddl, L_1 et L_2 . L_1 indique l'abscisse et est le nombre de ddl de l'échantillon avec la plus grande variance. Dans notre cas il s'agit de la variance de l'échantillon « prise de parole des élèves » cependant cela importe peu les deux échantillons comportant le même nombre de ddl, c'est-à-dire 11. Nous nous reportons dans la Table de Snedecor, reproduite ci-dessous. La valeur théorique

indiquée dans cette table pour des variables aléatoires avec 11 ddl au numérateur et au dénominateur est 2,82.

F est inférieur à la valeur théorique, l'hypothèse nulle ne peut être rejetée : la variance des deux échantillons est homogène.

- **Table de Fischer-Snédecor**

Valeur f de la variable de Fisher-Snedecor F (v1 ; v2) ayant la probabilité 0.05 dépassée

v1 : degrés de liberté du numérateur		v2 : degrés de liberté du dénominateur										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	161.45	199.50	215.71	224.58	230.16	233.99	236.77	238.88	240.54	241.88	242.98	243.82
2	18.51	19.00	19.16	19.25	19.30	19.33	19.35	19.37	19.38	19.40	19.40	19.41
3	10.13	9.55	9.28	9.12	9.01	8.94	8.89	8.85	8.81	8.79	8.76	8.74
4	7.71	6.94	6.59	6.39	6.26	6.16	6.09	6.04	6.00	5.96	5.94	5.92
5	6.61	5.79	5.41	5.19	5.05	4.95	4.88	4.82	4.77	4.74	4.70	4.68
6	5.99	5.14	4.76	4.53	4.39	4.28	4.21	4.15	4.10	4.06	4.03	4.01
7	5.59	4.74	4.35	4.12	3.97	3.87	3.79	3.73	3.68	3.64	3.60	3.58
8	5.32	4.46	4.07	3.84	3.69	3.58	3.50	3.44	3.39	3.35	3.31	3.29
9	5.12	4.26	3.86	3.63	3.48	3.37	3.29	3.23	3.18	3.14	3.10	3.08
10	4.96	4.10	3.71	3.48	3.33	3.22	3.14	3.07	3.02	2.98	2.94	2.92
11	4.84	3.98	3.59	3.36	3.20	3.09	3.01	2.95	2.90	2.85	2.82	2.80

Nous mettons en œuvre la formule du t de Student ci-dessous, avec x = prises de parole des élèves et y = prises de parole des enseignants.

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{S^2 \left(\frac{1}{N_x} + \frac{1}{N_y} \right)}}$$

$$S^2 = \frac{(N_x - 1)S_x^2 + (N_y - 1)S_y^2}{N_x + N_y - 2}$$

$$S^2 = \frac{11 \cdot 2253,87563 + 11 \cdot 1809,3113}{22}$$

$$S^2 = 2031,59346$$

$$t = \frac{0,167}{18,4010573}$$

$$t = 0,00907557$$

$ddl = 12+12-2=22$ t théorique = 2,0739

t calculé < t théorique donc $H_{0(t)}$ est acceptée. à .05, la moyenne des prises de parole des élèves n'est pas significativement différente de la moyenne des prises de parole des enseignants.

- **Table de Student**

	α bilatéral		1 - α / 2 (unilatéral)						v (degré de liberté)	
	0.9	0.8	0.7	0.5	0.5	0.4	0.3	0.2	0.1	0.05
	0.55	0.5	0.45	0.7	0.75	0.8	0.85	0.9	0.95	0.975
1	0.1564	0.3249	0.0086	0.7205	0.7	1.3764	1.8626	3.0777	6.3137	12.706
2	0.1421	0.2987	0.0447	0.6172	0.6185	1.0667	1.3802	1.8858	2.92	4.3027
3	0.1366	0.2767	0.4242	0.5844	0.7549	0.9785	1.2498	1.6377	2.3534	3.1824
4	0.1336	0.2707	0.4142	0.5686	0.7407	0.941	1.1696	1.5332	2.1316	2.7765
5	0.1322	0.2672	0.4082	0.5594	0.7267	0.9195	1.1558	1.4759	2.015	2.5706
6	0.1311	0.2648	0.4043	0.5534	0.7178	0.9057	1.1442	1.4399	1.9432	2.4469
7	0.1303	0.2632	0.4015	0.5491	0.7111	0.896	1.1382	1.4148	1.9048	2.3645
8	0.1297	0.2619	0.3998	0.5459	0.7064	0.8889	1.1001	1.3988	1.8895	2.309
9	0.1293	0.261	0.3978	0.5435	0.7027	0.8834	1.0907	1.383	1.8731	2.2822
10	0.1289	0.2602	0.3966	0.5415	0.6994	0.8791	1.0831	1.3722	1.8615	2.2591
11	0.1286	0.2596	0.3956	0.5399	0.6974	0.8755	1.0777	1.3634	1.7959	2.251
12	0.1283	0.259	0.3947	0.5386	0.6955	0.8726	1.0732	1.3562	1.7823	2.1788
13	0.1281	0.2586	0.394	0.5375	0.6938	0.8702	1.0705	1.3502	1.7766	2.1604
14	0.128	0.2582	0.3933	0.5366	0.6924	0.8681	1.0703	1.345	1.7813	2.1440
15	0.1279	0.2579	0.3928	0.5357	0.6912	0.8662	1.0725	1.3405	1.7551	2.1315
16	0.1277	0.2576	0.3923	0.535	0.6901	0.8647	1.0711	1.3369	1.7459	2.1199
17	0.1276	0.2573	0.3918	0.5344	0.6892	0.8633	1.069	1.3334	1.7386	2.1098
18	0.1274	0.2571	0.3915	0.5338	0.6884	0.862	1.0672	1.3304	1.7341	2.1009
19	0.1274	0.2569	0.3912	0.5333	0.6876	0.861	1.0665	1.3277	1.7291	2.093
20	0.1273	0.2567	0.3909	0.5329	0.687	0.86	1.064	1.3253	1.7247	2.086
21	0.1272	0.2566	0.3906	0.5325	0.6864	0.8591	1.0627	1.3232	1.7207	2.0796
22	0.1271	0.2564	0.3904	0.5321	0.6858	0.8583	1.0614	1.3212	1.7171	2.0739
23	0.1271	0.2563	0.3902	0.5317	0.6853	0.8575	1.0603	1.3195	1.7139	2.0687
24	0.127	0.2562	0.39	0.5314	0.6848	0.8569	1.0593	1.3178	1.7108	2.0639

○ **Calcul du t de Student pour la moyenne des prises de parole selon que l'enseignant est de première ou de seconde professionnalisation**

- **Prises de parole pondérées des enseignants**

	Prises de parole des enseignants de 1re prof.	Total
Séance 1 EF	167	341
Séance 3 OH	220	450
Séance 4 CL	141	289
Séance 5 TT	153	273
Séance 10 AN	82	171
Séance 11 IB	163	330
Moyenne	154	309
Écart-type	44,72	

	Prises de parole des enseignants de 2nde prof.	Total
Séance 2 MDR	214	448
Séance 6 SP	165	312
Séance 7 CD	129	244
Séance 8 CP	154	318
Séance 9 MD	125	254
Séance 12 AM	228	453
Moyenne	169	338
Écart-type	43,08	

Nous posons l'hypothèse nulle $H_{(0)(t)}$: à .05, la moyenne des prises de parole des enseignants de première professionnalisation n'est pas significativement différente de la moyenne des prises de parole des enseignants de seconde professionnalisation.

Nous calculons le F de Snedecor afin de déterminer si les variances sont ou non homogènes. Nous posons l'hypothèse nulle $H_{0(F)} = \alpha .05$, la variance des prises de parole des enseignants de première professionnalisation n'est pas significativement différente de la variance des prises de parole des enseignants de seconde professionnalisation.

Statview fournit les analyse univariées suivantes :

Analyse univariée Variance théorique = 1

	Variance	DDL	Chi 2	p	95% Inf.	95% Sup.
Prises de parole enseignants de 1re carr...	1991,867	5	9959,333	<.0001	899,628	8694,492

Analyse univariée Variance théorique = 1

	Variance	DDL	Chi 2	p	95% Inf.	95% Sup.
Prises de parole enseignants de 2nde ca...	1856,567	5	9282,833	<.0001	838,520	8103,907

Pour calculer le F de Snedecor, nous calculons le rapport de ces deux variances

$$\frac{1991,867}{1856,567} = 1,073$$

Dans la table de Snedecor, pour des variables aléatoires avec 5 ddl au numérateur et 5 ddl au dénominateur, à .05, nous lisons le F théorique = 5,05. Le F calculé = 1,073 est inférieur au F théorique, l'hypothèse nulle est acceptée, les variances des deux échantillons sont homogènes.

Nous mettons en œuvre la formule du t de Student ci-dessous, correspondant à des échantillons indépendants avec variances homogènes, avec x = prises de parole des enseignants de première professionnalisation et y = prises de parole des enseignants de seconde professionnalisation.

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{S^2 \left(\frac{1}{N_x} + \frac{1}{N_y} \right)}}$$

$$S^2 = \frac{(N_x - 1)S_x^2 + (N_y - 1)S_y^2}{N_x + N_y - 2}$$

$$S_2 = \frac{5 \cdot 1991,867 + 5 \cdot 1856,567}{6 + 6 - 2}$$

$$S_2 = 1924,217$$

$$t = \frac{154-169}{\sqrt{1924,217*0,333}}$$

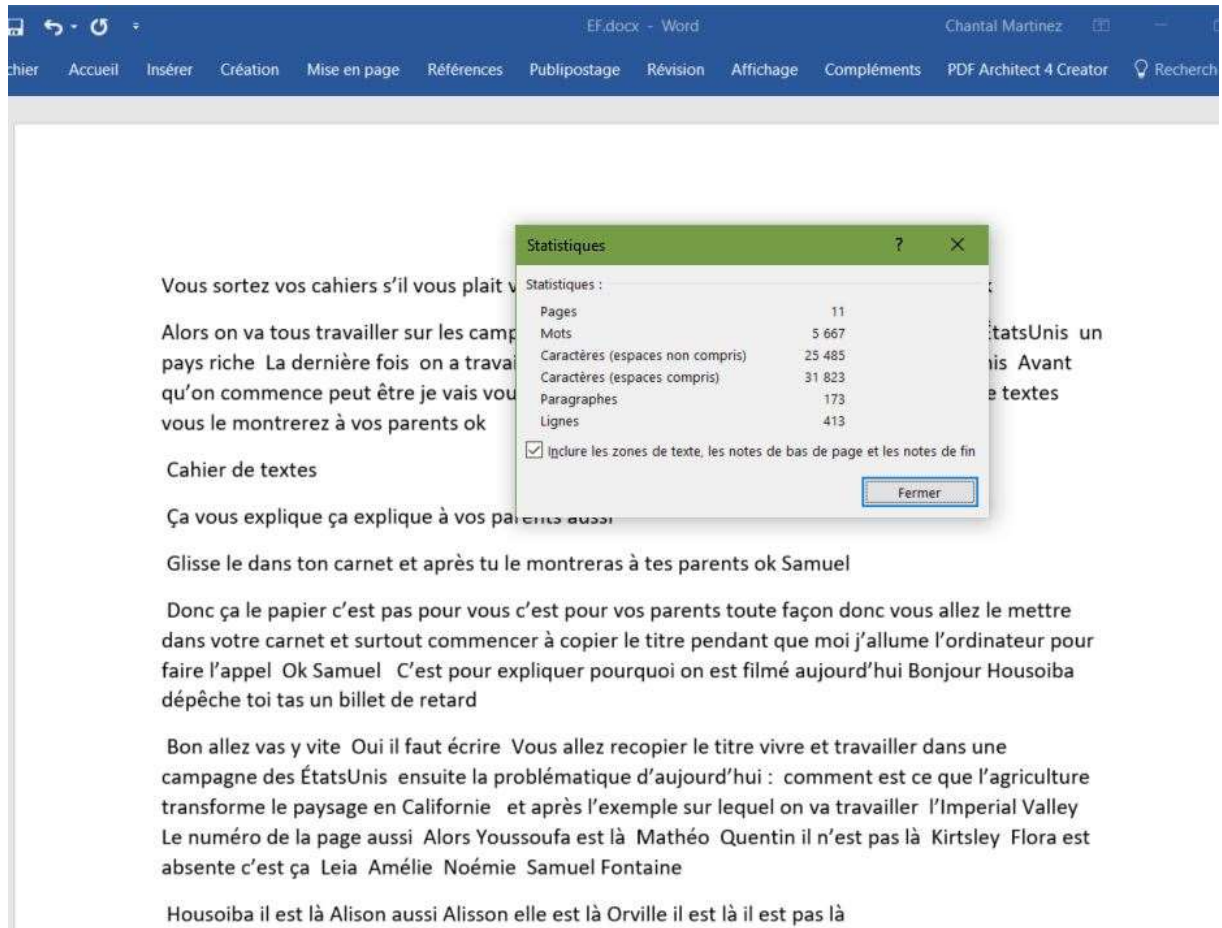
$$t = - 0,023 \quad \text{ddl} = 10$$

$$t \text{ théorique} = 2,228 \quad \text{ddl} = 10$$

t calculé < t théorique l'hypothèse nulle est acceptée : **la moyenne des prises de parole des enseignants de première professionnalisation n'est pas significativement différente de la moyenne des prises de parole des enseignants de seconde professionnalisation.**

○ Calcul du volume du discours

Le logiciel Word fournit automatiquement un certain nombre de d'informations, qu'il nomme statistiques, dont la capture d'écran ci-dessous présente un exemple.



Pour l'intégralité de la séance d'enseignement d'EF, Word calcule 25 485 caractères (espaces non compris). C'est ce que nous utiliserons sous l'appellation signes dans le calcul du volume du discours. À partir de ces informations, nous construisons le tableau XX, rendant compte des signes observés et signes pondérés dans le discours des enseignants selon le type de professionnalisation.

○ **Etude des signes pondérés des enseignants**

Afin de déterminer si les enseignants prennent différemment la parole dans les classes selon leur type de professionnalisation, nous procédons au calcul du t de Student. Nous émettons l'hypothèse nulle $H_{(0)(t)}$: à .05, la moyenne des signes dans le discours des enseignants de première professionnalisation n'est pas significativement différente de la moyenne des signes dans le discours des enseignants de seconde professionnalisation.

- **Signes observés et signes pondérés dans le discours des enseignants selon le type de professionnalisation**

Enseignants	Signes enseignants observés	Coef. de pondération	Signes enseignants pondérés
EF	25485	0,95	24211
OH	16121	1,03	16605
CL	8746	1	8745
TT	17809	1	17809
AN	36208	0,61	22087
IB	12313	1,25	15391
Total 1re prof.	116682		104848
MDR	11092	1,01	11203
SP	17334	1,06	18374
CD	20791	1,07	22246
CP	11875	1,14	13538
MD	13527	1,05	14203
AM	14017	1,39	19484
Total 2ne prof.	88636		99048

Le logiciel R renvoie le résultat suivant :

```
> neo=(24211, 16605, 8746, 17809, 22087, 15391)
> old=c(11203, 18374, 22246, 13538, 14203, 19484)

Two Sample t-test
Data : neo and old
T = 0.34501, df = 10, p-value = 0.7372
Alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
-5277.143 7210.810
sample estimates:
mean of x mean of y
17474.83 16508.00
```

$H_{(0)(t)}$ est acceptée : à .05, la moyenne des signes dans le discours des enseignants de première professionnalisation n'est pas significativement différente de la moyenne des signes dans le discours des enseignants de seconde professionnalisation.

○ Étude de la variété du discours des enseignants

Pour notre hypothèse nulle $H_{0(t)}$: la variété moyenne du discours des enseignants première professionnalisation n'est pas significativement différente de la variété moyenne du discours des enseignants de seconde professionnalisation.

Nous calculons le F de Snedecor afin de déterminer si les variances sont ou non homogènes. Nous posons l'hypothèse nulle $H_{0(F)} = \alpha .05$, la variance des formes dans le discours des enseignants de première professionnalisation n'est pas significativement différente de la variance des formes dans le discours des enseignants de seconde professionnalisation.

Variance des formes pour les enseignants de première professionnalisation :

	Variance	DDL	Chi 2	p	95% Inf.	95% Sup.
Nombre de formes	41592,167	5	207960,833	<.0001	18785,139	181549,672

Variance des formes pour les enseignants de seconde professionnalisation :

	Variance	DDL	Chi 2	p	95% Inf.	95% Sup.
Formes 2C	1874,967	5	9374,833	<.0001	846,830	8184,223

$$F = \frac{41592,167}{1874,967} \quad F = 22,183$$

F théorique = 5,05

Le F calculé est supérieur au F théorique, l'hypothèse nulle est rejetée : à .05 la variance des formes dans le discours des enseignants de première professionnalisation est significativement différente de la variance des formes dans le discours des enseignants de seconde professionnalisation.

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{S_x^2}{N_x} + \frac{S_y^2}{N_y}}}$$

$$t = \frac{656,17 - 548,83}{\sqrt{\frac{41592,167}{6} + \frac{1874,967}{6}}}$$

t calculé = 1,26

t théorique = 2,22

Le t calculé est inférieur au t théorique, l'hypothèse nulle est acceptée : **la variété moyenne du discours des enseignants déjà professionnalisés n'est pas significativement différente de la variété moyenne du discours des enseignants en cours de professionnalisation.**

○ Étude de la richesse du discours des enseignants (nombre d'hapax)

Le test de Student est mis en œuvre.

$H_{(0)(t)}$: à .05, il n'existe pas de différence significative entre la richesse du discours des enseignants de première professionnalisation et la richesse du discours des enseignants de seconde professionnalisation.

Calcul de l'homogénéité de la variance avec le F de Snedecor. $H_{(0)(f)}$: il n'existe pas de différence significative entre la variance de la richesse du discours des enseignants de première professionnalisation et la variance de la richesse du discours des enseignants de seconde professionnalisation.

f calculé = 8,64

f théorique = 5,05 f calculé > f théorique, $H_{(0)(f)}$ est rejetée, les variances des deux échantillons ne sont pas homogènes. Nous utilisons la formule ci-dessous pour le calcul du t de Student pour des variances non homogènes

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{S_x^2}{N_x} + \frac{S_y^2}{N_y}}}$$

$$t = \frac{287,667 - 239,333}{\sqrt{\frac{7109,467}{6} + \frac{823,067}{6}}}$$

$$t = \frac{48,334}{36,36}$$

t calculé = 1,33

t théorique = 2,22 t calculé < t théorique, l'hypothèse nulle est acceptée : **à .05, il n'existe pas de différence significative entre la richesse du discours des enseignants de première professionnalisation et la richesse du discours des enseignants de seconde professionnalisation.**

○ **Étude de l'utilisation des prénoms selon le type de professionnalisation**

-

Enseignants	Nominations de prénoms
OH*	80
TT	17
EF	49
AN	53
CL	32
IB	12
CD	32
SP	38
MD	77
MDR	46
CP	51
AM	11

*Les cases grisées correspondent aux enseignants de première professionnalisation

○ **Test de Mann-Whitney pour le nombre de prénoms cités selon le type de professionnalisation de l'enseignant**

- **Prénoms dénombrés et pondérés par séance :**

	Coeff de pond.	Nominations de prénoms observées	Nominations de prénoms pondérées
OH	1,03	80	82,4
TT	1	18	18,0
EF	0,95	49	46,6
AN	0,61	53	32,3
CL	1	32	32,0
IB	1,25	12	15,0
CD	1,07	32	34,2
SP	1,06	38	40,3
MD	1,05	77	80,9
MDR	1,01	46	46,5
CP	1,14	51	58,1
AM	1,39	11	15,3

*Les cases grisées correspondent aux enseignants de première professionnalisation

Pour le test de Mann-Whitney, nous avons besoin de connaître les rangs des scores. C'est l'objet du tableau ci-dessous. Les scores ne sont plus affectés directement à un enseignant mais seulement à son groupe de référence. Le groupe 1 P signifie que l'enseignant est « de première professionnalisation », c'est-à-dire qu'il dispose d'une expérience professionnelle antérieure inférieure à trois ans. Les enseignants rattachés au groupe 2 P disposent en revanche d'une socialisation antérieure significative, supérieure ou égale à trois ans. Les rangs indiquent l'ordre que tient l'observation mentionnée dans la série totale des observations. La troisième colonne, 18 citations de prénoms, a été renseignée à partir d'une séance d'un enseignant de première professionnalisation. Le nombre de 18 citations de prénoms durant cette séance permet d'ordonner ce total au troisième rang.

- **Ensemble ordonné du nombre de prénoms comptabilisés par séance :**

Nbre de citations de prénoms	15	15,3	18	32	32,3	34,2	40,3	46,5	46,6	58,1	80,	82,
Groupes	1P	2P	1P	1P	1P	2P	2P	2P	1P	2P	2P	1P
Rangs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

$R_1 =$ somme des rangs du groupe 1 P = 34

$R_2 =$ somme des rangs du groupe 2 P = 44

$N_1 =$ effectif du groupe 1 P = 6

$N_2 =$ effectif du groupe 2 P = 6

Nous posons l'hypothèse nulle H_0 : à .05, il n'y a pas de différence significative concernant le nombre total des prénoms pondérés entre ces deux groupes.

$$U_1 = N_1 N_2 + \frac{N_1(N_1 + 1)}{2} - R_1$$

$U_1 = 23$

$$U_2 = N_1 N_2 + \frac{N_2(N_2 + 1)}{2} - R_2$$

$U_2 = 13$

Le plus petit U calculé des deux est retenu. U calculé = 13

Dans la table de Mann-Whitney (.05 à deux issues) reproduite dans le tableau ci-dessous, le U théorique = 5

Le U calculé est supérieur au U théorique, alors $H_{(0)}$ est acceptée : **à .05 : il n'y a pas de différence significative concernant le nombre total des prénoms pondérés entre ces deux groupes.**

- **Table de Mann-Whitney (.05 à deux issues) :**

Alpha = .05 (two-tailed)

n1 \ n2	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
2							0	0	0	0	1	1	1	1	1	2	2	2	2
3				0	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	8
4			0	1	2	3	4	4	5	6	7	8	9	10	11	11	12	13	14
5		0	1	2	3	5	6	7	8	9	11	12	13	14	15	17	18	19	20
6		1	2	3	5	6	7	10	11	13	14	16	17	19	21	22	24	25	27
7		1	3	5	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30	32	34
8	0	2	4	6	7	10	13	15	17	19	22	24	26	29	31	34	36	38	41
9	0	2	4	7	10	12	15	17	20	23	26	28	31	34	37	39	42	45	48
10	0	3	5	8	11	14	17	20	23	26	29	33	36	39	42	45	48	52	55
11	0	3	6	9	13	16	19	23	26	30	33	37	40	44	47	51	55	58	62
12	1	4	7	11	14	18	22	26	29	33	37	41	45	49	53	57	61	65	69
13	1	4	8	12	16	20	24	28	33	37	41	45	50	54	59	63	67	72	76
14	1	5	9	13	17	22	26	31	36	40	45	50	55	59	64	67	74	78	83
15	1	5	10	14	19	24	29	34	39	44	49	54	59	64	70	75	80	85	90
16	1	6	11	15	21	26	31	37	42	47	53	59	64	70	75	81	86	92	98
17	2	6	11	17	22	28	34	39	45	51	57	63	67	75	81	87	93	99	105
18	2	7	12	18	24	30	36	42	48	55	61	67	74	80	86	93	99	106	112
19	2	7	13	19	25	32	38	45	52	58	65	72	78	85	92	99	106	113	119
20	2	8	13	20	27	34	41	48	55	62	69	76	83	90	98	105	112	119	127

○ **Test de Mann-Whitney pour les renforcements positifs associés à un prénom**

Nous posons l'hypothèse nulle H_0 : à .05, il n'y a pas de différence significative entre le nombre de citations de prénoms associés à un renforcement positif et le type de professionnalisation de l'enseignant.

Le tableau ci-dessous donne à voir la transformation du nombre de prénoms associés à un renforcement positif à travers l'utilisation du coefficient de pondération calculé selon la durée de la séance.

- **Nombre de prénoms associés à un renforcement :**

Sujets	Coef. de pond.	Prénoms avec renf. pos. obs.	Prénoms avec renf. pos. pondérés
IB	1,25	0	0
MD	1,05	0	0
CP	1,14	0	0
EF	0,95	1	0,95
CL	1	1	1
OH	1,03	1	1,03
CD	1,07	1	1,07
AN	0,61	2	1,22
TT	1	2	2
MDR	1,01	4	4,04
SP	1,06	7	7,42
AM	1,39	6	8,34

- **Affectations des rangs aux groupes selon le nombre de prénoms avec renforcements positifs :**

Prénoms avec renforcement positif	0	0	0	1	1	1	1,1	1,2	2	4,04	7,4	8,3
Groupes	1C	2C	2C	1C	1C	1C	2C	1C	1C	2C	2C	2C
Rangs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Nous mettons en œuvre la formule ci-dessous pour le calcul du U de Mann-Whitney.

$$U_1 = N_1 N_2 + \frac{N_1(N_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_1 = 24$$

$$U_2 = N_1 N_2 + \frac{N_2(N_2 + 1)}{2} - R_2$$

$$U_2 = 12$$

R_1 = somme des rangs du groupe 1 P = 33

R_2 = somme des rangs du groupe 2 P = 45

N_1 = effectif du groupe 1 P = 6

N_2 = effectif du groupe 2 P = 6

U calculé = 12

Le plus petit U calculé des deux est retenu. U calculé = 12

Dans la table de Mann-Whitney (.05 à deux issues), le U théorique = 5

Le U calculé est supérieur au U théorique, alors $H_{(0)}$ est acceptée : **à .05 : il n'existe pas de différence significative entre le nombre de citations de prénoms associés à un renforcement positif et le type de professionnalisation de l'enseignant.**

○ Test de Mann-Whitney pour le nombre de rappels à l'ordre selon le type de professionnalisation

Nombre total de rappels à l'ordre observés par séance :

	Rappels à l'ordre observés
OH	7
TT	16
EF	25
AN	7
CL	13
IB	2
CD	10
SP	1
MD	6
MDR	13
CP	3
AM	2

Affectation de rangs aux groupes selon le nombre de rappels à l'ordre :

Rappels à l'ordre	1,1	2,5	2,8	3,4	4,3	6,3	7,21	11	13	13,13	16	24
Groupes	2C	1C	2C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	1C
Rangs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Nous mettons en œuvre la formule de calcul du U de Mann-Whitney.

$$U_1 = N_1 N_2 + \frac{N_1(N_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_1 = 11$$

$$U_2 = N_1 N_2 + \frac{N_2(N_2 + 1)}{2} - R_2$$

$$U_2 = 25$$

$$R_1 = \text{somme des rangs du groupe 1 } P = 46$$

$$R_2 = \text{somme des rangs du groupe 2 } P = 32$$

$$N_1 = \text{effectif du groupe 1 } P = 6$$

$$N_2 = \text{effectif du groupe 2 } P = 6$$

$$U \text{ calculé} = 11 \quad U \text{ théorique} =$$

Le U calculé est supérieur au U théorique, l'hypothèse nulle $H_{(0)}$ est acceptée : **à .05, il n'existe pas de différence significative concernant l'utilisation des rappels à l'ordre selon le type de professionnalisation des enseignants.**

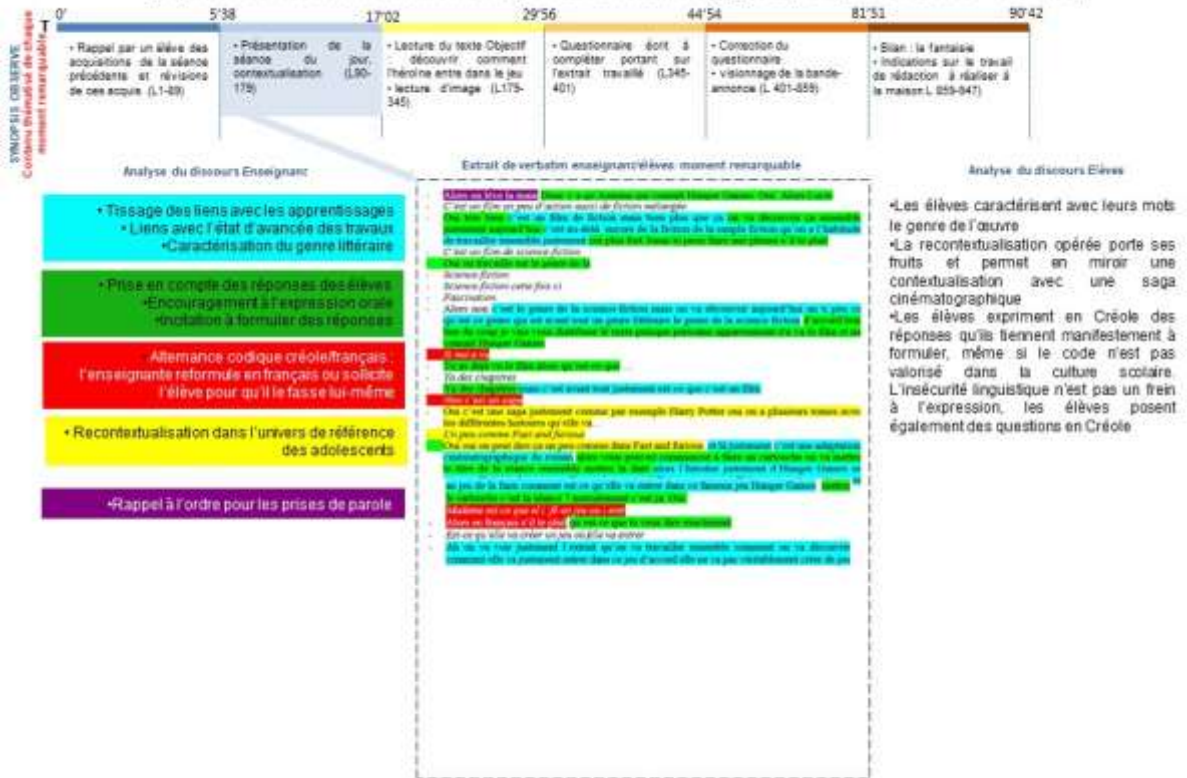
Synopsis de séance observée et micro-analyse des interactions langagières (Français-poésie-en classe de 4^{ème} ; S8, CD)

	0'	3:30	15:32	24:41	34:29	43:28	47:07	51:32
SYNOPSIS OBSERVÉ Contenus remarquables du stage		<ul style="list-style-type: none"> Prise en mains de la classe (0-15) Énoncé de l'intitulé « Poésie en chanson » en introduction (15-25) Présentation de la tâche d'apprentissage et définition des modalités d'organisation (25-44) Définition du contexte d'énonciation (Du Bellay) (32-55) Définition du lieu et de la forme de l'énonciation en rappel des acquisitions (« recueil, sonnet, quatrain, tercet, rime embrassée, alexandrin, style lyrique, mètre »)(45-92) 	<ul style="list-style-type: none"> Extraction de l'état mental du locuteur (sentiments, posture énonciative, contexte historique et narratif)(92-150) Mise en parallèle entre Ulysse et le voyage de Du Bellay à Rome (150-177) 	<ul style="list-style-type: none"> Énonciation de la tâche (points communaux/différences)(177-249) 	<ul style="list-style-type: none"> Mise en parallèle entre Du Bellay et Rida (252-285) Recontextualisation contemporaine de la notion de migration en Syrie (285-358) 	<ul style="list-style-type: none"> L'inter-textualité d'une œuvre dans le temps (359-381) Reprise des acquis et synthèse (383-434) 	<ul style="list-style-type: none"> Décontextualisation de la tâche dans un travail à la maison (405-428) 	
Analyse du discours Enseignant			<ul style="list-style-type: none"> Tissage des liens avec les apprentissages et de l'état d'avancée dans les acquisitions Mise en comparaison de deux productions temporellement séparées mais thématiquement compatibles Prise en compte des tentatives de réponse et de réflexion des élèves, stimulation de leur réception sur les hypothèses de sens Formulation d'indices de contextualisation aidant à la compréhension du texte Incitation à la poursuite de l'expression orale Tentatives de rappel à l'ordre et de reprise en main des élèves pour un retour au calme Inruption (non relevée) du créole dans les tours de parole 					
Analyse du discours Élèves							<ul style="list-style-type: none"> Tentatives par les élèves de rattacher le poème lyrique de Du Bellay avec la légende d'Ulysse Rappel en mémoire par bribes d'éléments épars de l'épopée d'Ulysse (ex: cyclope, toison, femme qui attend...) Inruption du Créole dans les tours de parole pour reformuler des hypothèses de sens concernant le genre (lyrique) du poème et pour le commenter Recontextualisation par les élèves dans leur culture créole et en Créole (chevalier = combattant moningué?), leur culture adolescente (Zidane), une culture scolairement défavorisée (« La manière kol koz, bana / coné les paroles comen / di encor ») 	
			<p>Extrait de verbatim enseignant/élèves: moment remarquable (1)</p> <p>D'après vous d'après vous... (transcription de l'interaction)</p>					

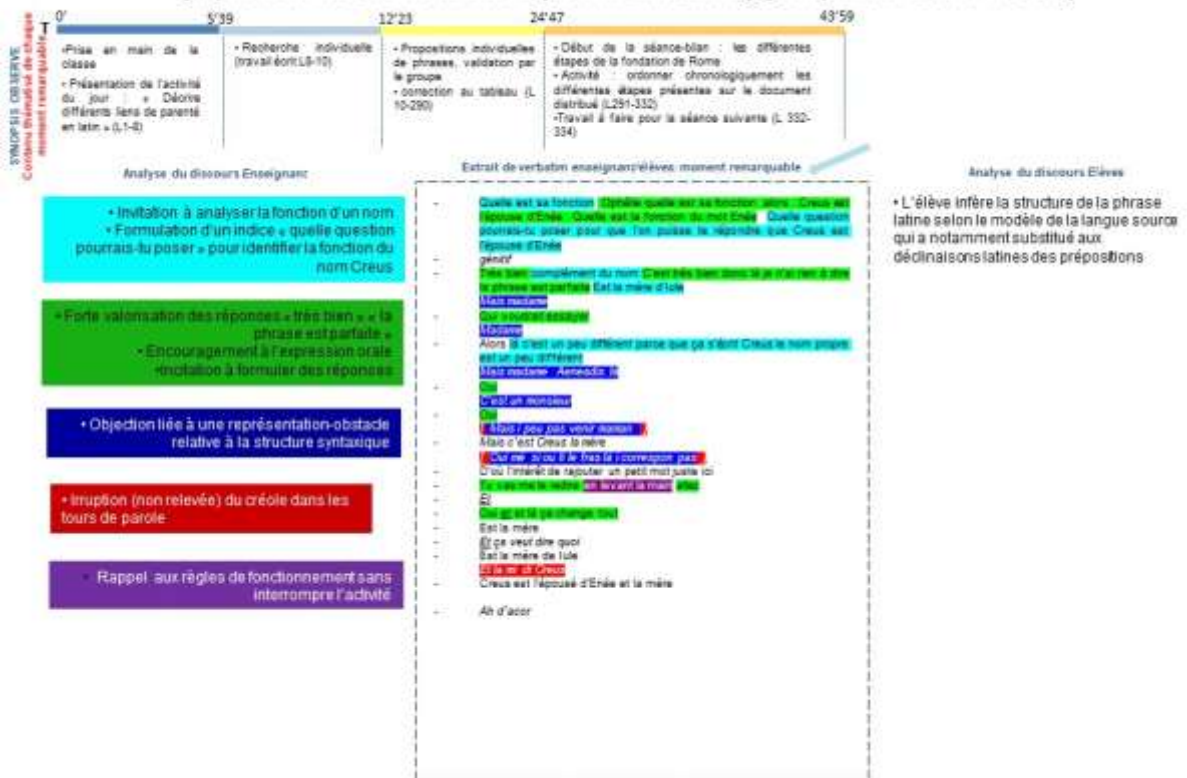
Synopsis de séance observée et micro-analyse des interactions langagières (Français-poésie-en classe de 4^{ème} ; S8, CD)

	0'	3:30	15:32	34:29	43:28	47:07	51:32	
SYNOPSIS OBSERVÉ Contenus remarquables du stage		<ul style="list-style-type: none"> Prise en mains de la classe (0-15) Énoncé de l'intitulé « Poésie en chanson » en introduction (15-25) Présentation de la tâche d'apprentissage et définition des modalités d'organisation (27-41) Définition du contexte d'énonciation (Du Bellay) (31-47) Définition du lieu et de la forme de l'énonciation en rappel des acquisitions (« recueil, sonnet, quatrain, tercet, rime embrassée, alexandrin, style lyrique, mètre »)(45-87) 	<ul style="list-style-type: none"> Extraction de l'état mental du locuteur (sentiments, posture énonciative, contexte historique et narratif)(92-128) Mise en parallèle entre Ulysse et le voyage de Du Bellay à Rome (138-165) Énonciation de la tâche (points communaux/différences)(164-230) 	<ul style="list-style-type: none"> Mise en parallèle entre Du Bellay et Rida (211-252) Recontextualisation contemporaine de la notion de migration en Syrie (252-332) 	<ul style="list-style-type: none"> L'inter-textualité d'une œuvre dans le temps (331-355) Reprise des acquis et synthèse (351-349) 	<ul style="list-style-type: none"> Décontextualisation de la tâche dans un travail à la maison (372-393) 		
Analyse du discours Enseignant			<ul style="list-style-type: none"> Invitation à formuler des hypothèses de sens Formulation d'indices permettant de faire du lien Reformulation des consignes Prise en charge du niveau de difficulté rencontré Recontextualisation des contenus enseignés dans l'univers contemporain des adolescents confrontés à l'actualité de la vague migratoire syrienne Pointage de la modernité du thème de l'exil et de la migration forcée Tentatives de rappel à l'ordre et de reprise en main des élèves pour un retour au calme et pour endiguer l'enthousiasme interprétatif des élèves 					
Analyse du discours Élèves						<ul style="list-style-type: none"> Les élèves éprouvent de réelles difficultés pour passer d'un texte de Du Bellay faisant référence à l'Antiquité (mythologie grecque) à sa mise en chanson par un contemporain qui dénonce l'immigration; l'enseignant fait des efforts pour suggérer le sens en lais sant les élèves formuler plusieurs hypothèses timides Les élèves font des efforts importants pour suivre les indices porteur d'interprétations proposés par l'enseignant L'effort de recontextualisation porte puisqu'ils perçoivent l'actualité de ce poème lyrique dans leur paysage quotidien Ils pourraient ainsi poursuivre l'interprétation du poème en relation avec la guerre de Syrie et la problématique de l'immigration clandestine. Cette recontextualisation de la chanson de Rida permettra aux élèves de comprendre les éléments du poème (voir suite) Ils 'passent à côté' de la question de l'immigration forcée de l'esclavage passé (cf. « cale » n'évoquant pas les bateaux négriers) 		
			<p>Extrait de verbatim enseignant/élèves: moment remarquable</p> <p>D'après vous d'après vous... (transcription de l'interaction)</p>					

Synopsis de séance observée et micro-analyse des interactions langagières (Français en classe de 6^{ème} ; S 7, AN)



Synopsis de séance observée et micro-analyse des interactions langagières (Latin en classe de 4^{ème} ; S 2, IB)



○ **Tableau des durées réelles et des durées pondérées des phases de séances**

Le tableau ci-dessous présente pour chaque enseignant les durées réelles, les pourcentages et les durées pondérées. La séance présentée par EF se découpe en cinq phases, d'une durée totale de 3476 secondes. La colonne DR 1 indique la durée réelle de la première phase, soit 471 secondes pour EF. Cela correspond à 13,55% de la durée totale réelle de la séance (Colonne 2). La troisième colonne, DP 1, affiche la durée pondérée de la première phase. Elle est obtenu en multipliant le pourcentage de la durée réelle de la phase par 3300, c'est-à-dire la durée totale pondérée de la séance (déjà mobilisée plus haut). L'utilisation de durées pondérées autorise la comparaison des durées entre les enseignants. Pour EF, la durée pondérée de la première phase s'élève à 447 secondes.

- **Durées réelles et pondérées des moments de séances :**

	DR 1	%	DP 1	DR 2	%	DP 2	DR 3	%	DP 3	DR 4	%	DP 4	DR 5	%	DP 5	DR 6	%	DP 6	DR 7	%	DP 7	DR totale	DP totale
EF	471	13,55	447	511	14,70	485	858	24,68	815	570	16,40	541	1066	30,67	1012							3476	3300
MDR	239	7,30	241	903	27,56	910	852	26,01	858	969	29,58	976	313	9,55	315							3276	3300
OH	408	12,73	420	1322	41,24	1361	219	6,83	225	475	14,82	489	388	12,10	399	394	12,29	406				3206	3300
CL	220	6,69	221	2195	66,74	2202	335	10,19	336	357	10,85	358	182	5,53	183							3289	3300
TT	580	17,60	581	349	10,59	349	720	21,84	721	1647	49,97	1649										3296	3300
SP	237	7,58	250	175	5,60	185	419	13,40	442	844	26,99	891	877	28,05	926	270	8,63	285	305	9,75	322	3127	3300
CD	210	6,79	224	722	23,35	771	1137	36,77	1213	539	17,43	575	219	7,08	234	265	8,57	283				3092	3300
CP	630	21,84	721	826	28,63	945	240	8,32	275	248	8,60	284	941	32,62	1076							2885	3300
MD	480	15,26	503	775	24,63	813	572	18,18	600	373	11,86	391	946	30,07	992							3146	3300
AN	338	6,21	205	684	12,57	415	774	14,22	469	898	16,50	545	2217	40,74	1344	531	9,76	322				5442	3300
IB	339	12,85	424	404	15,31	505	744	28,19	930	1152	43,65	1441										2639	3300
AM	560	23,63	780	107	4,51	149	295	12,45	411	688	29,03	958	720	30,38	1003							2370	3300

Pour EF, DR 1 signifie que le premier moment a une durée de 471 secondes et représente 13,55% de la durée totale de la séance, soit 3476. DP 1 signifie que le premier moment de la séance de EF a une durée pondérée de 447 secondes. La durée retenue applicable à l'ensemble des séances est de 55 minutes, soit 3300 secondes. La durée pondérée pour chaque moment de séance est obtenue en multipliant le pourcentage de durée du moment par 3300 secondes.

○ Lien Gestes de tissage et expérience antérieure

Récapitulatif des gestes de tissage par séance observée :

Enseignants	Signes sans esp.	Coef de pond.	Signes pond.
EF	4339	0,95	4122
OH	1812	1,03	1866
CL	740	1	740
TT	3142	1	3142
AN	7455	0,61	4548
IB	1303	1,25	1629
Total 1 C			16047
SP	2651	1,06	2810
MDR	1176	1,01	1188
CP	1182	1,14	1347
CD	7163	1,07	7664
MD	3235	1,05	3397
AM	2221	1,39	3087
Total 2 C			19494

Nous avons repéré l'ensemble des gestes de tissage réalisés dans chaque séance, puis, grâce au logiciel word, nous avons relevé le volume total de signes (sans les espaces) que ces gestes représentent dans le discours des enseignants. Comme lors des calculs précédents, nous avons appliqué le taux de pondération permettant de comparer des séances d'inégale durée. Nous procédons au calcul du U de Mann-Whitney.

Gestes de tissage	740	1188	1347	1629	1866	2810	3087	3142	3397	4122	4548	7664
Type de prof	1re prof	2nde prof	2nde prof	1re prof.	1re prof.	2nde prof.	2nde prof.	1re prof.	2nde prof.	1re prof.	1re prof.	2nde prof
Rangs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Nous posons l'hypothèse nulle :

H₀ : à .05, il n'y a pas de différence significative entre ces deux groupes concernant les gestes professionnels de tissage

U calculé = 18

U théorique lu dans la table de Mann-Whitney = 5

L'hypothèse nulle est acceptée, à 05 il n'y a pas de différence significative entre les gestes de tissages des futurs enseignants de première et de seconde professionnalisation.

- Volume des gestes de tissage par rapport au volume total des gestes professionnels

Volume des gestes de tissage et volume total des gestes professionnels :

Enseignants	Signes de tissage pond.	signes tot. Ens.
EF	4122	28424
OH	1866	21259
CL	740	11147
TT	3142	19895
AN	4548	12227
IB	1629	15770
Total 1 C	16047	108722
SP	2810	20216
MDR	1188	15288
CP	1347	14218
CD	7664	22688
MD	3397	16813
AM	3087	18253
Total 2 C	19494	107476

Nous calculons le volume en pourcentage des gestes de tissages totaux des enseignants au parcours linéaire : $16047 * \frac{100}{108722} = 14,76\%$

Nous calculons le volume en pourcentage des gestes de tissages totaux des enseignants en reconversion professionnelle : $19494 * \frac{100}{107476} = 18,14\%$

Nous recherchons le volume en pourcentage des gestes de tissages totaux pour les 12 enseignants de notre échantillon par rapport au total des gestes professionnels :

$$16047 + 19494 = 35541 \text{ signes de tissage}$$

$$108722 + 107476 = 216198 \text{ signes des gestes professionnels totaux}$$

$$35541 * \frac{100}{216198} = 16,44\%$$

Le volume en pourcentage des gestes de tissages totaux pour les 12 enseignants de notre échantillon représente 16,44% du total des gestes professionnels observés.

- 1 ○ **Verbatim EF**
- 2
- 3 - Vous sortez vos cahiers s'il vous plait vous allez copier le titre de la leçon d'aujourd'hui ok
- 4 - *Msieur j'ai plus de place dans mon cahier*
- 5 - Alors on va tous travailler sur les campagnes et là on va travailler sur les campagnes des États-
- 6 Unis un pays riche La dernière fois on a travaillé sur le Vietnam là on va travailler sur les
- 7 États-Unis Avant qu'on commence peut-être je vais vous distribuer ça vous allez le mettre dans
- 8 le cahier de textes vous le montrerez à vos parents ok
- 9 - *Cahier de textes ou carnet de liaison*
- 10 - Cahier de textes
- 11 - *Msieur j'ai plus de place dans mon cahier*
- 12 - Ça vous explique ça explique à vos parents aussi
- 13 - *Msieur mais j'ai plus de place dans mon cahier*
- 14 - Glisse-le dans ton carnet et après tu le montreras à tes parents ok Samuel
- 15 - *Oui*
- 16 - Donc ça le papier c'est pas pour vous c'est pour vos parents toute façon donc vous allez le
- 17 mettre dans votre carnet et surtout commencer à copier le titre pendant que moi j'allume
- 18 l'ordinateur pour faire l'appel Ok Samuel C'est pour expliquer pourquoi on est filmé
- 19 aujourd'hui Bonjour Housoiba dépêche-toi tas un billet de retard
- 20 - *Comment J'en ai pas j'étais parti là-bas*
- 21 - Bon allez vas-y vite Oui il faut écrire Vous allez recopier le titre « vivre et travailler dans une
- 22 campagne des États-Unis ensuite la problématique d'aujourd'hui : « comment est-ce que
- 23 l'agriculture transforme le paysage en Californie » et après l'exemple sur lequel on va travailler
- 24 l'Imperial Valley Le numéro de la page aussi Alors Youssoufa est là Mathéo Quentin il n'est
- 25 pas là Kirtsley Flora est absente c'est ça Leia Amélie Noémie Samuel Fontaine
- 26 - *Non*
- 27 - Housoiba il est là Alison aussi Alisson elle est là Orville il est là il est pas là
- 28 - *Non*
- 29 - Orville il est pas là Roman il est absent Doulgading lui aussi
- 30 - *Non*
- 31 - C'est une blague Samuel il est là Anne-Gaëlle
- 32 - *absente*
- 33 - absente Jérémy
- 34 - *présent*

- 35 - Valentin
- 36 - *Absent*
- 37 - Florian
- 38 - *Absent*
- 39 - Absent comme d'habitude en fait Amélie Pareil pas là
- 40 - *Non pas là*
- 41 - Marion
- 42 - Ornella
- 43 - *Je suis là*
- 44 - Et Perle
- 45 - *Présente*
- 46 - *Monsieur je peux écrire le titre en rouge*
- 47 - Non écrivez en noir d'accord
- 48 - *Monsieur et si on n'a pas de noir*
- 49 - *Les titres de chapitres tu les écris en noir ok*
- 50 - Alors est-ce que vous avez commencé à écrire déjà
- 51 - *Oui*
- 52 - Samuel hé !
- 53 - *Non msieur mon doigt a maill dedans*
- 54 - Mais oui mais calme –toi tu es un petit peu agité calme-toi tu te concentres je sais que c'est
- 55 une journée un petit peu particulière mais tu te concentres c'est pas une raison pour pas travailler
- 56 Ca va Perle Bon Perle tu peux prendre ton livre déjà et aller à la page 252-253 comme ça tu
- 57 commences à regarder ce qu'on va faire C'est bon Noémie ca va Mathéo il est où ton livre
- 58 - *Dans mon sac*
- 59 - Allez page 252-253 Housoiba il est où ton livre allez
- 60 - *Scus monsieur*
- 61 - Ben oui mais ... comment on fait là Kendjy tas le tien
- 62 - *Euh je regarde*
- 63 - Samuel ton livre tu l'as Housoiba tu t'assois à côté de
- 64 - *Msieur moi mi veu partag tout seul*
- 65 - Non partage tout seul ça n'existe pas Allez Samuel
- 66 - *Monsieur Kendji nena*
- 67 - Eh Samuel on fait ce que j'ai dit c'est toi qui partages ton livre ça te fera pas de mal de partager
- 68 un peu allez chut Bon est-ce que tout le monde a fini d'écrire déjà
- 69 - *Oui*
- 70 - C'est bon Kendjy tas terminé
- 71 - *Non*

- 72 - Ben alors dépêche-toi au lieu de bavarder C'est écrit page 252-253 Tas fini Houssoiba Tu
73 peux commencer à regarder Samuel
74 - ...
75 - Dépêche-toi au lieu de discuter Ca y est vous avez fini Samuel
76 - *Non msieur ma a pas terminé*
77 - Ben regarde Samuel samuel regarde sur Houssoiba d'accord Allez dépêche-toi Bon les autres
78 en attendant vous commencez surtout à regarder la photo n°4 on va passer du temps sur la photo
79 n°4 on va la décrire ensemble après c'est vous qui allez rédiger une petite description dans le
80 cahier Donc en attendant commencez à regarder la photo regardez ce que vous pouvez
81 comprendre sur la photo Samuel va terminer d'écrire Houssoiba qu'est-ce qui se passe Reste
82 assis stplait si t'as besoin d'une colle tu passes par moi d'accord Faut que t'arrêtes de te lever
83 comme ça
84 - *De pleurer*
85 - De te lever La feuille tu la prends tu la glisses dans ton carnet tu la montreras ce soir à tes
86 parents Oui comment Bon alors chhut avant de regarder la photo on va d'abord situer un ptit
87 peu la campagne qu'on étudier Alors les États-Unis sur cette carte qui veut aller montrer les
88 États-Unis Pierre Les États-Unis d'Amérique Donc c'est sur le continent ...
89 - *Américain*
90 - *Américain*
91 - C'est là oui très bien oui les États-Unis ils sont ici Nous la région des États-Unis qu'on va
92 étudier c'est la Californie La Californie c'est une grande région qui est près de l'océan quel
93 océan
94 - *Tropique du cancer ! (rires)*
95 - Mathéo quel océan
96 - ...
97 - *Atlantique non il est là l'océan Atlantique*
98 - *Pacifique*
99 - Oui l'océan Pacifique ici Alors chhhhhut on étudie l'agriculture On a regardé l'agriculture au
100 Vietnam on a regardé le climat on a vu qu'il y avait un climat tropical là sur cette carte on nous
101 dit qu'il y a quel type de climat en Amérique du Nord et + particulièrement en
102 Californie Regardez bien la légende et levez la main si vous avez la réponse Regardez la
103 légende ici et dites-moi quel type de climat on trouve en Californie Samuel Houssoiba Vous
104 regardez bien la carte Donc quel type de climat C'est quelle couleur ça Houssoiba Quelle
105 couleur
106 - *Vert*
107 - D'accord vert Vert foncé vert clair
108 - *Foncé*

- 109 - D'accord vert foncé c'est ...
- 110 - *Médit*
- 111 - Mé-di-ter-rané-en D'accord le climat méditerranéen chhhhut donc c'est un climat plutôt
- 112 tempéré sauf que l'été c'est très très sec il peut faire très très chaud Donc à votre avis est-ce
- 113 que pour cultiver c'est pratique
- 114 - *Non*
- 115 - Non c'est pas forcément très pratique En plus si on se rapproche un ti peu des États-Unis
- 116 d'accord vous voyez que la Californie au Sud de la Californie l'endroit que l'on va étudier
- 117 aujourd'hui vous avez des montagnes et vous avez même une partie qui est désertique alors là
- 118 j'ai pas trouvé une carte plus grande malheureusement mais vous avez un désert qui s'appelle
- 119 le désert de Mojave et au milieu de ce désert vous avez un endroit tout vert dans lequel il y a
- 120 des cultures et ça peut être surprenant quand on regarde le climat d'avoir des champs d'avoir
- 121 des cultures à cet endroit parce que juste à côté on a un désert et on est dans une zone où le
- 122 climat est plutôt plutôt aride et surtout on a hé ben on a des montagnes
- 123 - *Msiieur on peut lire*
- 124 - Alors pas tout de suite Non maintenant maintenant on va étudier la photographie ensemble
- 125 Alors sur cette photographie qu'est-ce que vous voyez au départ au premier plan Comment
- 126 est-ce que vous décririez au premier plan qu'est-ce qu'il y a Au début de la photo oui Jérémie
- 127 - *La montagne*
- 128 - Bon alors quand je dis le premier plan c'est ce qu'il y a devant au début de la photo Ça c'est
- 129 l'arrière-plan Alors au premier plan Kendjy
- 130 - *Euh ya... ça ressemble à des champs*
- 131 - Oui ça ressemble à des champs comment est-ce qu'ils sont ces champs
- 132 - *(Kendjy) Ben ya du blé*
- 133 - Du blé tu penses
- 134 - *Non*
- 135 - Tu penses que le blé c'est vert
- 136 - *Non*
- 137 - Alors il peut y en avoir c'est vrai qu'ici on sait pas trop la couleur peut-être oui
- 138 - *J'hésite un peu*
- 139 - Samuel c'est quelle couleur plutôt là les champs
- 140 - *Ben jaune !*
- 141 - Vachement oui ! Jaune Ça c'est jaune
- 142 - *Ah les champs*
- 143 - Les champs pas derrière là regarde là On regarde le début on regarde le premier plan
- 144 - *Vert*
- 145 - Oui vert Et est-ce que c'est le même vert

- 146 - *Non*
- 147 - Alors pourquoi est-ce qu'il y a des verts différents Mathéo
- 148 - *Parce que il y a plusieurs plantes*
- 149 - Chhhut levez la main levez la main d'accord oui Samuel
- 150 - *Parce que il y a plusieurs plantes et*
- 151 - Oui il y a plusieurs plantes très bien
- 152 - *et des cultivations*
- 153 - Des clôtures pas des cultivations Oui Housoiba euh pardon Youssoufa
- 154 - *Des tomates*
- 155 - Comment oui ça peut être des tomates ça peut être des légumes exactement c'est ce qu'on
- 156 appelle des cultures maraîchères c'est des petits légumes qu'on fait pousser comme ça dans des
- 157 plans verts Alors ensuite si vous regardez derrière là qu'est-ce que vous avez
- 158 - *La montagne*
- 159 - Oui la montagne
- 160 - *Désert*
- 161 - Très bien donc ça ressemble plutôt à des paysages désertiques donc ça nous fait penser à quoi
- 162 si on voit le désert A quel type de températures
- 163 - *Arides*
- 164 - Arides très bien ou chaud c'est à peu près équivalent Donc oui donc ça nous montre bien sur
- 165 cette photo que on est dans un endroit de Californie où normalement il fait très très chaud ça
- 166 peut être surprenant de voir des cultures à cet endroit Alors si on zoome sur la photo vous
- 167 pouvez pas le faire dans le livre on peut le faire sur l'ordi chhhut vous avez le point C là Qu'est-
- 168 ce que c'est à votre avis cet endroit-là
- 169 - *C'est un point d'eau*
- 170 - Très bien c'est un point d'eau Comment est-ce qu'on amène de l'eau comme ça en plein milieu
- 171 du désert
- 172 - *Avec un avion*
- 173 - On lève la main Alors on peut se servir d'un avion pour effectivement mettre des pesticides
- 174 mettre des produits sur les cultures mais c'est plus simple c'est un système plus ancien Euh
- 175 Kendjy
- 176 - *Par une canalisation*
- 177 - Très bien une canalisation effectivement cette région elle est irriguée c'est-à-dire qu'elle est
- 178 traversée par plein de canaux qui vont pouvoir apporter de l'eau aux champs et dans votre livre
- 179 ils vous ont mis qu'est-ce qu'ils vous ont mis ils vous ont mis une petite carte centrée sur la
- 180 vallée qu'on étudie l'Imperial Valley c'est ici d'accord et effectivement vous avez le désert au
- 181 milieu de ce désert un fleuve très important qui traverse plusieurs états des États-Unis le
- 182 Colorado et on détourne l'eau en construisant un grand canal qui va aller à travers la vallée pour

183 irriguer les champs Donc ça à votre avis est-ce que ça coûte cher est-ce que ça coûte pas
184 cher Est-ce que c'est compliqué à mettre en place

185 - *Ça coûte cher*

186 - Hé oui donc effectivement c'est un système très important onc ça oui c'est l'irrigation des
187 champs elle se fait de façon mécanique pas de façon naturelle Les champs ils poussent pas
188 parce qu'il y a une rivière à côté non c'est juste parce que l'homme a décidé qu'on va les faire
189 pousser les champs à cet endroit Alors la leçon le titre de la leçon c'est Habiter le monde rural
190 Où est-ce qu'ils sont les hommes là-dedans est-ce que vous voyez des hommes où est-ce qu'elles
191 sont les habitations

192 - *Non je vois pas*

193 - Chhhut on lève la main alors oui Abili où ça tu vois des hommes

194 - *Non pas des hommes des maisons*

195 - Tu vois des maisons Par rapport aux villages du Vietnam est-ce qu'il y a beaucoup plus de
196 maisons ou beaucoup moins de maisons Housoiba

197 - *Moins*

198 - Il y en a beaucoup moins c'est ça Là il faut vraiment chercher pour trouver les maisons Alors
199 les maisons toi t'as vu il y a des lignes en fait c'est des serres donc c'est même pas des endroits
200 où habitent les gens La maison du fermier elle est là elle est au bout au niveau du point B Alors
201 j'ai zoomé on voit pas grand-chose sur cette photo mais effectivement là il y a qu'une seule
202 maison avec certainement des dépendances des bâtiments pour mettre les tracteurs pour mettre
203 tout le matériel du fermier à côté mais ça veut dire que tous ces champs immenses ça appartient
204 peut-être qu'à une seule...

205 - *Personne*

206 - Qu'à une seule personne qu'à une seule famille Comment

207 - ...

208 - Oui ils ont un chien il va s'amuser oui Donc oui effectivement c'est très différent de ce qu'on
209 a vu au Vietnam Là une seule personne peut cultiver tout un ensemble de terrains Alors on fait
210 le point sur euh la description de cette photo qu'on a faite euh...alors attendez je vais juste...
211 Vous allez tous prendre votre cahier votre stylo et vous allez faire une petite description de la
212 photo qu'on a lue Dans la photo faut que vous utilisiez des mots qu'on a employés Déjà il faut
213 me parler des champs Alors j'ai oublié de le faire mais les petits champs... je vais vous
214 remonter sur la photo ce sera plus mieux Quand vous avez quand vous avez plusieurs champs
215 et des carrés comme ça qui sont isolés les uns par rapport aux autres c'est pour bien marquer la
216 différence par exemple entre la tomate ou les aubergines on va dire Un carré comme ça sur
217 lequel il y a un seul type de culture un seul type de plante qu'on fait pousser on appelle ça une
218 parcelle d'accord Donc dans votre description j'aimerais que vous employiez le mot parcelle

219 D'accord il faut que vous m'employez le mot parcelle il faut que vous me disiez qu'il y a
220 différentes couleurs donc différentes...

221 - *Fruits*

222 - *Donc différentes cultures*

223 - Donc ça il faut me parler de ça il faut aussi me dire que juste à côté ya... qu'est-ce qu'il y a
224 derrière en arrière-plan donc Après les champs donc

225 - *La montagne*

226 - Il y a la montagne ok le désert

227 - *Msieur mais y avait pas les montagnes là !*

228 - Si il y avait les montagnes Samuel T'es pas à la bonne page qu'est-ce que c'est ça

229 - *Ouuuu*

230 - Non mais Samuel ! Pffff ! Tu viendras me voir à la fin Alors montagnes et désert ensuite pour
231 apporter l'eau c'est des ...

232 - *Canal*

233 - Alors au pluriel c'est canaux un canal de canaux ok et puis dites-moi aussi qu'il y a une maison
234 individuelle ok

235 - *Msieur on doit mettre une phrase sur tout ça*

236 - Alors vous me faites quatre lignes à peu près vous m'employez tous ces mots vous faites pas
237 trop long d'accord Juste quatre lignes ça suffira Je vous laisse trois-quatre minutes Vous
238 décrivez la photo vous dites au premier plan je peux voir des champs qui sont organisés là en
239 parcelles de différentes couleurs parce qu'il y a différentes cultures... euh je vous donne pas la
240 suite Donc la suite vous écrivez à la suite du cours en dessous du cours p 252-253 ok Non
241 vous écrivez pas la consigne c'est pas la peine ok Samuel c'est fini là regarde

242 - *Msieur je comprends pas premier plan*

243 - Premier plan c'est ce qu'il y a devant et arrière-plan c'est ce qu'il y a derrière d'accord ça
244 c'est le premier plan il y a deux plans Hum

245 - *C'est ce qu'il faut écrire*

246 - Non tu écris toi-même la description de la photographie et dans ta description tu vas utiliser ces
247 mots-là les mots « parcelle » « différentes cultures » pour dire qu'il y a la montagne et les
248 déserts tu peux parler des canaux tu peux parler de la maison individuelle utilise ces mots pour
249 des phrases trois ou quatre phrases qui décrivent ça Ok

250 - *Msieur ici C c'est une ...*

251 - Oui C c'est une *cabine* ok

252 - *Msieur*

253 - Oui Housoiba j'arrive... Alors

254 - ...

255 - *Monsieur j'ai terminé*

- 256 - C'est bon Alors est-ce que vous avez tous terminé
- 257 - *Presque*
- 258 - Encore une minute après il y en a deux qui vont lire leurs résumés
- 259 - *Oui moi msieur*
- 260 - *Msieur*
- 261 - Là ça va
- 262 - ...
- 263 - D'accord ça va Donc il y a des carrés de parcelles la photo ensuite...tu vois il y a
- 264 différentes...couleurs d'accord Il y a différentes parcelles qui sont irriguées arrosées ok
- 265 - *Alimentées*
- 266 - Oui alimentées ça marche aussi tu peux le mettre aussi fais voir Alors aujourd'hui premier
- 267 plan nous voyons passer différentes cultures...c'est pas mal après il faut remplacer « voir » par
- 268 « apercevoir » que tu utilises pas deux fois la même chose
- 269 - *Moi msieur*
- 270 - Alors...euh ok c'est pas mal Allez qui veut lire son texte
- 271 - *Moi msieur moi*
- 272 - Alors toi Samuel j'ai déjà vu vas-y Kendjy tu nous lis à haute voix
- 273 - *Msieur ça veut dire quoi les canaux*
- 274 - Les canaux on a expliqué tout à l'heure Housoiba les canaux c'est ce qui apporte l'eau les
- 275 canaux c'est des grands tuyaux qu'on fait partir d'un fleuve ou d'une rivière pour apporter l'eau
- 276 jusque dans les champs Hein Housoiba c'est ce qu'on a expliqué tout à l'heure d'accord
- 277 - *oui*
- 278 - avec des grands tuyaux qui vont puiser l'eau de fleuves pour les amener jusqu'aux champs
- 279 d'accord Alors donc c'est Kendjy qui va lire le premier mais t'as fini ou pas
- 280 - *Ah oui*
- 281 - Ben alors on t'écoute
- 282 - *Alors en regardant ce ... je peux voir que c'est un paysage de campagne Je peux voir plusieurs*
- 283 *parcelles*
- 284 - *Oui*
- 285 - *Alimentées par des canaux*
- 286 - *Oui*
- 287 - *Et ces parcelles sont de différentes cultures*
- 288 - *Oui très bien*
- 289 - *J'ai pas terminé je vois une maison individuelle*
- 290 - *Oui*
- 291 - *Qui est habitée par un fermier qui travaille ses champs*
- 292 - *Ok c'est pas mal et les montagnes elles sont où*

- 293 - *Ah oui*
- 294 - Perdu tu rajoutes « à l'arrière-plan on aperçoit les montagnes ce qui nous montre que ces
- 295 cultures sont dans un territoire aride euh Dongadely tu veux lire ton texte Ou Mathéo
- 296 - *Moi msieur*
- 297 - Non attendez Dongadely elle était prête
- 298 - *Il y a des parcelles pour séparer les différentes cultures par exemple tomates et ...Il y a des*
- 299 *montagnes désertes donc il fait très chaud c'est pour cela que dans la nuit on voit des petits*
- 300 *points d'eau et il y a une petite maison individuelle qui est habitée par le fermier*
- 301 - Ok alors c'est pas mal du tout juste au début tu dis « il y a des parcelles qui séparent les
- 302 différentes cultures » les parcelles c'est les cultures c'est pas des barrières les parcelles les
- 303 parcelles c'est tous les carrés
- 304 - *Msiieur jpeux lire*
- 305 - Non attend parce que là jcrois que Dongadelly la parcelle c'est tout ça d'accord c'est pas
- 306 seulement le carré c'est ce qu'il y a à l'intérieur d'accord donc quand tu me dis « il y a des
- 307 parcelle qui séparent les champs c'est pas correct il faut juste me dire il y a plusieurs parcelles
- 308 dans ce champ d'accord après c'est bien parce que t'as fait le lien tu expliques qu'il y a de l'eau
- 309 parce qu'il fait chaud parce qu'il y a le désert ça c'est bien Juste le début tu gommés et tu dis
- 310 « il y a des parcelles plusieurs parcelles à l'intérieur du champ plusieurs parcelles de différentes
- 311 cultures » Alors après juste Mathéo après
- 312 - *Alors après on retrouve des cultures séparées en différentes parcelles qui sont alimentées par*
- 313 *des canaux et au milieu de ces champs on peut voir une maison individuelle Comparé au*
- 314 *premier plan le deuxième montre le désert*
- 315 - Très bien très très bien alors maintenant maintenant on a vu à quoi ressemble le paysage
- 316 maintenant on va travailler sur le texte Alors voilà ce que je veux pendant deux minutes vous
- 317 lisez le texte dans votre tête vous vous concentre bien vous essayez de le comprendre et après
- 318 on va répondre à quelques questions ensemble et là donc tout le monde Samuel Housoiba
- 319 - *Msiieur je peux lire*
- 320 - Non vous allez lire dans le livre vous essayez de le comprendre donc chacun lit dans sa tête
- 321 vous avez deux minutes et après je vous pose des questions sur le texte Et Housoiba toi aussi
- 322 c'est pour tout le monde donc tu te rapproches tiens-toi correctement steplaît Housoiba voilà et
- 323 c'est ici
- 324 - *Msiieur j'ai pas mes lunettes*
- 325 - Samuel commence pas t'as jamais de lunettes
- 326 - *Si msieur*
- 327 - Hé ben fais un effort et après si vraiment fais un effort avec Housoiba Eh Samuel Samuel ça
- 328 va être l'heure de colle hein si tu continues
- 329 - *Non msieur je fais rien*

- 330 - Non non mais ça va être l'heure de colle si tu continues à avoir une attitude comme ça et tu te
331 calmes 2'53 Qu'est-ce qui se passe t'as fini de lire
- 332 - *Ouais*
- 333 - Arrête de jouer... Chut hé dans votre tête...c'est bon
- 334 - *Non...oui c'est bon*
- 335 - Vous avez fini Alors qui veut aller me souligner dans le texte toutes les machines qu'utilise
336 l'agriculteur pour le travail dans la vie de tous les jours Alors allez ... j'en veux au moins trois
337 il y en a un qui est plus important que les autres Alors toutes les machines tout ce qui lui sert
338 pour travailler tu les soulignes c'est bon ouais très bien ouais ok ha ha la moissonneuse c'est
339 une machine ça sert dans les champs alors oui peut-être il y a des mots que vous n'avez pas
340 compris Longadely
- 341 - *Firme*
- 342 - Une c'est une entreprise une grosse entreprise d'accord Donc il y a firme que vous avez pas
343 compris il y a l'engrais quelqu'un peut expliquer Mathéo
- 344 - *Les engrais ce sont des déchets des excréments qui sont utilisées pour faire pousser les plantes*
- 345 - Alors oui ça c'est des engrais naturels effectivement on peut utiliser des déjections animales ça
346 peut servir d'engrais mais on peut également se servir d'engrais chimiques d'accord Il y a des
347 produits chimiques c'est pas forcément d'origine naturelle c'est tout ce que tu mets dans la terre
348 Dongadelly pour que les plantes poussent plus vite pour qu'une plante pousse vite il faut qu'elle
349 soit que la terre soit riche Daongdelly tu m'écoutes
- 350 - *Oui msieur*
- 351 - Donc il faut que la terre soit riche quand la terre n'est pas assez riche pour qu'une plante pousse
352 dessus suffisamment vite Youssoufa on met de l'engrais et la firme donc Samuel c'est une
353 grande entreprise
- 354 - *Msiieur*
- 355 - Oui
- 356 - *C'est quoi un chimique*
- 357 - Comment
- 358 - *Chimique*
- 359 - Chimique c'est tout ce qui fait la constitution d'un élément La terre par exemple ce qui fait
360 qu'une terre va être plus riche quand tu étudies la composition d'une terre au microscope la terre
361 ya plein de petites choses à l'intérieur on étudie ce qui fait pousser la plante plus vite pousser la
362 plante moins vite pour qu'un raisin par exemple ait un goût particulier hé ben on va le planter
363 sur type de sol particulier pour après pouvoir faire du vin par exemple c'est pour ça que le raisin
364 que tu fais pousser en France n'a pas le même goût que le raisin que tu fais pousser au Chili La
365 terre se compose d'éléments qui sont qui font que ça va être de la terre certaines terres elles vont
366 être plus riches en argile par exemple chaque terre est différente il y a des petits composants

367 différents quand on étudie les composants chimiques Alors ça nous ramène quand même aux
368 instruments alors qu'est-ce qui vous penser le plus à un paysan au départ Housoiba

369 - *Le tracteur*

370 - Ben ouais le tracteur effectivement le tracteur on pense forcément à ça quand on pense à la
371 campagne La moissonneuse qu'est-ce que c'est Alors je sais que Mathéo lui sait Kendjy peut-
372 être

373 - *C'est un outil qui broie les choses*

374 - Qui broie les choses Non

375 - *Qui retourne la terre*

376 - Non

377 - *Qui moissonne qui coupe les graines*

378 - Moissonner c'est récupérer la récolte donc la moissonneuse c'est une espèce de tracteur qui
379 passe à travers les champs et qui va couper le blé par exemple et qui va après le mettre dans une
380 benne ça vous permet de pas faire travailler des dizaines de personnes dans votre champ il
381 suffit d'avoir une personne qui passe avec sa moissonneuse et hop elle va couper le blé a fur et
382 à mesure et au fur et à mesure qu'elle le coupe elle va le laisser bien rangé bien organisé pour
383 qu'on puisse après le récupérer le travailler Alors donc ça c'est ce qui vous fait le plus penser
384 à un fermier pourtant le fermier il vous dit que c'est quoi l'instrument le plus important pour
385 lui Mathéo

386 - *C'est l'ordinateur*

387 - Oui c'est l'ordinateur portable est-ce que ça vous surprend

388 - *Non*

389 - Non pour quoi

390 - *Parce qu'il en a besoin*

391 - Mais est-ce qu'au Vietnam à votre avis ils avaient tous des ordinateurs C'est intéressant ça
392 vous surprend pas parce que vous vous avez grandi avec l'ordinateur dans un pays plutôt
393 développé la France donc pour vous c'est normal d'avoir un ordinateur et vous pensez que
394 c'est normal pour un américain d'avoir un ordinateur Donc ça montre que pour vous un paysan
395 c'est pas très différent d'un professeur en fait il a une vie un peu comme un professeur s'il a
396 l'ordinateur la télé il veut un peu de la même façon

397 - *Ah ben non*

398 - Non non mais oui ou oui mais non

399 - *Vous avez un tracteur*

400 - Non pas de tracteur mais j'ai un ordinateur Donc ce texte-là c'est pour vous montrer que la vie
401 des agriculteurs elle a changé pendant très longtemps on a parlé de paysans d'accord des gens
402 qui vivaient enfermés à la campagne qui bougeaient pas beaucoup comme au Vietnam qui
403 étaient un peu isolés maintenant ben nos amis les agriculteurs ils ont une vie qui ressemble

404 beaucoup à la nôtre c'est vrai qu'ils passent leurs journées dans les champs pour certains à
405 s'occuper de leurs champs mais le reste de la journée ils sont sur internet et ils travaillent aussi
406 beaucoup sur internet Alors justement qu'est-ce qu'ils font sur internet On parlait des enchères
407 tout à l'heure

408 - *Les sites web*

409 - Oui ils vont sur des sites web

410 - *Ils vont sur facebook*

411 - *Mais n'importe quoi*

412 - Non mais ils peuvent aller sur facebook mais pas pour le travail oui Longadelly chhut vous avez
413 entendu ce qu'elle a dit Longadelly

414 - *Non elle a parlé doucement*

415 - Et surtout t'écoutais pas donc on écoute et Longadelley elle va parler un peu plus fort alors

416 - *Ils essaient de vendre leur cultivation*

417 - Leur récolte d'accord toute ce qu'on va récupérer c'est la récolte Oui effectivement nous on a
418 lu dans la leçon d'avant au Vietnam tout ce qu'on cultivait on le mangeait directement après
419 Là aux États-Unis est-ce qu'ils cultivent pour se nourrir ou est-ce que c'est plutôt pour vendre

420 - *Pour vendre*

421 - Et oui parce là qu'est-ce qu'il cultive le cultivateur Il cultive

422 - *Avocats carottes citrons radis*

423 - Avocats carottes citrons radis est-ce qu'on peut vivre en mangeant que des avocats carottes
424 citrons radis

425 - *Non*

426 - Non donc il cultive ça essentiellement pour le vendre et pour le vendre il passe par internet et à
427 qui est-ce qu'il vend

428 - ...

429 - Non à qui pas comment Alors à qui Mathéo

430 - *Au magasin*

431 - Alors aux magasins ils ont un nom particulier les magasins là regardez bien le début du texte ils
432 adressent des courriers électroniques à qui comment ça s'appelle

433 - *Les firmes*

434 - Alors ya des firmes comment

435 - *Euh des firmes...*

436 - Qu'est-ce qu'il y a écrit juste à côté

437 - *L'agroalimentaire*

438 - Ça vous avez certainement jamais entendu parler de ça

439 - *Si*

440 - Alors Mathéo dit qu'il a déjà entendu parler de ça c'est quoi agroalimentaire

- 441 - *Moi j'ai jamais dit ça je dis juste en fait pour les alimenter*
- 442 - Alors du coup tu vas nous lire la définition d'agroalimentaire c'est dans le livre regarde
- 443 « l'industrie agroalimentaire »
- 444 - *C'est où*
- 445 - C'est dans le livre à la page 252 vocabulaire tu as déjà lu en plus Chuut merci d'écouter
- 446 - *Industrie qui transforme les produits agricoles en produits finis*
- 447 - Donc qu'est-ce que ça veut dire
- 448 - *Ils transforment les tomates en ketchup*
- 449 - Parfait hé ben c'est très bien c'est exactement ça Mathéo Avant au départ quand on avait des
- 450 champs dans certaines civilisations hé ben on récupérait et après c'était le fermier lui-même qui
- 451 transformait son blé enfin en général il l'apportait au moulin mais là si vous voulez les fermiers
- 452 les agriculteurs plutôt ils se contentent juste de cultiver une fois que ça a poussé et qu'on a
- 453 recueilli l'aubergine la tomate la carotte on l'envoie on la cuisine pas on la transforme pas c'est
- 454 d'autres personnes après qui vont transformer le produit en quelque chose pour faire de la sauce
- 455 tomate du ketchup de la pizza par exemple c'est ce qu'ils vous ont montré dans le livre
- 456 Maintenant il y a ce que l'on appelle une spécialisation l'agriculteur il va se spécialiser que
- 457 dans un produit il va apprendre comment faire le mieux pousser son produit là par exemple c'est
- 458 des tomates donc là notre agriculteur américain il a fait des études pendant longtemps il est allé
- 459 à l'université pour savoir comment on utilisait les meilleurs engrais pour avoir la plus belle et
- 460 la plus grosse tomate celle qui fait le plus de jus par ce que lui ce qu'il veut c'est vendre à des
- 461 entreprises qui fabriquent du ketchup Il va acheter des tracteurs il va cultiver toute l'année et
- 462 une fois qu'il a récolté sa tomate hé ben il va la vendre et il va plus s'en occuper et c'est
- 463 l'industrie agroalimentaire qui se charge d'apporter ces tomates dans des grosses usines qui vont
- 464 presser la tomate la travailler et après on applique la recette du ketchup et on se retrouve avec
- 465 du ketchup et ça ça marche pour la tomate et ça marche pour tous les produits ça marche pour
- 466 les aubergines les poivrons ça marche pour le blé ça marche pour aux États-Unis attention aux
- 467 États-Unis en France dans tous les pays développés ça marche pour tous les pays c'est ce qu'on
- 468 appelle la spécialisation on se spécialise dans un produit et après on revend à une grosse
- 469 entreprise donc nous notre agriculteur ne fait que ce qu'on a ici tout ça ça concerne l'agriculteur
- 470 et ce qu'on a en bas ça concerne uniquement la firme agroalimentaire ok A lors ya une question
- 471 oui Housoiba
- 472 - *Pourquoi ils mettent l'avion*
- 473 - Alors l'avion oui on n'en a pas parlé c'est pour mettre des pesticides les pesticides c'est des
- 474 produits qui permettent de lutter contre tout ce qui va abimer ta plante alors ya des débats pour
- 475 savoir si c'est bon ou si c'est mauvais pour la santé parce que si ça tue les animaux qui
- 476 s'attaquent aux plantes est-ce que ça peut pas aussi s'attaquer au corps humain s'il en reste un
- 477 petit peu après sur les aliments Bon là c'est pas le problème aujourd'hui mais ça c'est la

- 478 technique la plus rapide avant on passait plante après plante et on mettait le produit plante par
 479 plante maintenant tu prends un avion tu passes par-dessus et vout ça répand le produit et en un
 480 passage c'est terminé c'est comme le...
- 481 - *Le dash*
- 482 - Le dash qu'est-ce que c'est
- 483 - *Daesh non msieur m'a a trompé mais msieur le dash c'est kan i larg de l'eau*
- 484 - *Non en fait c'est un produit*
- 485 - Je connais pas moi j'ai jamais appris ça on appelle ça plutôt le canadair le gros avion qui permet
 486 d'éteindre les incendies au Canada
- 487 - *Msieur ça s'appelle un Dash*
- 488 - D'accord bon donc là euh on a presque fini maintenant on va écrire un petit résumé ensemble
- 489 - *Oh non monsieur*
- 490 - Oh si Alors qu'est-ce qu'il faut retenir et en bleu moi je l'écris en noir parce que j'ai perdu
 491 mon feutre en bleu mais on va tous écrire chhut en bleu Alors on a déjà parlé des champs à quoi
 492 les champs ressemblent Maintenant on va parler un peu du mode de culture dans un pays riche
 493 aux États-Unis alors le fait qu'on utilise beaucoup de machines cherchez dans le vocabulaire il
 494 y a un mot spécialement pour définir
- 495 - *Mécanisation*
- 496 - Très bien la mécanisation donc on va commencer peut-être par expliquer ça On a une
 497 agriculture qui est pas traditionnelle comme au Vietnam on a une agriculture qui est mécanisée
 498 Donc allez tout le monde en bleu Résumé donc Aux États-Unis vous avez le droit d'écrire
 499 comme ça Aux E-U Aux E-U l'agriculture est mécanisée mécanisée vous le soulignez
- 500 - *C'est quoi E-U*
- 501 - États-Unis
- 502 - *Ok d'accord*
- 503 - Chhut très bien donc comme elle est mécanisée il faut qu'on utilise moins ou plus de personnes
 504 à votre avis
- 505 - *Moins*
- 506 - Beaucoup moins Alors le travail dans les champs on va utiliser ce mot-là c'est « la main-
 507 d'œuvre » est mécanisée « ce qui permet d'utiliser beaucoup moins de main-d'œuvre » alors on
 508 essaie d'écrire en même temps que moi Mathéo Très bien ensuite ensuite chhut qu'est-ce que
 509 vous reprenez surtout là l'histoire du ketchup de la tomate quel mot on va utiliser là Oui
 510 Housoiba
- 511 - *Les ... avions*
- 512 - Alors oui on peut se souvenir des avions mais d'abord comment appeler le fait qu'on va cultiver
 513 qu'un seul type de produit c'est la spé
- 514 - *Cialisation*

- 515 - *Comme au collège les professeurs*
- 516 - Voilà très bien entre autres au collège on se spécialise Alors donc on va marquer
- 517 Aujourd'hui chut Mathéo je t'entends là hein moins fort s'il te plaît donc Aujourd'hui les
- 518 agriculteurs se spécialisent dans certains types de cultures Euh ensuite qu'est-ce qu'on peut
- 519 rajouter encore A qui est-ce qu'ils vont vendre leurs produits
- 520 - *Aux entreprises*
- 521 - L'autre mot pour entreprise on a vu
- 522 - *Firmes*
- 523 - Firmes des firmes comment
- 524 - *Agroalimentaires*
- 525 - Très bien chuut donc dans certains types de cultures Ils revendent leurs produits aux firmes
- 526 agroalimentaires c'est bon Housoiba t'arrives à lire
- 527 - *oui*
- 528 - *msieur c'est quoi ça le mot*
- 529 - hum Housoiba les firmes c'est les entreprises d'accord Chut donc les firmes agroalimentaires
- 530 vous avez les deux mots vous avez les mots comme agricole alimentaire comme aliment donc
- 531 en fait on part on va chez l'agriculteur pour aller transformer ses produits en aliments tout
- 532 simplement ok Donc on va préciser ce que c'est qu'une firme agroalimentaire ok en disant ces
- 533 industries qu'est-ce qu'elles font avec le produit elles le finissent entre guillemets elles les trans
- 534 - *forment*
- 535 - elles le transforment « Ces industries collectent les produits » euh « des produits » pardon
- 536 - *j'y vois rien*
- 537 - un peu de patience collectent des produits chez les agriculteurs pour pouvoir les transformer les
- 538 transformer et après forcément les
- 539 - *manger*
- 540 - oui les vendre Donc la tomate la faire pousser ça coûte pas si cher que ça c'est tout ce qui est
- 541 après qui fait que le ketchup est cher le fait de la transformer dans une usine après le mettre
- 542 dans une jolie boîte pour le vendre c'est ça qui fait que les produits sont chers
- 543 - *si on achète ça comme ça c'est moins cher*
- 544 - si tu vas acheter ta patate directement chez l'agriculteur techniquement c'est un peu moins cher
- 545 ouais et ça se fait de plus en plus Bon euh vous me soulignez bien agroalimentaire d'accord
- 546 - *en rouge*
- 547 - oui
- 548 - *il y en a deux*
- 549 - euh le premier euh
- 550 - *msieur mais ya pas deux*
- 551 - comment ya pas deux

- 552 - *si*
- 553 - il y en a qu'un seul au début c'est agriculteur Housoiba ok
- 554 - *oui*
- 555 - euh est-ce que tout le monde a terminé
- 556 - *oui*
- 557 - *presque*
- 558 - on est un ptit peu en avance c'est bien Alors levez la main c'eux qui ont pas fini d'écrire A
- 559 part Longadelly c'est bon tout le monde est prêt
- 560 - *oui*
- 561 - Alors on est un ptit peu en avance c'est très bien comme ça vous vous rappelez encore bien du
- 562 cours qu'on a fait sur le Vietnam on va pouvoir faire une synthèse de tout ce qu'on a vu chez
- 563 les Vietnamiens et chez les États-Unis aux États-Unis pardon chez les Américains donc là ce
- 564 qu'on va faire c'est que vous me prenez la règle et un crayon de papier et on va faire un tableau
- 565 et on va comparer les deux types d'agriculture l'agriculture dans un pays en voie de
- 566 développement et l'agriculture dans un pays riche ou un pays développé Alors est-ce que je
- 567 peux effacer le résumé
- 568 - *Oui*
- 569 - Super chhut alors le tableau déjà il va y avoir deux colonnes pour le Vietnam et les États-Unis
- 570 - *Msiieur combien de carreaux*
- 571 - Mettez six carreaux vous écrivez pas six carreaux hein Alors six carreaux ici six carreaux là et
- 572 puis là ce sera cinq carreaux ok Donc les États-Unis ici alors vous le faites mieux que moi le
- 573 tableau hein Alors au début on s'est intéressé au climat alors vous me faites une première ligne
- 574 - *On fait à combien de carreaux monsieur*
- 575 - Vous faites hè moins fort derrière y a cinq minutes je pense que vous pouvez vous concentrer
- 576 encore pendant cinq minutes Samuel jte rappelle que je peux toujours prendre ton carnet
- 577 j'aimerais ne pas t'entendre donc là deux carreaux de largeur ok et dans la première vous me
- 578 faites le climat donc vous reprenez ce qu'on a fait sur le Vietnam vous retrouvez quel type de
- 579 climat c'était vous vous rappelez quel type de climat on a aux États-Unis on vient de le voir sur
- 580 la carte
- 581 - *Msiieur combien de carreaux on fait*
- 582 - C'est pareil à chaque fois deux deux deux deux ok
- 583 - *Non mais ya combien de colonnes*
- 584 - Jusqu'à quatre on va en remplir quatre de colonnes normalement ok elles ont pas la même
- 585 largeur au tableau mais pour vous c'est la même hein Donc euh le climat les conditions
- 586 naturelles est-ce qu'il fait très chaud est-ce qu'il fait très froid le type de culture est-ce que c'est
- 587 du riz des patates Ensuite on va faire la démographie donc vous allez dire si c'est très peuplé

- 588 ou faiblement peuplé et là vous allez marquer dans la dernière la richesse de la population
- 589 ok Alors
- 590 - *Msiieur ma règle n'est pas droite*
- 591 - Arrête tu me fatigues pose-la mais pose-la
- 592 - *Tu veux me taper*
- 593 - Mais non Housoiba Quand vous avez fini vous commencez à remplir tout seuls vous pouvez le
- 594 faire vous pouvez me dire quel type de climat ya quel type de culture ya est-ce qu'il y a beaucoup
- 595 ou pas beaucoup de monde et la richesse de la population ok
- 596 - *Est-ce que ce sera la même chose le contrôle*
- 597 - Là ce qui qui compte c'est que vous compreniez peut-être que vous aurez la même chose le jour
- 598 du contrôle il y aura juste un pays et il faudra bien m'expliquer le climat de ce pays quel type
- 599 de culture on pratique et s'il y a beaucoup de monde et puis savoir me dire aussi ce qu'il faudra
- 600 surtout faire Mathéo c'est comprendre à quel type de culture hum par rapport à un type
- 601 d'agriculture me dire si c'est plutôt un pays riche ou plutôt
- 602 - *Un pays pauvre*
- 603 - Un pays pauvre un pays développé ou un pays en voie de développement donc si par exemple
- 604 tu vois que c'est plusieurs types de cultures ya beaucoup de monde dans le village à côté-là tu
- 605 sais si c'est plutôt un vieux type d'agriculture tu sais que c'est un pays pauvre Finissez bien le
- 606 tableau vous le complétez à la maison d'accord Samuel
- 607 - Vous complétez le tableau avant de sortir vous le complétez à la maison on corrige ça
- 608 la prochaine fois ok
- 609 - *Msiieur et les réponses*
- 610 - Les réponses sont dans la leçon ça vous oblige à relire la leçon la leçon sur les États-Unis et
- 611 sur le Vietnam d'accord ok Tu me le marques dans le cahier de textes que c'est à faire
- 612 Housoiba Comment
- 613 - *Sur le Vietnam j'étais pas là j'étais malade*
- 614 - Ah regarde sur Pronote normalement je vais le mettre sur Pronote ce qu'on a fait sur le Vietnam
- 615 - *Et c'est dans les choses du Vietnam que ...*
- 616 - Oui que t'auras les informations sur le type de climat l'agriculture la démographie la richesse
- 617 Voilà vous complétez le tableau pour vendredi prochain
- 618 - *Msiieur c'est le vendredi combien*
- 619 - On a évaluation le 1^{er} avril Ah ouais ça vous amène vachement loin ça C'est pour le mardi 4
- 620 alors C'est le 4 avril le mardi
- 621 - 5
- 622 - Le 5
- 623 - *Non c'est le 6 c'est le 6*
- 624 - *C'est le 5*

- 625 - Hé m'obligez pas à allumer mon ordinateur c'est le 5 Donc mardi 5 avril compléter le tableau
- 626 - *Msieur bè*
- 627 - Le mardi d'après C'est bon Allez et bon week-end de Pâques
- 628 - *Merci merci*
- 629 -
- 630

- 1 ○ **Retranscription MDR**
- 2
- 3 - Sí Ludovic más alto por favor vamos Ludovic Hugo vamos On enlève la casquette s'il vous
- 4 plaît Sí puedes entrar Hugo tes écouteurs tu les enlèves Ludovic Davy ne mets pas le sac là
- 5 - *Pardon*
- 6 - Vale chicos sentáos por favor sentáos Marie-Perle puedes hacerme un favor Est-ce que tu peux
- 7 me rendre un service
- 8 - *un service oui*
- 9 - Puedes ir à la vie scolaire
- 10 - *Sí*
- 11 - Dos colores sí Gracias Vale chicos Aquí os sentáis en silencio Vamos a ver Quien falta hoy
- 12 chicos
- 13 - *Falta Emmanuel Mathis Eleanor*
- 14 - Sí repite por favor Benoît
- 15 - *Falta Emmanuel Mathis Eleanor*
- 16 - Valé vamos a repasar en silencio vale revisez en silence repasar en silencio Tenemos hoy que
- 17 repasar los documentos y hacer el ejercicio de conjugación vale Un minuto Vale chicos Ya
- 18 esta la revision acabado Sí vamos primero hacer el repaso segundo a corregir Muchas gracias
- 19 Marie-Perle A ver chicos vamos a presentar el documento Cómo dijimos ayer Davy Hugo
- 20 vous sortez les cahiers au moins vous suivez vous sortez les cahiers avec les documents
- 21 l'affiche de présentation qu'on a travaillé hier allez Davy Hugo Ludovic también A ver
- 22 chicos por la fecha de presentación del documento vamos a presentarlo A ver qué me puede
- 23 decir
- 24 - *El dibujo*
- 25 - Un dibujo Repite por favor
- 26 - *El documento es un dibujo*
- 27 - Vale Que más Los personajes
- 28 - *Hay mucho personajes*
- 29 - Más alto
- 30 - *Hay mucho personajes*
- 31 - Repite Dawson por favor
- 32 - *Hay mucho personajes*
- 33 - Hay mu
- 34 - *Chos*
- 35 - Repite
- 36 - *Hay muchos personajes*

- 37 - Vale Davy por favor silencio Donde
- 38 - *En la ciudad de*
- 39 - Más alto
- 40 - *En la ciudad es un barrio*
- 41 - Repite Benoît
- 42 - En la ciudad es un barrio
- 43 - Es un barrio no un barrio Un barrio un quartier un barrio Cuándo
- 44 - *Por la mañana porque hay sol*
- 45 - Por la mañana porque porque hay sol Hum hay sol es el día non es el día Eso que es Repite
- 46 por favor
- 47 - *La cosa que hacen*
- 48 - Ayuda Marie-Perle
- 49 - *Dawson puede repetir*
- 50 - *Pouvez repetir*
- 51 - Puedes repetir tu Puedes repetir tu Ayúdale on s'entraide d'accord Venga ayuda
- 52 -
- 53 - No te oímos tus compañeros no te oyen
- 54 - *Force un ti peu*
- 55 - Más alto por favor
- 56 - *Repite*
- 57 - *Más alto por favor*
- 58 - Faut être poli non
- 59 - *Activites que los personajes están haciendo*
- 60 - Están haciendo Que forma verbal está Están haciendo Que forma A ver...
- 61 - *A dit Kenza*
- 62 - Estan haciendo : que typa de forma verbal Sí Stevens
- 63 - *Tienda*
- 64 - Mais je te pose la question Quel type
- 65 - *Gérondif gérondif irrégulier*
- 66 - Sí gérondif Gerundio alors Cómo se forma le gérondif el gerundio Cómo se forma
- 67 - *Madame vous avez pas trompé*
- 68 - Y verdad Vale Pero ved aquí están haciendo que forma es Es el gerundio cómo se forma
- 69 - *Les verbes en -ar et -er*
- 70 - Qué verbo ese esté
- 71 - *Estar*
- 72 - Estar Y aquí qué ponemos Kenza
- 73 - *Hacer*

- 74 - Hacer -er entonces Claro así es un verbo en –er -ando vale Vale muy bien chicos vamos a
75 corregir el ejercicio A ver on a ici vale aquí está A ver se cambia Vale chicos a ver
76 - *Madame comment c'est periodique un ti coup*
77 - Cómo se dice periódico en Frances
78 - *Oui*
79 - Pregunta a tus companeros
80 - *Hein journal journal*
81 - Hum Una phrase entera
82 - *El periódico es journal*
83 - Vale Ludovic Ludovic escucha Corregimos el ejercicio A ver chicos son los verbos irregulares
84 vamos a verlo Maëlle la primera phrase
85 - *El chico de la izquierda esta leyendo el periódico*
86 - Dawson repite
87 - *Mi coné pas*
88 - Venga no pasa nada tú intentas Dawson pour commencer il faut avoir les documents dans
89 l'ordre d'accord Les documents c'est les documents d'hier que tu dois avoir collés et sur ton
90 cahier avec la date et tout ce qu'on a dit Alors c'est où tes documents
91 - *J'ai oublié*
92 - J'ai oublié encore un oubli C'est le troisième oubli tu vas rester un ti moment à la fin de
93 l'heure avec moi on va en parler A ver Benoît el chico de la izquierda repite lo que ha dicho
94 Maëlle
95 - *Alors el chico de la izquierda está leyendo el periódico*
96 - Sí Davy por favor estamos en clase Está leyendo no Dawson Dawson si on n'a pas fait le
97 travail au moins on écoute pour être capable de corriger Vale Está leyendo pero repite Benoît
98 - *el chico de la izquierda está leyendo el periódico*
99 - Está leyendo La frase número dos A ver Sí Marie-Perle
100 - *De quoi*
101 - La frase número dos
102 - La senora del vestido rosa está diciendo
103 - Que está diciendo
104 - *Ha elle dit salut*
105 - Está diciendo
106 - *Hola a su amiga*
107 - Benoît tu puedes repetir
108 - *La senora del vestido rosa está diciendo*
109 - Está diciendo
110 - *Está diciendo Hola amiga*

- 111 - Muy bien La frase número tres
- 112 - *El chico del primer piso está durmiendo*
- 113 - Muy bien está durmiendo la siesta Dawson Dawson puedes repetir
- 114 - *El chico del primer piso está durmiendo*
- 115 - Hugo
- 116 - *Entre parenthèses dormir*
- 117 - Repite
- 118 - *Está durmiendo*
- 119 - Está durmiendo vale La última frase a ver Steven
- 120 - *El chico del*
- 121 - El señor que está cruzando la calle ir al trabajo Que tenemos que poner aquí
- 122 - *Ir*
- 123 - Forma progresiva
- 124 - *Está*
- 125 - *Está indo*
- 126 - Mira el verbo en tu documento
- 127 - *Está iendo*
- 128 - Sí está yendo
- 129 - *C'est el chico ou el chico*
- 130 - el chico son los sonidos españoles vale Son los sonidos más difíciles : ch ñ j jo soy española
- 131 Última frase chicos Está yendo Dawson est-ce que tu as corrigé Steven
- 132 - *Oui*
- 133 - Est-ce que tu as corrigé
- 134 - *Oui*
- 135 - Vale Alors comme vous avez pu voir c'était les quatre pour les verbes irréguliers Vamos a
- 136 continuar con nuestro documento A ver antes de volver con el documento no pasa nada
- 137 Vamos a hacer una pequeña actividad Vamos a hacer una paréntesis para hacer una pequeña
- 138 actividad Una actividad oral A ver aquí hay diferentes actividades Tenéis que coger un papel
- 139 mirarlo y mimar aquí
- 140 - *Ah oui*
- 141 - *Oui à moi à moi*
- 142 - Pero los otros alumnos tienen que hacer preguntas
- 143 - *Les actividad*
- 144 - en la forma gerundio en la forma progresiva Habéis entendido Vous devez poser des
- 145 questions à la forme progressive et la personne qui mime doit dire si c'est vraiment cette
- 146 activité qu'il est en train de faire ou pas D'accord c'est compris habéis entendido sí A ver

- 147 quien es el primero Tienes que imitar no se puede hablar Vosotros tenéis que preguntar
- 148 Qu'est-ce qu'il est en train de faire mais toujours en espagnol avec des verbes Vamos
- 149 - *Le ballon*
- 150 - En español a ver Ho ho Cómo se pregunta Tu dois poser la question à la forme progressive A
- 151 ver
- 152 - *Cómo se dice comment on dit la question*
- 153 - Comment comment on dit la question Je ne comprends pas la question
- 154 - *Mais comment on pose la question*
- 155 - On la pose à la forme progressive c'est-à-dire on va mettre l'exemple en français peut-être
- 156 comme ça vous le comprenez mieux Qu'est-ce qu'il est en train de faire maintenant
- 157 - *Courir*
- 158 - Alors tu devrais poser cette question : est-ce que tu es en train de courir Allez ayuda ayuda
- 159 - *Mais personne connaît*
- 160 - Sí Es un verbo qué los damos
- 161 - *Cómo se dice correr s'il vous plaît*
- 162 - Cómo se dice s'il vous plaît
- 163 - *Por favor*
- 164 - *Cómo se dice correr por favor*
- 165 - Vale Se dice correr Entonces preguntalo en gerundio Sí lui il est en train de courir
- 166 - *Y tu corre Ah c'est ça*
- 167 - A ver Qué verbo Estár más
- 168 - *Y tu estás*
- 169 - C'est une personne
- 170 - *Estan*
- 171 - Estás y ahora
- 172 - *Corriendo*
- 173 - Muy bien
- 174 - *Madame laisse au tableau*
- 175 - Vale Vamos A ver estar más
- 176 - Après vous écrivez ind à la fin
- 177 - *ar +*
- 178 - *iende*
- 179 - *ando*
- 180 - Vale una pista
- 181 - *Le premier c'est yo*
- 182 - Entonces venga Otra vez Por favor empezamos venga
- 183 - *Ah yo estoy corriendo*

- 184 - Tienes que hacer la pregunta
- 185 -
- 186 - Pregunta Intonación Est-ce qu'on pose une question de la même façon que si on dit une phrase
- 187 sans interroger
- 188 -
- 189 - Oui voilà muy bien Vamos repite
- 190 - *Répète ce qui a écrit là*
- 191 - *Ah euh ek lintonation*
- 192 - Venga
- 193 - Allez venga venga
- 194 - *Y estás corriendo*
- 195 - Estás corriendo sí o no
- 196 - *Oui sí es corriendo*
- 197 - *Sí yo corriendo*
- 198 - Sí yo corriendo Qu'est-ce qui manque Yo
- 199 - *Yo estás*
- 200 - Yo estoy Primera persona
- 201 - *Estoy*
- 202 - Segunda persona
- 203 - *Estás*
- 204 - Vale Muy bien Venga Otra vez Puedes volver a tu sitio A ver repite Caty A ver
- 205 - *Non*
- 206 - Si
- 207 - *J'ai vu*
- 208 - *Ma a pas vu*
- 209 - *Li le menteur*
- 210 - *Ma la vu*
- 211 - Vale Vamos A ver
- 212 - *Moin la trouvé dormir*
- 213 - Cómo se hace la pregunta
- 214 - *Durmir se dice*
- 215 - *Y tu estas*
- 216 - *Tu estás dormir*
- 217 - Tu estás durmiendo
- 218 - Repite más alto por favor
- 219 - *Y tu estas durmiendo*
- 220 - Dormir es irregular estás

- 221 - *Dormiendo*
- 222 - Durmiendo
- 223 - *C'est ce que j'ai dit*
- 224 - Repite más alto
- 225 - *Durmiendo*
- 226 - Dur durmiendo
- 227 - *Sí estoy durmiendo*
- 228 - Vale muy bien a ver ven aquí Dawson A ver la mano inocente ven aquí no puedes mirarse
- 229 no Dawson Dawson viens ok Vale
- 230 - *Travailler*
- 231 - Non a ver es un verbe diferente a ver
- 232 - *Un verbe diferente le coné pas*
- 233 - Sí los conosos A ver venga A ver en español
- 234 - *Y tu inspecteur*
- 235 - *Y tu travailler*
- 236 - *Y tu esta liendo*
- 237 - *Madame comment on dit t'es prof Professeur*
- 238 - Qué Profesor
- 239 - *C'est pas professeur*
- 240 - Se dice profesor
- 241 - *Y tu estas profesiendo*
- 242 - Buena logica pero Celia haciendo el profesor
- 243 - *Madame madame y tu travailler la dit yes*
- 244 - Sí pero es diferente Parecido a trabajar pero no es trabajar Es un verbo que ya conocéis C'est
- 245 un verbe qu'on a vu pendant la séquence des activités quotidiennes Allez a ver
- 246 - *Leer*
- 247 - Leer no A ver Dawson te han preguntado
- 248 - *Ha faire ses devoirs comen i dit ça Madame Cómo se dice faire ses devoirs*
- 249 - Cómo se dice faire A ver chicos Cómo se dice faire Cuál es el verbo que utilizamos para
- 250 decir « faire » Je fais yo
- 251 - *Je fais*
- 252 - En español es el verbo
- 253 - *hacer*
- 254 - Vale Hacer hacer hacer
- 255 - *Madame comment on dit « devoirs » estudia*
- 256 - Estudiar o hacer Cómo se dice les devoirs
- 257 - *Mais étudier et devoirs c'est pareil*

- 258 - Bueno vale venga Haz la pregunta con estudiar
- 259 - *Yo está estudien*
- 260 - *C'est moi qui a trouvé c'est moi qui dit*
- 261 - *M'en fous*
- 262 - Bueno un poquito de respeto
- 263 - *Mi joué plu*
- 264 - On s'entraide c'est pas grave et on respecte le tour de parole d'accord Bueno venga Vamos a
- 265 hacerlo On utilise les deux formes A ver estudiar a ver
- 266 - *yo estás estudiando*
- 267 - segunda persona estás
- 268 - *yo*
- 269 - pas yo no tu
- 270 - *tu estás hacer estudiando*
- 271 - on va le faire avec étudier d'abord et ensuite avec faire les devoirs Avec étudier d'abord
- 272 - *Y tu estas estudiando*
- 273 - C'est une question Es una pregunta no Alors un peu plus de
- 274 - *Ah y tu estudiando*
- 275 - Y tu estás estudiando
- 276 - Hum Dawson Una frase completa Une phrase complète Répond à la phrase Marie-Perle
- 277 - *Yo estoy*
- 278 - Yo estoy venga repite por favor Dawson
- 279 - *Yo estoy estoy*
- 280 - Estudiando no Vale venga Dawson Chicos comment on dit faire des devoirs Comment on dit
- 281 faire des devoirs Es verdad chicos y chicas comment on dit faire des devoirs Hacer vale
- 282 hacer los deberes
- 283 - *Hacer quoi*
- 284 - Hacer los deberes faire les devoirs
- 285 - *Mais on na pas apprendre ça*
- 286 - Sí En dos secuencias Il faut étudier le vocabulaire un peu à la maison et les exercices Alors
- 287 Cómo hacer la pregunta con « hacer los deberes »
- 288 - *Hacer c'est faire deberes c'est devoirs*
- 289 - On traduit pas mot pour mot Hacer los deberes Ahora nos podemos hacer una pregunta a
- 290 Dawson con « Hacer los deberes »
- 291 - *Y tu estas hacer los deberes*
- 292 - Hacer hacer los Tu estas
- 293 - *Ah haciendo los deberes*
- 294 - Vale Benoît repite por favor

- 295 - *Tu estás debeindo*
- 296 - Estás haciendo los deberes
- 297 - *Tu hacer los haciendo deberes*
- 298 - Benoît tú estás primera persona segunda persona chicos faut étudier un peu à la maison hein
- 299 quand même Estás haciendo los deberes Vale Vale Bueno chicos vamos a volver a nuestro
- 300 documento vale A ver que está haciendo el hombre
- 301 - *A fini*
- 302 - Pero vamos a volver al documento sí Vamos a acabar un poquito vale Quelques phrases
- 303 encore pour voir notre document et la séquence suivante reprend avec d'autres personnages
- 304 Lena vamos A ver chicos Stevens que está haciendo
- 305 - *Ha pasear paseo*
- 306 - Pasar a ver Maëlle on peut tous parler on est peux nombreux aujourd'hui mais on se respecte
- 307 le tour de parole
- 308 - *El hombre est pasa*
- 309 - Pasando
- 310 - *Está pasando*
- 311 - *Se promener*
- 312 - Está Benoît ayudale Entonces una frase con
- 313 - Chico
- 314 - *Sí est correando*
- 315 - *Madame il faut conjuguer*
- 316 - Claro en forma progresiva sí
- 317 - *El chico esta esta cruzando*
- 318 - Cruzando que
- 319 - *La passag piéton*
- 320 - Le passage piéton le passage piéton
- 321 - *Hum passage piéton*
- 322 - La calle
- 323 - *La calle c'est la rue non*
- 324 - La calle c'est la rue Sí no sabemos qué significa passage piéton que hacemos Si on connaît
- 325 pas le mot qu'est-ce qu'on fait
- 326 - *Ben là Cómo se dice passage piéton*
- 327 - Vale Se dice « paso de zebra »
- 328 - *Le paso de pebra alors mi recommence la phrase*
- 329 - Un paso de zebra vale Zebra es un animal zèbre un paso de zebra
- 330 - *La fecha de hoy*

- 331 - Después Vamos a ver A ver chicos que pasa A ver chicas por favor que tenemos un pequeño
332 problema con el ordenador Hey que pasa
333 - *Que pasa*
334 - A ver bueno On a un petit souci d'accord mais le temps que ça redémarre on les voit quand
335 même ici un petit peu
336 - *Es ficho*
337 - Stevens respetamos el tono y la palabra Sí vale el documento ése éste pero a ver es critico
338 Quién es éste señor
339 - *Vendeur el periódico*
340 - Muy bien en gerondio
341 - *Madame c'est le dialogue*
342 - Qué está haciendo Vender el periódico vale Stevens Stevens en gerundio vender el periódico
343 muy bien pero en gerundio
344 - *Está vender el vendiendo periódico*
345 - Muy bien repite
346 - *Esta vender*
347 - Vendiendo
348 - *Vendiendo el periódico*
349 - Dawson repite
350 - *Está revendo*
351 - Cómo Está
352 - *Comiendo*
353 - Vendiendo
354 - *Vendiendo*
355 - Por favor Maëlle Escuchamos Il faut être attentif d'accord Si on n'entend pas les autres on ne
356 peut pas s'autocorriger corriger les autres les aider hein Está vendiendo el periódico repite por
357 favor
358 - *Está vendiendo*
359 - Vendiendo el periódico
360 - *Periódico*
361 - Vale Venga Maëlle por favor A ver seguimos a ver aquí No se ve muy bien no
362 - *On copie que deux*
363 - Sí pero vamos a ver aquí
364 - *Madame pourquoi ça marche pas*
365 - No lo sé
366 - Ya un souci je sais pas ce qui se passe mais on va pas perdre le temps d'accord
367 - *Madame éteins le vidéoprojecteur*

- 368 - No pero síno nos falterá mucho tiempo A ver el chiquitito pero el hombre Qué está haciendo
369 la chica Qué está haciendo
370 - *La chica mange comer*
371 - Alors gérondif
372 - *La chica está*
373 - Sí la chica está Marie-Perle ayuda
374 - *La chica est comiendo*
375 - Muy bien A ver Dawson repite por favor venga repite Repite por favor
376 - *Más alto*
377 - *Por favor*
378 - Por favor
379 - Que ha dicho Maëlle Qu'est-ce qu'elle vient de dire Que está haciendo la chica
380 - *Las chicas*
381 - La chica la chica
382 - *La chica estás estás*
383 - Elle tercera persona la chica está
384 - *Mas alto por favor*
385 - Stevens on arrête d'accord On s'aide mais on arrête hein
386 - *Madame mi peut l'aider Je peux répéter pour lui*
387 - No tiene que repetir Dawson vamos ayudarle La chica está
388 - *Manger*
389 - Cómo se dice manger
390 - *Comer*
391 - *La chica está comer*
392 - La chica está
393 - *Comi*
394 - Comiendo
395 - *Comiendo*
396 - Vale la chica está comiendo A ver Benoît qué pasa Qué hace Vamos a ver voy a intentar a
397 volver a poner el documento vale A ver por favor Maëlle y Marie-Perle no está bien el
398 - *Comment on dit pardon*
399 - Venga Qué están haciendo
400 - *Dialoguer madame ma a mis j'essaie une phrase*
401 - C'est une phrase qu'on a déjà vue alors qu'est-ce anda vale
402 - *El señor que está comiendo la*
403 - No son las chicas Attendez vale Marie-Perle
404 - *La señora del boquito esta eh c'est pas ça ca*

- 405 - No son las chicas
- 406 - *Eh La señora del boquito est esta diciendo a su amiga*
- 407 - Está diciendo
- 408 - *Hola*
- 409 - Comment on dit aussi dire hola Cómo se dice también decir hola Vous savez quand on dit
- 410 hola
- 411 - *Salut buenas tardes*
- 412 - Salut on salue quelqu'un non Comment on dit saluer quelqu'un Cómo se dice saluer
- 413 quelqu'un Bueno chicos es saludar vale Saludar vale Que esta diciendo la señora
- 414 - *Entrer dans le magasin*
- 415 - Sí cómo se dice en español Qué esta haciendo la señora Está
- 416 - *Entrar entraiendo*
- 417 - Entrar entra entrando Eso tenéis el vocabulario en la hoja claro Cómo se dice
- 418 - *Entrar en la tienda entrar en la tienda*
- 419 - Vale en la forma progresiva está
- 420 - *En la tienda*
- 421 - Por favor chicas venga acabamos a mismo a ayudarle a Stevens Entra en la tienda
- 422 - *Ben fo dir que c'est une madame une madame*
- 423 - *La chica entra de la siendo*
- 424 - Entrar comment on dit être en train d'entrer
- 425 - *Entrar*
- 426 - *La chica*
- 427 - *está entrando*
- 428 - Bien muy bien
- 429 - *Ben il fallait conjuguer*
- 430 - Claro Marie-Perle ese es el principio Está entrando está entrando
- 431 - *Está entrando magasin steplaît Steven*
- 432 - *Euh magasin tienda tienda*
- 433 - Está entrando en la tienda Es una palabra que ya conocemos de la otra secuencia vale
- 434 - *La tienda*
- 435 - Vale
- 436 - *La tienda la tienda camina*
- 437 - A ver y este chicos que esta haciendo A ver Steven
- 438 - *Beber el refresco*
- 439 - Forma progresiva gerundio
- 440 - *Estiando*
- 441 - Cúal es el verbo Stevens El verbo es beber Entonces ayudale por favor

- 442 - *Bebiendo*
- 443 - *El chico bebiendo el refresco*
- 444 - Benoît ayudale una frase entera El chico
- 445 - *El chico esta beber bebendio*
- 446 - Bebiendo sí Que más
- 447 - *Un refresco*
- 448 - Vale un refresco vale chicos qué dia es hoy Qué fecha es hoy Qué fecha es hoy
- 449 - *Es martes*
- 450 - Sí
- 451 - *De diece*
- 452 - *Es martes seise vingt-six*
- 453 - *Abril*
- 454 - De Abril Vale es la continuación de la clase de ayer Dawson Stevens allez tout le monde
- 455 copiez la date on met continuación et on garde seulement deux ou trois phrases parce que
- 456 vous avez déjà le travail pour le vendredi si on recopie d'accord
- 457 - *Hé on dirait un papier*
- 458 - Le document que je vous ai donné l'autre jour qu'on a repris aujourd'hui d'accord Là vous
- 459 avez le travail à faire Apprendre le vocabulaire pour dire au moins six phrases entre six et dix
- 460 phrases mais au moins six phrases
- 461 - *Madame tout ça*
- 462 - Maëlle c'est pas trop six phrases écoute hein
- 463 - *Il faut qu'on fait nous-mêmes*
- 464 Vous avez deux jours et demi Ca c'était pour aujourd'hui mais ona a dit on a dit qu'on allait le
- 465 faire pour le vendredi Vous étudiez à la maison vous vous entraînez écrivez d'accord
- 466 - *A l'oral*
- 467 - Mais bien sûr d'accord Comment on fait normalement le repaso
- 468 - *A l'écrit*
- 469 - Non à l'oral
- 470 - Lo hacemos oralmente vale
- 471 - *Madame c'est à l'oral ben on lit*
- 472 - Hay que aprender en casa on peut avoir toujours des notes
- 473 - *Oui*
- 474 - Mais on peut pas lire tout le temps
- 475 - *C'est obligé à l'oral*
- 476 - *Ah il faut travailler hein*
- 477 - Oui mais on retient pas le coco est lache

- 478 - Non le coco est pas lache vous êtes bien capables vous pouvez le faire et vous trouvez des
479 difficultés on s'entraide d'accord mais il faut faire l'effort on fait l'effort et après on voit Alors
480 copiez s'il vous plait
- 481 - *D'accord vale*
- 482 - Vale Qu'est-ce qu'on a dit De quoi parle le document Describe el documento chicos
483 - *El dibujo*
- 484 - Sí sobre las actividades no
485 - *Actividades en el dibujo*
- 486 - Je reprends les mots de vos présentations d'accord Vale Cómo decimos par exemple Cómo
487 decimos « par exemple » en español
- 488 - *Ha nou a vu ça attends je cherche madame*
- 489 - *Attendez vale*
- 490 - *Attendez*
- 491 - Cómo se dice attends en español
492 - *Cómo se dice attends en español por favor*
- 493 - Se dice espere Par exemple se dice por ejemplo vale Por ejemplo Et ça c'est l'amorce de ce
494 que vous allez compléter pour vendredi au moins six phrases
- 495 - *Ce sera tout ça à compléter*
- 496 - J'ai pris un exemple de ce que Steven il a dit vale un ejemplo de lo que ha dice Stevens Un
497 passage piéton on dit un passage de piéton
- 498 - *Oui*
- 499 - Au pluriel
500 - *Passage piéton non on dit passage piéton effacez devant le passage un et le de*
- 501 - Pour quoi je fais effacer un On a besoin d'un article
502 - *Non on dit passage piéton*
- 503 - Un passage piéton gracias Stevens gracias vale Está claro para viernes C'est clair pour le
504 vendredi
- 505 - *Oui*
- 506 - On va faire alors les six phrases et on va finir avec une autre activité d'expression vale chicos

- 1 ○ **Retranscription OH**
- 2
- 3 - C'est bon On attend les derniers arrivants tes Bonjour
- 4 - *Bonjour msieur*
- 5 - *Bonjour monsieur*
- 6 - Bon c'est bon
- 7 - *Oui*
- 8 - Bonjour à tous asseyez-vous sortez vos affaires Allez on sort son manuel son cahier on se
- 9 dépêche P 118 toujours le texte de Lycaon oui Gaëlle dépêche-toi tout le monde p 118 et vous
- 10 allez relire le texte en silence le temps que je fasse l'appel Marion
- 11 - *Présente*
- 12 - Maël
- 13 - *présent*
- 14 - Elsa
- 15 - *Présente*
- 16 - Yoven
- 17 - *Je suis là*
- 18 - Lou
- 19 - *Présente*
- 20 - Judith
- 21 - *Présente*
- 22 - Romain
- 23 - *Présent*
- 24 - Axel
- 25 - *Là*
- 26 - Cassandra
- 27 - *Présente*
- 28 - Angel
- 29 - *présente*
- 30 - Dimitri
- 31 - *Présent*
- 32 - Floriane Absente
- 33 - Johnsley
- 34 - Judicaël
- 35 - *Absent*
- 36 - Tu attends un instant Elsa Caroline tu es là Manon

- 37 - *Présente*
- 38 - Anthony
- 39 - *Présent*
- 40 - Hassan
- 41 - *Présent !*
- 42 - Clément
- 43 - Anthony
- 44 - *Présent*
- 45 - Chelsea
- 46 - Emeline Alicia
- 47 - *Présente*
- 48 - Christophe Adrien Sergio
- 49 - *Présent*
- 50 - Eva et Yaëlle... Oui vas-y vas-y Pour ceux qui ont fini de relire vous pouvez toujours marquer
- 51 la date dans votre cahier Donc nous sommes le lundi 2 mai bien sûr on est resté la même année
- 52 on change pas
- 53 - *Monsieur*
- 54 - Oui
- 55 - *Bonne fête*
- 56 - Bonne fête de quoi
- 57 - *La fête du travail*
- 58 - Ah merci Clémence c'est gentil Vous aussi vous êtes des travailleurs quand vous voulez Alors
- 59 lundi 2 mai 2016 On met pas séquence séance vu que c'est la suite de ce qu'on a commencé à
- 60 faire vendredi
- 61 - *Msiieur*
- 62 - Oui qu'est-ce qu'il ya Oui justement on va y venir Maxime Yaëlle
- 63 - *Moi j'étais pas là depuis...*
- 64 - D'accord ben tu reprendras sur un camarade au plus vite Alors je vous avais posé des questions
- 65 vous avez des questions à faire pour le week-end il me semble qu'il y en aura trois Quatre
- 66 questions d'accord ok donc là nous allons faire la correction sous la forme d'un petit tableau
- 67 donc vous allez recopier au fur et à mesure comme moi La première question Est-ce que
- 68 quelqu'un pourrait me rappeler la première question
- 69 - Maxime vas-y
- 70 - *La première question msieur c'est En quel animal Lycaon est-il métamorphosé*
- 71 - Alors en quel animal Lycaon est-il métamorphosé Romain
- 72 - *Euh il est métamorphosé en loup*
- 73 - En loup... garou Alors quelle différence il y a en fait entre un loup et un loup garou Sergio

- 74 - *C'est que il marche à deux pattes et comment... il est*
- 75 - Alors si quelqu'un se transforme en loup-garou c'est quoi la différence Emeline
- 76 - *Ben c'est un visage où c'est mi-homme mi-loup*
- 77 - Oui en tout cas à la base c'est ...un homme ou un loup
- 78 - *Un homme*
- 79 - Un homme à la base c'est pas un loup il se transforme en loup Déjà est-ce que tout le monde est
- 80 d'accord là-dessus oui C'est bon Maël
- 81 - *Msieur la plupart du temps c'est une certaine partie de la journée ou du soir qu'il se transforme*
- 82 - Mmm et en général c'est à quel moment qu'il se transforme
- 83 - *Lorsqu'il ya la lune*
- 84 - Voilà lorsqu'il y a la lune il y a la transformation qui se fait et qui prend fin à quel moment
- 85 Yaëlle
- 86 - *La journée*
- 87 - Plus précisément au lever du soleil C'est bien alors donc on avait dit que comment il s'appelle
- 88 le personnage déjà
- 89 - *Lycaon*
- 90 - Vous notez en même temps que moi *Lycaon*
- 91 - *En rouge ou en bleu ou en noir*
- 92 - En bleu Alors Lycaon vous vous rappelez son statut
- 93 - *Son statut*
- 94 - C'est un ...
- 95 - *Roi*
- 96 - *Psychopathe*
- 97 - C'est un roi Bon psychopathe on va peut-être pas le mettre Le roi ...
- 98 - *Monsieur j'ai vu une vidéo ça raconte l'histoire livre et après ça i sort...*
- 99 - D'accord le roi métamorphosé en loup garou
- 100 - ...
- 101 - Oui alors tu as tout à fait raison on va y venir après Et ensuite la deuxième question c'était
- 102 ...oui
- 103 - *Quelle transformation physique subit-il*
- 104 - Quelle transformation physique subit-il Alors vous marquez oui bien sûr il fallait justifier avec
- 105 les éléments qui viennent d'où Ben du texte Donc vous mettez Transformations physiques et
- 106 ensuite on va voir ensemble le relevé ce que vous avez trouvé comme transformations physiques
- 107 - *Msieur i faut qu'on écrit en noir*
- 108 - Non vous laissez la même couleur alors tu marques d'abord et après on fait ensemble
- 109 - *Monsieur*
- 110 - Qu'est-ce qu'il ya Maxime

- 111 - *Euh j'ai mis euh Lycaon est métamorphosé en loup-garou*
- 112 - C'est bon c'est bon c'est bon c'est bon Transformations physiques alors Manon qu'est-ce que
- 113 tu as trouvé dans le texte concernant la transformation physique de Lycaon en loup
- 114 - *Ses bras en jambes*
- 115 - Alors ses bras en jambes est-ce que vous avez déjà trouvé ça
- 116 - *Oui ah oui*
- 117 - Oui quand même On pouvait couper mais on pouvait aussi faire un ensemble
- 118 - *Msieur*
- 119 - Tu attends un instant Romain (120) Ensuite Johnsley
- 120 - *Ses vêtements en poils*
- 121 - Ses vêtements alors c'est pas exactement ça Quand je vous demande de relever n'oubliez pas
- 122 c'est du copier-coller je veux pas qu'il y ait des moitiés des morceaux de mots etcetera Maël
- 123 exactement c'est quoi
- 124 - *« Ses habits se changèrent en poils »*
- 125 - *Msieur*
- 126 - Cindy
- 127 - *Moi j'ai pas ça ses bras en jambes*
- 128 - Si c'est marqué à la fin Alors Emeline la citation exacte
- 129 - *Ben j'ai oublié un mot et ...*
- 130 - Mais c'est pour ça que je vous demande de d'écrire les lignes Angel
- 131 - *Ses vêtements se changent en poils*
- 132 - Voilà exactement c'est ça ses vêtements se changent en poils
- 133 - *C'est ce que m'a a mis*
- 134 - Non José c'était pas exactement cette citation-là Lorsque je vous demande de relever dans le
- 135 texte c'est exactement ce qui est marqué dans le texte Alors ses vêtements se changent en poils
- 136 quelle ligne
- 137 - *Lignes 19-20*
- 138 - *Msieur j'ai une question*
- 139 - Oui vas-y Romain
- 140 - *Ben pourquoi i chang à li en loup*
- 141 - Alors il a été effectivement comme le dit Maël puni par Jupiter et pour quelle raison il a été puni
- 142 par Jupiter Judicaël
- 143 - *Il faisait des grills*
- 144 - Alors il faisait des grills c'est pas exactement il gardait en otage des hommes de un
- 145 - *Il faisait griller les gens*
- 146 - Il faisait griller des gens oui Il faisait un barbecue Maël

- 147 - *Ben c'est dans le texte justement c'est pour ça il donnait des otages à eux pour leur montrer*
 148 *que ils étaient bien faits*
- 149 - Oui alors on va revenir sur sa punition Romain tu écoutes je te poserai des questions donc
 150 Jupiter l'a puni c'est pour ça qu'il s'est métamorphosé en loup Mais pourquoi Jupiter l'a-t-il
 151 puni Il s'est pas dit Bon lui je vais le prendre au hasard et je vais le transformer je vais le punir
 152 Yoven
- 153 - *Il l'a piqué il est sorti de son corps et après*
- 154 - Alors oui ya ça mais pourquoi il a vraiment été sanctionné Vous ne répondez pas réellement à
 155 la question Johnsley
- 156 - *Il a trahi Jupiter*
- 157 - Alors il a trahi euh comment
- 158 - *En fait il a dit du mal*
- 159 - Il a dit du mal oui c'est presque ça
- 160 - *Il l'a provoqué*
- 161 - *Il a pas voulu croire que Jupiter était un dieu*
- 162 - Voilà il a pas voulu croire que Jupiter était un dieu et non pas un
 163 *Mortel*
- 164 - Et non pas un mortel et donc c'est pour ça que Jupiter l'a puni Anthony
- 165 - *Et quand il dit Lycaon se moque de ses marques de respect*
- 166 - Oui alors déjà on voit que Lycaon se moque des prières c'est ça
- 167 - *Religieux*
- 168 - Oui alors ça c'est dès le début du texte qu'on voit ça Bon on continue ici vous avez trouvé quoi
 169 il reste pas grand-chose
- 170 - *Euh ses crocs d'argent*
- 171 - Euh Johnsley on lève le doigt d'abord Lacey
- 172 - *Ses mains sont des pieds*
- 173 - Ben ses mains sont des pieds tu vois ça où quelle ligne
- 174 - *Ben monsieur c'est ses bras*
- 175 - Mais oui mais encore une fois qu'est-ce que j'ai dit Est-ce que quelqu'un pourrait répéter
- 176 - *Copier-coller monsieur*
- 177 - C'est copier-coller et là c'est pas copier-coller là tu inventes là Johnsley
- 178 - *Euh ses yeux en argent*
- 179 - Alors c'est pas ça du tout c'est pas ses yeux en argent Tout simplement à la fin à la ...
- 180 - *il devient loup*
- 181 - *il devient loup déjà*
- 182 - alors non il me semble que c'est pas il devient un loup mais il devient ah si il devient un loup
 183 il devient un loup Parce que ça se dit aussi il devient loup 120 Ensuite ça c'était pour la deuxième

- 184 question est-ce que quelqu'un pourrait rappeler à ses camarades aux autres la troisième question
 185 que je vous avais posée donnée pour aujourd'hui Cindy
- 186 - *Quel caractère Lycaon garde-t-il*
- 187 - Quel caractère Lycaon garde-t-il Sergio
- 188 - *Il garde l'air féroce*
- 189 - Alors oui on dit au début il a une certaine férocité C'est pour ça qu'on dit qu'il garde parce que
 190 au début sous sa forme humaine il est féroce et à la fin sous la forme
- 191 - *Loup-garou*
- 192 - Oui sous la forme d'un loup-garou sous la forme animale il...
- 193 - *Il garde le même caractère*
- 194 - exactement il garde sa férocité alors il faudrait quand même je vous ai demandé de justifier dans
 195 le texte Maël
- 196 - *Ils disent il devient un loup et il conserve encore les traces de son ancienne apparence les*
 197 *couleurs de clairs et longs poils c'est toujours l'image de la férocité*
- 198 - C'est toujours l'image de la férocité *Un même caractère* Alors on va prendre quelques morceaux
 199 là-dedans Donc vous notez vous écrivez vous soulignez c'est comme des petits titres des petites
 200 parties au fur et à mesure Donc vous dites qu'il conserve un même caractère et Maël nous a
 201 donné la phrase entière Où se situe cette phrase cette longue phrase
- 202 - *Entre les lignes entre les lignes 20 et ben en fait 23*
- 203 - D'accord 20 et 23 oui à partir de « il devient un loup » On va mettre quelques exemples Donc
 204 tu nous a dit *même image de la férocité* et donc il y avait encore plusieurs exemples
- 205 - *Monsieur c'est la dernière ligne*
- 206 - Oui c'est la dernière ligne de la férocité Romain
- 207 - *Euh c'est une question comme ça est-ce que quand on en voit la suite du film*
- 208 - La suite du film on la verra dès que possible mais à mon avis ce sera après les vacances vu le
 209 peu de temps qui nous reste Ben il nous reste que demain
- 210 - *Ben oui*
- 211 - Donc en toute logique ça pourra pas se faire dans l'immédiat mais mais on regardera la suite
 212 c'est sûr
- 213 - *Ça dépend de notre avancée aujourd'hui*
- 214 - Ça dépend de tout effectivement Ça dépend de plusieurs facteurs oui Bon on se reconcentre
 215 allez allez allez on y va
- 216 - *Msiieur c'est à la ligne 22*
- 217 - Oui
- 218 - *Msiieur c'est la ligne 23 msiieur*

- 219 - Alors c'est de la ligne 22 à 23 vous avez toute la panoplie toutes les citations là même l'image
220 de la férocité etcetera le même air farouche les mêmes yeux ardents qui montrent qu'il a gardé
221 le même caractère
- 222 - *Msiieur le caractère c'est la question 3 ça*
- 223 - Oui c'est la question 3 tout à fait Judicaël Et alors je vous avais posé
- 224 - *Une question msiieur*
- 225 - On a vu que Lycaon est un roi métamorphosé en
- 226 - *Loup-garou*
- 227 - Donc on a vu tous les éléments qui correspondent à ça à cette transformation physique ensuite
228 on avait dit que même s'il se transformait il gardait le même caractère La quatrième question
229 c'était quoi Anthony
- 230 - *Trouvez des exemples de loup-garou*
- 231 - Trouvez des exemples de loup-garou de métamorphoses de loup-garou Alors je vous ai demandé
232 de prendre du recul et de faire des recherches sur par rapport à vos connaissances propres des
233 exemples que vous avez vu que ce soit dans les films dans les BD ça peut être dans les dessins
234 animés dans tout ce que vous voulez des exemples de transformations comme Lycaon en loup-
235 garou Alors deux petites secondes vous marquez déjà Exemples de métamorphoses et ensuite
236 je vous écoute Donc bien sûr de métamorphoses en loup-garou hein pas en autre chose
- 237 - *Ya plusieurs types de métamorphoses*
- 238 - Exactement ya plusieurs types de métamorphoses mais là on est l'exemple du loup-garou
- 239 - *Msiieur ça a déjà été extrait ça*
- 240 - Alors tu as fait est-ce que quelqu'un de par ses recherches peut répondre à Maxime Elsa
- 241 - *Non*
- 242 - Non ben oui mais quand même non trois lettres c'est pas cher payé pour oui Yaëlle
- 243 - *Mais msiieur ça a existé*
- 244 - Ça a existé
- 245 - *En vrai*
- 246 - Non non j'ai repris ce que Yaëlle vient de dire c'est un mythe c'est imaginaire alors oui c'est
247 imaginaire c'est des croyances bien bien
- 248 - ...
- 249 - Ah on va venir après ça c'est pas maintenant
- 250 - *Msiieur*
- 251 - Oui Yaëlle
- 252 - *Ben c'est comment ils ont eu l'idée*
- 253 - Yaëlle Yaëlle ce sont des croyances
- 254 - *Msiieur ça a dû exister*
- 255 - Alors c'est resté bon libre à toi de croire ou non

- 256 - *Monsieur mais c'est comme ça vraiment ils ont dû faire*
- 257 - Tu continueras à faire des recherches sur ton loup-garou et on verra plus tard alors le débat est
- 258 clôt Exemple de métamorphose Elsa tu me disais quoi Exemple
- 259 - *Je sais plus*
- 260 - *Si*
- 261 - Alors
- 262 - *Doctor Who*
- 263 - Alors c'est pas docteur who w-h- o vous faites de l'anglais hein quand même
- 264 - *Doctor who*
- 265 - Non
- 266 - *Docteur Who*
- 267 - Alors est-ce que quelqu'un peut nous expliquer brièvement parce que moi je pense qu'il y a pas
- 268 tout le monde qui a déjà vu ce alors on se calme Elsa est-ce que tu pourrais expliquer
- 269 - *Msieur mi coné pas*
- 270 - Alors tu ne connais pas mais tu connais ça va être un petit peu compliqué Yaëlle on t'écoute on
- 271 écoute Yaëlle
- 272 - *Msieur ya une boîte mais c'est fermé et après i rentre dedans mais après il fait plein de trucs la*
- 273 *nuit*
- 274 - Alors nous ce qui nous intéresse ici c'est
- 275 - *Le loup-garou*
- 276 - C'est en loup-garou alors expliquez-moi là-dedans à quel moment ça se fait Alors comment ce
- 277 docteur se métamorphose On écoute Romain
- 278 - *Avec sa cabine téléphonique ben il touche à plein de boutons et après il se téléporte dans un*
- 279 *autre monde il devient loup-garou*
- 280 - En quoi il se transforme en loup-garou en touchant ces boutons
- 281 - *Il a jamais transformé en loup-garou*
- 282 - Vous êtes sûrs
- 283 - *Oui*
- 284 - *Oui*
- 285 - *Jamais jamais*
- 286 - *Il a jamais transformé*
- 287 - Et si ! Bien sûr que si ! Je remarque que si Vous allez vérifier vos sources et vous allez me
- 288 dire par la suite qui a raison Alors ensuite Maëlle Très bien on écoute Sergio on écoute
- 289 - *Twilight*
- 290 - Twilight tout simplement qui est bon je vois que ça vous plaît mais on reste calme on écoute
- 291 Alors qui se transforme en loup-garou Yaëlle
- 292 - *Dans Twilight*

- 293 - Oui
- 294 - *C'est Jacob*
- 295 - Euh vous notez encore un exemple et ce sera bon Judicaël
- 296 - *Msieur ya des transformations chimiques aussi*
- 297 - Chimiques alors qu'est-ce que tu entends par transformations chimiques ça me paraît ...
- 298 -
- 299 - Alors c'est pas en loup-garou ça Encore une fois on est sur Lycaon là on n'est pas sur euh oui
- 300 - *The wolf*
- 301 - The wolf c'est quoi tu expliques
- 302 - *C'est une série ya des lycans et des vampires c'est comme Twilight mais en moche*
- 303 - *... et le secret des loups*
- 304 - Ah oui alors là
- 305 - *Msieur Vampire diaré*
- 306 - Vampire diaries à la base c'est ça oui Vampire tu as raison chut oho ya trop de bruit là
- 307 - *Dans Harry Potter*
- 308 - Tu as tout à fait raison Dans Harry Potter aussi On note au fur et à mesure s'il vous plaît allez
- 309 On note Johnsley tu as noté c'est bon Est-ce que tout le monde a fini de recopier là ce qui est
- 310 au tableau
- 311 - *Oui oui*
- 312 - Ya pas Betty Boop Betty Boop on le garde Alors maintenant je laisse la dernière partie pour
- 313 ceux qui n'ont éventuellement pas terminé Maintenant qu'on a vu l'histoire de Lycaon donc
- 314 le roi métamorphosé en
- 315 - *Loup-garou*
- 316 - Loup-garou qui a été puni par
- 317 - *Jupiter*
- 318 - Parce qu'il croyait que c'était un
- 319 - *Mortel*
- 320 - Et non pas un
- 321 - *Dieu*
- 322 - On va regarder les rappelez-moi l'objectif
- 323 - *Vidéos les films*
- 324 - L'objectif au complet pas un pas un mot Oui Maël
- 325 - *Associer un texte*
- 326 - Chut Romain
- 327 - *Msieur mais Harry Potter s'est déjà transformé en loup*
- 328 - Non Harry Potter dans Harry Potter dans l'histoire d'Harry Potter oui bon Yoven tu suis s'il te
- 329 plaît merci c'est gentil Vous allez regarder la page 118 toujours et

- 330 - *Msieur ça ressemble des images de films*
- 331 - Ah oui c'est légèrement des images de films
- 332 - *Msieur je me rappelle ça c'était dans les cinémas anciens y avait des titres on tournait on faisait*
- 333 *passer plusieurs images*
- 334 - Oui alors on appelle ça comment
- 335 - *Euh un annonce*
- 336 - Ah non non oui on pourrait dire c'est une bande alors non ya trop de bruit on se tait C'est
- 337 bon Donc tout le monde regarde la bande qui se trouve à gauche Bien sûr c'est toujours en
- 338 rapport avec Lycaon on ne perd pas de vue le texte De combien d'images est composée cette
- 339 bande
- 340 - *Cinq*
- 341 - Cinq images donc vous notez en même temps que moi
- 342 - *Msieur on écrit en bleu ou en noir*
- 343 - En bleu tant que je dis pas de changer on ne change pas Analyse de l'image Donc il y a cinq
- 344 images
- 345 - *Msieur j'ai pas compris le stylo*
- 346 - Bleu toujours alors de quel film est extrait ces
- 347 - *Msieur « Le loup-garou de Londres »*
- 348 - Le loup-garou de Londres tout à fait alors on va le marquer
- 349 - *Ben dans l'histoire ben bana té dans kel époque msieur*
- 350 - On va voir après
- 351 - *Au Moyen-Age*
- 352 - Oh non non non Cinq images extraites du film on note
- 353 - *Msieur entre analyse et cinq images on saute de ligne*
- 354 - Oui ben si j'ai sauté de ligne légèrement vous sautez de ligne aussi
- 355 - *Msieur*
- 356 - On écrit après on parle
- 357 - *Msieur on saute une ligne*
- 358 - Vous faites exactement comme ça c'est présenté au tableau Qu'est-ce qu'il y a Yaëlle
- 359 - *Ben monsieur normalement ça devrait exister c'est comme les les dinosaures ça devrait exister*
- 360 - Ah Yaëlle tu reviens là-dessus Si tu veux à la fin de l'heure tu viendras me voir on parlera des
- 361 loup-garous
- 362 - *Msieur mais ya un -s à Londres*
- 363 - Ah oui ya un -s à Londres
- 364 - *C'est comme les dragons ça n'existe pas*
- 365 - Ça n'existe pas ce qu'on oho ce qu'on va faire maintenant c'est la chose suivante Vous allez
- 366 effectuer un travail en binômes alors là

- 367 - *Koué i veut dire binômes*
- 368 - Bi-nômes
- 369 - *Deux*
- 370 - Vous allez bien évidemment dans le silence « 1^{re} image » alors je veux que vous m'écriviez
- 371 « 2^{ème} image » chut tout le monde écoute la consigne on écoute Romain je veux que vous
- 372 m'écriviez une ou deux phrases pour chaque image
- 373 - *Quel genre de phrase monsieur*
- 374 - Une phrase qui explique ce que vous voyez
- 375 - *Hein il faut faire comme on a fait*
- 376 - Première étape deuxième étape exactement il faut faire comme on a fait pour le schéma narratif
- 377 sauf que là c'est pour analyser une image donc vous notez comme ça
- 378 - *Msiieur mi peu me met à coté d'Cindy*
- 379 - Tu es toute seule Elsa Dans ce cas-là oui
- 380 - *Msiieur on peut faire à deux*
- 381 - Oui on fait à deux on apprend à travailler en binômes chut alors dans le silence vous allez
- 382 chercher décrire en une ou deux phrases décrire les images Allez vous vous posez la question
- 383 suivante : qu'est-ce que j'observe dans la première image qu'est-ce que j'observe dans la
- 384 deuxième image etc jusqu'à la cinquième Allez on y va N'oubliez pas que vous venez de voir
- 385 un texte qui se situe juste à côté et qui a un lien avec ce que l'on observe Allez allez on y va là
- 386 on se dépêche un ti peu Alors quand vous observez vous détaillez aussi ce que le personnage
- 387 est en train de faire ben oui qu'est-ce qu'il est en train de faire voilà
- 388 - *Il remonte son t-shirt*
- 389 - Comment on écrit T-shirt
- 390 - *Monsieur on écrit pas comme ça t-shirt*
- 391 - Bon c'était la contraction
- 392 - *Msiieur ya vraiment deux façons d'écrire t-shirt la façon américaine la façon anglaise*
- 393 - Alors là je répondrai pas à cette question-là Alors Lou effectivement ya un t-shirt là-dedans
- 394 mais c'est pas ce qu'on te demande dans la consigne Alors focus on revient dessus là allez Je
- 395 vous laisse encore quelques minutes et on corrige ensemble Yaëlle ne fais pas de pause tu as
- 396 pas fini encore Alors vous levez le doigt ceux qui n'ont pas en encore terminé
- 397 - *Msiieur ça existe pour la quatrième image si on met ses ongles*
- 398 - Ses ongles
- 399 - *Ses griffes*
- 400 - Pour la troisième image ici tu veux dire Bon c'est pas grave si vous n'avez pas fini ce n'est pas
- 401 grave Qu'est-ce qu'il y a Elsa
- 402 - *Il a dit c'est normal que le monsieur a dit ...*

- 403 - Je ne crois pas que ce soit dans la consigne Vous attendez un instant donc tout le monde regarde
404 et tout le monde prend des notes Donc vous avez votre stylo
405 - *Vert*
406 - En main Chut on corrige tu attends un instant Johnsley Alors première image qu'est-ce qu'il se
407 passe Lou
408 - *Je bois un peu d'eau*
409 - Non ce n'est point la première question y a pas de boire un peu d'eau là alors
410 - *Il l'enlève*
411 - Il l'enlève Alors est-ce que
412 - *Le t-shirt*
413 - Ah oui parce que enlever on peut enlever le t-shirt comme ça il déchire ou il arrache si tu veux
414 on note
415 - *Msieur j'ai pas mis ça*
416 - Tu as mis quoi
417 - *Il a chaud c'est bizarre*
418 - Alors il a chaud alors chut oho j'ai pas autorisé à parler qu'est-ce qu'il est en train de faire Il
419 est en train de déchirer son t-shirt Vous notez chut Johnsley attends
420 - *Msieur c'est pas grave si ma a mis il arrache son t-shirt*
421 - Déchirer c'est plus approprié
422 - *Il a chaud*
423 - Alors là est-ce que est-ce que ce que tu dis là Lou tu peux pas le voir ça moi je te demande de
424 regarder ce qui se fait ben oui dans tous les cas les faits c'est il arrache son t-shirt il déchire sont
425 t-shirt mais on sait pas est-ce qu'il a mal ou on aurait peut-être un doute sur la première image
426 c'est toi qui interprètes Johnsley
427 - *Un homme qui souffre d'un mal inexpliqué*
428 - Alors un homme qui souffre d'un mal inexpliqué c'est bien dit je vous demandais d'observer
429 ce qu'il fait ce qu'il ressent c'est autre chose encore oui c'est vrai on voit qu'il a l'air un peu
430 crispé on sait pourquoi
431 - *Msieur msieur*
432 - Romain
433 - *Parce que on dirait qu'il déchaîne sa colère sur le t-shirt*
434 - Alors ouais chut deuxième tout le monde regarde deuxième image et on lève le doigt Angel
435 qu'est-ce qui se passe
436 - *Le se métamorphose en c'est quoi*
437 - Alors tout le monde note chut pas tout le monde en même temps Christophe
438 - *Msieur j'ai mis son corps se transforme*

- 439 - Alors tu es sûr Moi chut « ses mains se changent en en pattes » euh vous notez au fur et à
440 mesure ce qui est noté
- 441 - *Euh même si on a bon*
- 442 - *Chut Emeline*
- 443 - ...
- 444 - Oui pas tout le monde en même temps tu attends Johnsley « Ses poils »
- 445 - *Msieur*
- 446 - Attends un instant Johnsley « ses poils commencent à pousser » Troisième image
- 447 - *Monsieur monsieur il commence à avoir ...*
- 448 - Chut tu attends oui il est toujours humain mais il commence déjà à ...
- 449 - *Se métamorphoser*
- 450 - On peut utiliser ce verbe-là Troisième image
- 451 - *Msieur ma a pas mis ça*
- 452 - Tu as mis quoi Christophe
- 453 - *Ma a mis « La lune l'éclaire parce que la lumière est là »*
- 454 - Ah bon Alors là encore une fois parce que Christophe voilà tu imagines tu interprètes mais moi
455 je te parle de ce que tu vois concrètement Troisième image chut troisième image Anthony
456 troisième image qu'est-ce qui se passe
- 457 - *Il a du poil sur sa tête*
- 458 - Sa tête
- 459 - *Msieur*
- 460 - Oui
- 461 - *Msieur j'ai pas mis ça*
- 462 - Tu as mis quoi Christophe
- 463 - *il semble enragé*
- 464 - Oui tu as raison pourquoi pas « «Il semble enragé » oui là je suis d'accord avec toi parce que
465 l'image nous montre quand même que là ouh il a pas l'air très très content Sa tête se
466 métamorphose j'ai déjà marqué Maxime là
- 467 - *Msieur c'est pas ça*
- 468 - Qu'est-ce qu'il y a
- 469 - *C'est normal qu'il se transforme*
- 470 - On verra et c'est normal qu'il se transforme en loup-garou
- 471 - *Question : est-ce que quand il transforme a li en loup est-ce que i transforme pour toute la vie*
472 *ou bien*
- 473 - On va voir
- 474 - *Non msieur il redevient homme après*

- 475 - Alors il redevient voilà et on a dit en début de cours rappelez-vous Quatrième image alors
476 quatrième image qu'est-ce que vous voyez de plus Anthony
477 - *Il se métamorphose en pattes*
478 - *Alors c'était*
479 - *Il s'allongisse monsieur*
480 - Non il s'allonge tout court il s'allongisse pas
481 - *Msiieur est-ce que ses transformations se terminent*
482 - Alors pas encore vous mettez ses pieds qui s'allongent et Johnsley s'inquiète oui donc tout à
483 fait sa transformation est terminée
484 - *Msiieur j'ai pas mis ça*
485 - Tu as mis quoi Christophe vas-y
486 - *Son corps entièrement transformé en loup-garou*
487 - C'est pareil Vous notez en mêm temps s'il vous plaît
488 - *Msiieur*
489 - Oui Sergio
490 - *Comment par rapport à la photo quatre et la photo trois là son visage ben c'est pas pareil en*
491 *fait*
492 - Oui
493 - *Monsieur ses cheveux sont frisés*
494 - Si tu veux il est parti chez le coiffeur avant Elsa alors maintenant ce que vous allez faire vous
495 avez l'observation de la première deuxième troisième jusqu'à la cinquième image forcément
496 ces images-là sont reliées à un texte lequel
497 - *Lycaon*
498 - Exactement donc ce que vous allez faire maintenant vous avez vu les transformations physiques
499 de Lycaon
500 - *En binômes*
501 - Oui toujours Ce que vous allez faire chut ce que vous allez faire c'est de trouver de la deuxième
502 pas la première on écoute « 2^{ème} – 5^{ème} image » oui si tu veux Johnsley je vais expliquer De la
503 deuxième à la cinquième image pas la première vous allez en regardant le texte qui se situe à
504 côté puisqu'on a vu Lycaon qui se métamorphosait dans le texte vous allez trouver une ou deux
505 phrases qui correspond à chaque image de vous trouvez un ti groupe de mots des groupes de
506 mots qui lient l'image au texte qui n'a pas compris
507 - *Moi*
508 - Je répète une dernière fois Vous avez de la 2^{ème} à la 5^{ème} image vous allez faire un relevé de
509 copier-coller de la transformation de Lycaon un groupe de mots qui se rapporte à la deuxième
510 image Quand vous voyez la deuxième image quel groupe de mots correspondent exactement à
511 cette image

- 512 - *Copier-coller*
- 513 - Oui voilà copier-coller entre guillemets et la ligne on n'oublie pas Allez au travail Quel groupe
- 514 de mots dans le texte de Lycaon peut au mieux correspondre à l'image 2 à l'image 3 à l'image
- 515 4 et à l'image 5 N'oubliez pas l'objectif c'est d'associer un texte à un film donc
- 516 - *Msiieur on met les lignes*
- 517 - Oui j'ai dit Johnsley on met toujours les lignes lorsqu'on relève dans un texte et si il s'agit d'un
- 518 poème on relève les
- 519 - *Vers*
- 520 - Vers N'oubliez pas c'est de la deuxième à la cinquième pas la première Vous allez trouver un
- 521 groupe de mots pour chaque image qui correspond dans le texte de Lycaon et sa métamorphose
- 522 Nous avons deux heures ensemble je vous ai en deuxième heure
- 523 - *Oui*
- 524 - Oui c'est la semaine où je vous ai en deuxième heure d'accord
- 525 - *Msiieur*
- 526 - *oui*
- 527 - *c'est ça*
- 528 - Allez vous me trouvez je vous demande pas de me trouver des phrases hein juste un groupe de
- 529 mots citez des expressions du texte qui résumant l'image rapidement oui oui Clément a raison
- 530 Lou tu attends la pause s'il-te-plaît
- 531 - *Msiieur ça peut*
- 532 - *Ça peut*
- 533 - *Etre deux fois la même expression*
- 534 - Euh non il y a une expression différente je l'ai fait de mon côté il y a une expression différente
- 535 pour chaque image
- 536 - *Msiieur mi peut*
- 537 - *À la fin*
- 538 - *Msiieur j'ai ma bouteille*
- 539 - *A la fin pendant la pause*
- 540 - *Mais msiieur c'est pas juste j'ai bu tout à l'heure*
- 541 - Oui mais là pendant la pause parce qu'on est proche de la fin Je n'ai pas à m'expliquer vous
- 542 travaillez s'il vous plaît
- 543 - *Monsieur*
- 544 - *Oui*
- 545 - *...*
- 546 - *qu'est-ce que tu demandes Yoven*
- 547 - *C'est en groupe qu'il faut faire*
- 548 - *Oui en binômes toujours j'ai dit toujours en binômes*

- 549 - *Msiieur vous pouvez venir*
- 550 - Bien sûr
- 551 - *C'est quelle ligne ça*
- 552 (sonnerie)
- 553 - Bon vous prenez votre pause et vous revenez après

- 1 ○ **Retranscription SP**
- 2 -
- 3 - Bonjour à tous sortez vos affaires bonjour sortez vos affaires je vais faire l'appel en attendant
- 4 Lila Nacharta
- 5 - *El i ariv là té sor'dla té*
- 6 - Sébastien s'il-te-plaît Sadah-Tina
- 7 - *Présente*
- 8 - Sébastien
- 9 - *Présent*
- 10 - Florent Thomas Logan est-ce qu'il va venir je sais pas Ophélie Sammia Shazan Kimberley
- 11 Allan Joëlla Mouhammad Bonjour toi ...
- 12 - *J'ai pas d'autorisation*
- 13 - D'accord ben dans ce cas tu vas te mettre ici ici ce sont les élèves qui ne peuvent pas être filmés
- 14 Donc Ulrich Valentin Anaïs Raouf Rike et Nathanaël
- 15 - *Pas là*
- 16 - Pas là Vous avez des nouvelles des gens pas là pendant les vacances
- 17 - *Ben moi madame j'étais pas là le dernier jour j'ai pas pu venir*
- 18 - D'accord bon vous prenez votre cahier partie histoire s'il vous plaît partie histoire donc c'est la
- 19 deuxième partie du cahier
- 20 - ...
- 21 - Oui juste après la carte
- 22 - *Quelle page madame*
- 23 - La carte sur les trois dates on l'a pas encore coloriée donc une nouvelle page de votre cahier
- 24 nouvelle page et vous allez écrire en rouge tu vas prendre une feuille vous allez écrire Chapitre
- 25 7 : Les grandes découvertes et les premiers empires coloniaux
- 26 - *Je prends une nouvelle page*
- 27 - Non là tu as encore de la place Donc les grandes découvertes et les premiers empires coloniaux
- 28 Donc il s'agit de notre nouvelle leçon d'accord sur la dernière partie en histoire Ensuite il va
- 29 nous rester pour terminer le chapitre 3 leçons et pour terminer toute la partie en histoire encore
- 30 deux leçons d'accord ça va aller très vite
- 31 - *Madame pardon*
- 32 - Oui bon je vous ai préparé une activité sur fiche d'accord ça y est Et après pour l'instant on va
- 33 faire la ... donc les documents que vous avez je les ai pas pris dans le livre donc vous allez
- 34 regarder le vidéoprojecteur Comment Est-ce que vous vous souvenez encore de ce que vous
- 35 avez appris en primaire et aujourd'hui on recommence sur les Grandes Découvertes C'était qui
- 36 Magellan Oui

- 37 - *Magellan c'était un voyageur*
- 38 - Oui
- 39 - *Qui était mort aux Philippines je crois*
- 40 - Oui
- 41 - *Et qui a fait le tour du monde*
- 42 - Voilà très bien donc effectivement c'est un des navigateurs qui a apporté la preuve en Europe
- 43 que la Terre est ronde Vous avez terminé
- 44 - *Non*
- 45 - *Oui madame*
- 46 - Donc les grandes découvertes commencent à la fin du quinzième siècle jusqu'au dix-septième
- 47 siècle et ces grandes découvertes concernent essentiellement l'Europe pardon les navigateurs
- 48 européens Je vais vous proposer un texte
- 49 - *Faut pas écrire*
- 50 - Non ce texte-là vous l'écrivez pas Est-ce que tout le monde voit
- 51 - *Oui madame*
- 52 - Ok donc qui veut bien lire ce texte Nacharta il a levé son doigt
- 53 - *C'est pas Nacharta*
- 54 - Pardon Mouhammad désolé
- 55 - *Les marchands italiens et arabes rapportent des Indes et Chine de l'or et des épices Eux seuls*
- 56 *connaissent le chemin de cette riche Asie En 1453 l'empire Ottoman interdit aux chrétiens*
- 57 *d'emprunter la route des caravanes Il faut donc trouver une nouvelle voie maritime vers l'Asie*
- 58 *C'est le début des grandes découvertes*
- 59 - Merci donc je vais vous poser trois questions sur le texte d'accord Donc qu'appelle-t-on les
- 60 Indes dans ce texte Que sont les Indes au Moyen Age La réponse est dans le texte
- 61 - *Chine*
- 62 - Il faut faire une phrase Sébastien
- 63 - *Euh comment euh les Indes sont les Chine*
- 64 - Sont les Chine bon
- 65 - *Non les Indes sont les chinois*
- 66 - Les chinois
- 67 - *Non enfin i appel bana comen*
- 68 - En français en français
- 69 - *Les indiens*
- 70 - *Euh les marchands italiens*
- 71 - Non ah non ça c'est tu anticipes une prochaine question donc là tu étais bien parti donc ce qu'on
- 72 appelle les Indes ce sont en fait deux pays d'accord
- 73 - *L'Inde et la Chine*

- 74 - Voilà les pays sont
- 75 - *L'Inde et la Chine*
- 76 - Voilà tu reprends vas-y
- 77 - *Les Indes sont les pays Inde et Chine*
- 78 - Voilà ce sont les pays Inde et Chine donc si on parle de l'Inde et de la Chine on fait référence à
- 79 quel continent on lève son doigt Vas-y
- 80 - *L'Asie*
- 81 - Voilà c'est l'Asie Donc d'après le texte pourquoi les marchands italiens et arabes s'intéressent-
- 82 ils aux Indes Donc vous avez les réponses une deux deux réponses au moins Ophélie
- 83 - *Ils sont riches*
- 84 - C'est vrai ce sont deux pays riches ensuite
- 85 - *Pour ramener des marchandises*
- 86 - Oui tu parles de marchandises quels types de marchandises Qu'est-ce qu'il y a qui attire les
- 87 européens en Inde et en Chine
- 88 - *Ah ben mi coné pas*
- 89 - Tu vois pas Non donc Ophélie deuxième ligne
- 90 - *L'or et les épices*
- 91 - Voilà de l'or et des épices qui intéressent beaucoup les marchands européens au Moyen Age et
- 92 ce qui vous explique aussi bon comme on l'a vu et comme aussi sur les cartes que vous avez
- 93 coloriées on a parlé de la routes des épices vous vous en souvenez donc sur la carte oui
- 94 - *Pour l'Inde et la Chine ils connaissent le chemin*
- 95 - Oui pas seulement qu'ils connaissent le chemin nous sommes à la fin du Moyen Age et les
- 96 européens connaissent uniquement ce continent-là avec le Nord de l'Afrique et commercialisent
- 97 essentiellement avec l'Asie pour avoir de l'or et des épices Je vais passer une petite carte
- 98 - Pajandy
- 99 - Oui Pajandy
- 100 - C'est ok on peut te filmer
- 101 - Bon tu changes tu migres vers l'autre côté de la classe Bon voilà
- 102 - Merci
- 103 - Merci
- 104 - Donc tout le monde observe le document qu'est-ce que c'est comme document on lève le
- 105 doigt Anaïs
- 106 - *C'est une carte*
- 107 - Voilà c'est une carte quel est le titre de la carte Sébastien
- 108 - *Les routes commerciales vers l'Asie au quinzième siècle*

- 109 - Voilà très bien au quinzième siècle Maintenant donc je sais que la carte elle est petite mais je
110 peux pas faire mieux est-ce que vous pouvez distinguer les deux routes commerciales De toute
111 façon regardez les couleurs vous connaissez les mots pour pouvoir les utiliser Lila
- 112 - *En bleu ce sont les routes maritimes*
- 113 - Oui
- 114 - *Et orange ce sont les routes commerciales*
- 115 - Voilà très bien les routes maritimes en orange puis les routes maritimes en bleu Donc les plus
116 grands commerçants au Moyen Age ce sont donc on va dire les Vénitiens et les Génois donc ils
117 peuvent emprunter la route maritime pour aller jusqu'en Inde et en Chine pour chercher de l'or
118 et des épices avec quels moyens de transport
- 119 - *Le bateau*
- 120 - Tu n'as pas levé ton doigt Vas-y
- 121 - *Avec le bateau*
- 122 - Voilà en fait le bateau est-ce que vous vous souvenez encore du nom de ce bateau non Ça
123 commence par un -c- non Lila oui
- 124 - *Ça a pas un rapport avec les Croisades*
- 125 - Euh on en parlait aussi avec les Croisades de ce type de bateau -c-a-
- 126 - -c-a- oui ca-ra-
- 127 - *Vane*
- 128 - Non c'est pas caravane caravelle d'accord donc on aura l'occasion de revoir la caravelle ensuite
129 pour la route terrestre Ils avaient la possibilité les marchands européens de prendre la route
130 pour aller jusqu'en Inde et en Chine Là on pouvait parler de
- 131 - *Des chameaux*
- 132 - Oui donc le fait de parler de partir en groupe ensemble ils forment alors une cara
- 133 - *Velle*
- 134 - Non pas caravelle
- 135 - *Caravane*
- 136 - Caravane d'accord Bon on va revenir sur la carte tout à l'heure donc on sait une chose
137 importante : les européens partent vers les Indes pour avoir de l'or et des épices Qu'est-ce que
138 c'est Vas-y
- 139 - *Un globe terrestre*
- 140 - Voilà c'est un globe terrestre très bien Valentin et ce globe terrestre date de quelle
141 année Sammia
- 142 - *1492*
- 143 - Voilà en 1492 Assieds-toi correctement s'il-te-plaît Voilà donc tout à l'heure Shazan a dit
144 quelque chose d'important donc il connaît Magellan d'accord donc il sait qu'il a fait le tout du
145 monde est-ce que quelqu'un se souvient de la date

- 146 - *C'était dans les 1400*
- 147 - Bien après donc Magellan fait le tour du monde entre 1521-1522 d'accord Donc on reviendra
148 sur Magellan un peu plus tard Et cette ce globe terrestre date de 1492 est-ce que vous pouvez
149 faire une petite critique là sur ce qu'on a déjà vu oui
- 150 - *Il est vieux ce...*
- 151 - C'est vrai il est très vieux mais est-ce que à cette époque on croyait que la Terre était
152 ronde Allez donc on va demander à Florent On a déjà parlé de ça en classe Que pensaient les
153 hommes du Moyen Age sur la forme de la Terre Est-ce qu'elle était ronde ou est-ce qu'elle
154 était plate
- 155 - *Plate*
- 156 - Voilà et là donc c'est un globe terrestre réalisé par Martin Behaïm en 1492 bien avant que
157 Magellan bien avant que Magellan apporte la preuve que la Terre est ronde
- 158 - *Il a eu des soupçons*
- 159 - Je vais garder ta remarque c'est bien il a eu des soupçons effectivement certains navigateurs
160 certains géographes commencent à douter un petit peu de cette théorie que la Terre est plate et
161 on commence à réaliser en fait les premiers globes terrestres donc première question donc vous
162 observez bien vous avez un certain nombre de pays qui sont représentés Quels sont les
163 continents représentés sur ce globe On va demander qui n'a pas encore été
164 interrogé Allan Allez on va t'aider un petit peu Allan si je te dis pour les continents Angleterre
165 France Espagne tu as trouvé D'accord on va laisser un instant Allan réfléchir
- 166 - *Europe*
- 167 - Oui Europe très bien donc Allan quel autre continent tu as en dessous de l'Espagne Juste sous
168 le mot Est-ce que tu vois là Non Donc juste en dessous de l'Europe séparé par la mer
169 Méditerranée Qu'est-ce que c'est comme continent Cela commence par A-
- 170 - *Afrique*
- 171 - Très bien l'Afrique ensuite vous avez un autre continent représenté par la Chine et l'Inde
172 Kimberley Kimberley
- 173 - *Oui*
- 174 - Quel est ce continent On l'a déjà dit tout à l'heure Avec la Chine et l'Inde Ca commence par
175 A-
- 176 - *Je sais pas*
- 177 - Tu sais pas tu as oublié tes continents Mathéo lève son doigt vas-y
- 178 - *L'Asie*
- 179 - Très bien l'Asie donc vous avez bien observé le globe Donc quel est le continent qui n'est pas
180 représenté ici Raouf
- 181 - *L'Amérique*

- 182 - Voilà c'est l'Amérique Qu'est-ce qu'il y a entre l'Asie et l'Europe Comment appelle-t-on cet
183 immense bras de mer qui est au milieu
- 184 - *Un océan*
- 185 - Oui très bien Mouhammad un océan Comment appelle-t-on encore cette mer aujourd'hui Quel
186 est le nom de cet océan aujourd'hui
- 187 - *L'océan Pacifique*
- 188 - Non pas Pacifique
- 189 - *Atlantique*
- 190 - Très bien Kimberley Atlantique donc donc on va revenir sur la carte précédente comme ça ce
191 sera mieux les Européens lorsqu'ils partent vers l'Inde et la Chine ils prennent quelle
192 direction Nord Sud Est ou Ouest
- 193 - *L'ouest*
- 194 - Non
- 195 - *Nord*
- 196 - Non plus
- 197 - *L'Est*
- 198 - Voilà c'est l'Est donc faut pas oublier ses points cardinaux oui ils partent essentiellement vers
199 l'Est si l'Amérique n'est pas représentée donc est-ce que les européens connaissent l'existence
200 de l'Amérique Sur le globe terrestre Non d'accord on ne connaît pas encore l'existence de
201 l'Amérique Si on part du principe que la Terre est ronde vers quelle direction les navigateurs
202 peuvent-ils encore atteindre l'Asie Donc les Européens pour atteindre l'Asie donc comme sur
203 l'autre carte ils partent vers quelle direction vers
- 204 - *L'Est*
- 205 - Voilà vers l'Est donc s'ils ne peuvent plus passer vers l'Est quelle direction doivent-ils prendre
- 206 - *L'Ouest*
- 207 - Voilà ils doivent prendre la direction de l'ouest et c'est une idée qui germe de plus en plus dans
208 la tête des navigateurs et des marchands européens car il s'est passé un événement important
209 donc je reviens au texte maintenant puisque vous avez l'événement dans le texte Le temps que
210 ça arrive donc pourquoi les navigateurs s'intéressent-ils à la route de l'Ouest Quel événement
211 qui est dans le texte explique pourquoi les navigateurs européens s'intéressent à la route de
212 l'Ouest Oui
- 213 - *Parce qu'il y a de nombreuses pistes*
- 214 - Non il y a un événement en fait qui les empêche de reprendre la route pour aller vers l'Inde et
215 la Chine
- 216 - *A cause de l'empire ottoman*
- 217 - Qu'est-ce que l'empire ottoman a fait
- 218 - *Ils ont interdit aux chrétiens d'emprunter la route des caravanes*

- 219 - Voilà très bien Valentin donc on voit bien ici sur la carte donc jusqu'à présent bon les européens
 220 bon les marchands européens pour aller vers l'Inde et la Chine empruntaient la route qui passe
 221 par Constantinople d'accord Donc aujourd'hui Istanbul pour aller chercher de l'or et des épices
 222 cependant en 1453 les Ottomans qui s'emparent de cette région empêchent les marchands
 223 européens d'y accéder désormais donc il faut trouver une autre route pour aller vers l'Asie parce
 224 que sinon est-ce qu'ils sont contents
- 225 - *Non*
- 226 - Non bien sûr ils veulent toujours s'enrichir donc en introduction dans votre cahier oui
- 227 - *Il a découvert les Indes*
- 228 - Qui
- 229 - *Christophe Colomb*
- 230 - Oui Christophe Colomb il a découvert les Indes on va en parler donc ça sera le thème Donc
 231 L'expression les grandes découvertes désigne les découvertes maritimes réalisées entre le début
 232 du 15^{ème} et le 17^{ème} siècle par les navigateurs européens Faites pleins de petits ronds verts hein
 233 Problématique : comment les Européens découvrent-ils le monde Quelles sont les
 234 conséquences de ces découvertes
- 235 - *Madame fo écrire les deux*
- 236 - Oui tu écris les deux les deux Notez bien tous les mots
- 237 - *Madame nous écri ça*
- 238 - Oui notez-les donc dans cette approche il s'agit de montrer les raisons du commerce des
 239 Européens avec l'Asie et la raison qui pousse ces Européens à chercher une nouvelle route pour
 240 aller vers l'Asie en passant par l'Ouest donc Mouhammad il sait déjà Quel est le plus célèbre
 241 navigateur que vous connaissez et qui a découvert l'Amérique Qui j'ai pas encore
 242 interrogé Oui Sadat-Tina est-ce que tu sais
- 243 - ...
- 244 - Comment
- 245 - *La di non*
- 246 - Tu sais pas Celui qui a découvert l'Amérique Non plus tu t'en souviens plus Shazan
- 247 - *Christophe Colomb*
- 248 - Voilà Christophe Colomb donc en attendant je vous distribue deux fiches que vous
 249 n'allez pas coller tout de suite d'accord
- 250 - *Merci*
- 251 - *Merci*
- 252 - N'oubliez pas de bien tenir le cahier puisque pour ce dernier trimestre je ramasse les cahiers
 253 comment Et si tu as plus de place dans ton cahier
- 254 - Dans ce cas tu n'achètes pas un autre cahier même dans la partie géo tu as plus de place dans
 255 ton cahier

- 256 - *Non ça devrait aller mdame*
- 257 - Tu mets dans la partie géo alors ça t'éviteras d'acheter un nouveau cahier Essayez de vous
258 concentrer sur votre travail ça y est vous avez terminé
- 259 - *Non*
- 260 - Donc on va attendre que tout le monde soit à la problématique au moins oui
- 261 - *J'ai fini*
- 262 - Bon on va peut-être commencer par l'activité avec une vidéo d'abord
- 263 - *Sur cette feuille*
- 264 - Oui après on lira le texte si on nous avons suffisamment le temps Vous devez avoir terminé
265 maintenant Thomas est-ce que tu peux lire les titres s'il-te-plaît de la première fiche
- 266 - *Le voyage de*
- 267 - Oui ça ne change pas comme d'habitude
- 268 - *Le voyage de Christophe Colomb vers l'Amérique Racontez et expliquez le voyage de*
269 *Christophe Colomb vers l'Amérique*
- 270 - Pardon pardon tu as oublié les compétences
- 271 - ...
- 272 - Donc merci désolé le texte sera pour après d'accord Donc l'objectif à la fin de ce travail sur les
273 fiches c'est de pouvoir raconter expliquer le premier voyage de Christophe Colomb
274 d'accord Donc vous avez comme d'habitude on fait déjà depuis le début du troisième trimestre
275 vous avez le questionnaire d'accord et puis la petite rédaction à la fin où vous devez raconter en
276 quelques lignes voyez tout
- 277 - *Oui madame*
- 278 - Le premier voyage de Christophe Colomb d'accord Donc noté sur 10 avec les critères pour
279 l'évaluation
- 280 - *C'est une évaluation*
- 281 - Oui comme tu as fait pour les Croisades et les marchands Est-ce que tout le monde a terminé
- 282 - *Euh ouais*
- 283 - *Oui*
- 284 - Nous allons passer une vidéo pour situer l'événement donc cette vidéo est un extrait d'un film
285 qui s'appelle « 1492 » est-ce que ça vous dit quelque chose
- 286 - *Non*
- 287 - Non avec comme acteur principal dans le rôle de Christophe Colomb Gérard Depardieu vous
288 connaissez l'acteur Donc c'est un extrait euh c'est un extrait de ce film et dans cette vidéo-là
289 les questions sont précises hein sur votre fiche 1 Qui est Christophe Colomb Donc avec ce que
290 nous avons dit
- 291 - *C'est un navigateur*
- 292 - Très bien tu peux dire déjà ce que tu connais

- 293 - ...
- 294 - Voilà ce sont des épices d'accord Donc avec la question 1 Pardon Oui Kenzi non attends ne
 295 répons pas tout de suite je veux juste savoir Kenzi donc la question 1 la question 2 qu'est-ce
 296 qu'il faut faire
- 297 - *Faut cocher*
- 298 - Voilà il faut cocher d'accord Donc question 1 c'est au choix soit c'est l'un soit c'est l'autre la
 299 question 2 vous avez au moins une deux trois quatre réponses d'accord Ensuite 3 Vous écoutez
 300 bien en fait observez surtout peut-être c'est pas évident pour voir qui va financer son voyage
 301 donc un navigateur qui n'est pas très riche donc il doit avoir l'autorisation d'un souverain 4
 302 Vers quel continent doit naviguer Colomb et par quelle route Ensuite vous ferez le 5 Est-ce que
 303 tout le monde est prêt
- 304 - *Oui*
- 305 - Ya qu'Ophélie qui me répond là
- 306 - *Oui oui*
- 307 - *Oui*
- 308 - Est-ce que vous avez besoin d'un deuxième passage Voilà vous avez tous les éléments pour
 309 cocher et répondre d'accord
- 310 - *On fait la réponse*
- 311 - Oui faites la réponse Donc le deuxième passage c'est mieux on peut répondre ou pas Est-ce
 312 que le fait d'avoir revisionné une deuxième fois ça vous a aidé
- 313 - *Un peu*
- 314 - Un peu c'est déjà pas mal Oui
- 315 - ...
- 316 - ...
- 317 - Quelle route il peut prendre si c'est pas vers l'Asie non Il peut plus partir vers il peut plus
 318 prendre la route vers l'Asie parce que les Ottomans en 1453 empêchaient ... exactement donc
 319 si c'est pas l'est c'est l'ouest
- 320 - Attends Kendjy
- 321 - ...
- 322 - ... Donc qui parle de ça dans la religion chrétienne
- 323 - Ça y est dans la vidéo d'accord et sinon tu as les autres réponses Est-ce qu'il y a des choses
 324 qu'ils n'avaient pas dit à l'oral D'accord
- 325 - ...
- 326 - voilà très bien
- 327 - ...
- 328 - Euh non voilà il y a 1 2 3 4 réponses il y a une réponse de correcte attends je vais voir d'abord
 329 Kendjy C'est bon tu as expliqué Tu as coché Est-ce que tu as coché je vois pas bien

- 330 - *J'ai déjà coché ça*
- 331 - Et le deuxième tu as coché 12 3 il en manque un dernier voilà Bon ok donc là tu as une réponse
- 332 en trop parce qu'à un moment donné
- 333 - *Il parle de ça*
- 334 - Oui il parle de ça ok ok ok et comment ça se fait qu'il y ait ce mot-là Non alors peux-tu réfléchir
- 335 sur cette question
- 336 - *Madame*
- 337 - Oui
- 338 - *Je peux savoir si c'est bon là*
- 339 - Pour le 3 Oui je peux avoir une réponse juste Donc Ophélie fait une remarque intéressante hein
- 340 pour le 3 Qui finance son voyage Sur votre première fiche le grand texte dès le début du texte
- 341 vous pouvez aussi vous avez la réponse Le roi de... faudra l'écrire sur ta fiche
- 342 - *Le roi de la reine d'Espagne*
- 343 - Bon s'il t'aide pas tu dois attendre qu'elle termine sa phrase d'accord Bon effectivement vous
- 344 avez la réponse Vous avez même les noms Est-ce que vous avez terminé là On fait jusqu'au 4
- 345 D'accord parce qu'après le 5 C'est ce que vous allez faire là D'accord ben non d'accord c'est
- 346 bon tu as trouvé quand même Ta réponse est correcte mais c'est pour tout à l'heure tout à
- 347 l'heure ou la semaine prochaine d'accord
- 348 - *Ya plusieurs*
- 349 - oui il y a plusieurs On va corriger Toi il te manque une réponse On va corriger donc 1 Lila 1
- 350 Vas-y
- 351 - *Christophe Colomb est un navigateur un marin*
- 352 - Voilà donc c'est un navigateur italien et on verra pourquoi on verra tout à l'heure à la question
- 353 3 que ce ne sont pas les souverains italiens qui financent son voyage 2 Quelles sont les raisons
- 354 du voyage de Christophe Colomb Bon une réponse d'accord Ulrich
- 355 - *Il veut découvrir un nouveau continent*
- 356 - Est-ce qu'il parle de ça
- 357 - *Non*
- 358 - Non d'accord il n'a pas encore conscience que ce soit lui ou pour les Européens de l'époque
- 359 qu'ils vont découvrir un nouveau continent c'est autre chose Kimberley
- 360 - *Il veut faire de l'Espagne un empire*
- 361 - Est-ce qu'il parle de ça
- 362 - *Non*
- 363 - Oui faire de l'Espagne un empire il le dit à un moment donné donc agrandir le royaume
- 364 d'Espagne oui ensuite Anaïs
- 365 - *Rechercher de l'or et des épices*
- 366 - Rechercher de l'or et des épices est-ce que tout le monde est d'accord

- 367 - Oui
- 368 - *Bon d'accord moi aussi je suis d'accord Convertir des populations à la religion chrétienne est-*
 369 *ce qu'il parle de ça*
- 370 - *Oui*
- 371 - *Non il parle pas de ça*
- 372 - Oui oui à un moment donné oui il en parle donc pourquoi il en parle On a déjà vu cette leçon-
 373 là pourquoi est-ce qu'il en parle On a déjà vu la leçon sur l'église non Pour
- 374 - *Pour agrandir disons il y aura plus de gens pour faire partager la religion*
- 375 - Oui je vais plutôt garder ta dernière réponse : pour propager la religion chrétienne
 376 d'accord Donc l'Europe par rapport aux Ottomans qui les empêchent de partir en Asie prend
 377 cela comme une menace Nous sommes toujours dans l'esprit des croisades et il s'agit toujours
 378 de la défense de la religion chrétienne Florent
- 379 - *Et le dernier c'est faire commerce avec les Indiens*
- 380 - Voilà faire du commerce avec les Indiens Donc ici le mot Indien je donne pas plus d'explication
 381 d'accord donc on verra avec le texte 3 Tout le monde a coché les 4 réponses
- 382 - *Oui*
- 383 - 3 Qui finance son voyage Bon on peut demander à Tao t'as déjà répondu Nathanaël est absent
 384 Thomas
- 385 - *C'est le roi d'Espagne qui finance le voyage*
- 386 - Oui le roi d'Espagne donc ils sont deux en fait
- 387 - *Le roi et la reine*
- 388 - Voilà le roi et la reine d'Espagne
- 389 - *Madame c'est pas le seigneur*
- 390 - Non
- 391 - *Parce qu'à un moment il dit « le seigneur jsais pas coué »*
- 392 - Le roi d'Aragon
- 393 - *Le roi d'Aragon et*
- 394 - Et la reine Isabelle
- 395 - Voilà Isabelle de Castille donc Sébastien donc Mouhammad avait commencé à dire sa réponse
 396 - *Ah désolé Mouhammad*
- 397 - Voilà donc faut que tu écoutes davantage hein quand tes camarades parlent voilà Tout le monde
 398 a bien pris la réponse
- 399 - *Oui mdame*
- 400 - Ok 4 Vers quel continent doit naviguer Colomb et par quelle route Joëlla
- 401 - *Il doit naviguer plus par l'Asie et partir vers l'Ouest*

- 402 - Effectivement Christophe Colomb a un rêve c'est de pouvoir rallier l'Asie par la route de
403 l'Ouest donc il veut se rendre en Asie par la route de l'Ouest et il doit traverser quel océan pour
404 ça Vas-y
- 405 - *Océan Atlantique*
- 406 - Océan Atlantique et tout à l'heure sur le globe terrestre comment appelait-on cet océan
407 Atlantique au Moyen Age oui
- 408 - *La mer océane*
- 409 - La mer océane très bien Marc ça y est pour tout le monde
- 410 - *Attendez je suis à « mer océane »*
- 411 - Ya de la place Oui tu peux mettre les deux Donc 5 Vous avez un long texte parce que le
412 programme demande que cette étude soit faite à partir des extraits du cahier de bord de
413 Christophe Colomb Donc c'est quoi un journal de bord pour vous Regarde c'est la première
414 fiche Valentin
- 415 - *C'est le journal de bord de son voyage*
- 416 - Très bien tout le monde a entendu
- 417 - *Non*
- 418 - Tu peux reprendre s'il-te-plaît
- 419 - *C'est un journal qui note tout ce qu'il a fait pendant son voyage*
- 420 - Est-ce qu'il le fait à la fin d'une semaine ou est-ce qu'il doit le faire tous les jours
- 421 - *Tous les jours*
- 422 - Voilà tous les jours d'accord
- 423 - *Quand il a un ti temps tranquille*
- 424 - Voilà mais il doit le faire tous les jours c'est vrai qu'il faut un moment tranquille pour pouvoir
425 le faire donc
- 426 - *Tout ce qu'il a fait*
- 427 - Tout ce qu'il a fait que la journée soit bien passée ou pas il doit quand même faire son journal
428 pardon
- 429 - *Même s'il est mort*
- 430 - Non on va dire que si le navigateur décède le capitaine du navire décède son second prendra la
431 relève Donc document 1 vous avez des extraits du journal de bord de Christophe Colomb attends
432 j'explique et le document 21 est une carte qui retrace en fait le premier voyage de Christophe
433 Colomb Votre travail à vous c'est de mettre dans les rectangles les dates de ces différents les
434 dates importantes qui ponctuent son voyage à l'aide du texte
- 435 - Qu'est-ce qui est en gras
- 436 - Voilà donc tout ce *Faut écrire en gras*
- 437 - *La date*

- 438 - Qui est en gras mais il faut d'abord lire d'accord toutes les dates ne sont pas à mettre une deux
439 trois quatre cinq oui il y a cinq dates donc ne mettez pas avant d'avoir trouvé la date Vous
440 écrivez en attendant à l'aide du texte oui je vois ça le temps est passé très vite est-ce que vous
441 avez trouvé la date pour le départ oui
- 442 - *Le 3 août 1492*
- 443 - Voilà 3 août 1492
- 444 - *Ça c'est le départ*
- 445 - Voilà c'est le départ oui
- 446 - *Je peux partir aux toilettes s'il vous plaît*
- 447 - Oui vas-y et je regarde la question un peu parce que c'est une autre fiche
- 448 - *Madam c'est facile*
- 449 - Ah ben je ferai plus compliqué la prochaine fois Regarde bien la date écris bien toutes les dates
450 pas seulement l'année est-ce que tu as compris Est-ce que tu peux faire au moins le début et
451 essayer de dire des dates Attends
- 452 - ...
- 453 - ...
- 454 - On se revoit mardi c'est ça
- 455 - *Oui*
- 456 - N'oubliez pas amenez vos deux fiches terminez que la carte pas plus

- 1 ○ Retranscription CL
- 2
- 3
- 4 - Good afternoon So good afternoon everyone
- 5 - *Good afternoon*
- 6 - how are you
- 7 - *I'm fine thank you what about you how are you*
- 8 - Fine thank you sit down everyone So who is absent today Yes
- 9 - *Romain and*
- 10 - Take your copybook hurry up Lise What's the date today What's the date today Jeremy
- 11 - *Madame il manque la carte*
- 12 - À qui il manque la carte là
- 13 - *Ah elle est là madame*
- 14 - Okay I repeat : What's the date today Yes
- 15 - *Today it's Friday, twentieth of May 2016*
- 16 - Can you repeat, yes repeat
- 17 - *Friday it's Friday 20 of Friday the 20 May of 2016*
- 18 - Can you repeat please
- 19 - *Today it's Friday the twenty-five*
- 20 - Twenty-five
- 21 - *Non twenty of May 2016*
- 22 - Okay listen carefully to my question because it will be very important for the lesson today
- 23 What's the weather like Yes
- 24 - *rain*
- 25 - Can someone help The pronunciation is not good
- 26 - *It's raining*
- 27 - It's raining No it's not raining What's the weather like now It's cloudy
- 28 - *It's cloudy*
- 29 - It's cloudy Do you think it's cloudy Alors l'objectif pour aujourd'hui the aim for today is to
- 30 discuss the weather Alors auparavant je dois vous annoncer que nous allons commencer une
- 31 nouvelle séquence qui va s'appeler In the wild west mais tous les objectifs je vous les donnerai
- 32 par la suite Là pour l'instant l'objectif d'aujourd'hui c'est discuss the weather Question
- 33 - *Est-ce qu'on fait une sortie cette année*
- 34 - S'il-te-plaît est-ce que c'est en rapport avec ça
- 35 - *A demi*

- 36 - À demi vas-y
- 37 - *On va apprendre une chanson*
- 38 - Pas une chanson mais une poésie
- 39 - *Oh*
- 40 - Vous avez corrigé
- 41 - Oui j'ai tout corrigé et je vous rends à la fin
- 42 - *Et vous nous rendez quand la feuille A la fin de l'heure aussi, l'évaluation qu'on a faite avant*
- 43 *Star wars*
- 44 - *Et l'autre aussi*
- 45 - J'ai tout corrigé Mets ton sac par terre So take the sheet of paper at the front of you You have
- 46 three parts here you have three parts in this sheet of paper The first one is told Towns Do you
- 47 understand the word town Can you give me the name of a town
- 48 -
- 49 - What
- 50 - *New York*
- 51 - New York is a town Can you give me another example of a town
- 52 - *Saint Pierre*
- 53 - Saint Pierre is a town yes Cilaos is a town Weather do you understand the word we have just
- 54 seen the question What's the weather like No I don't want the translation
- 55 - *We*
- 56 - Yes you draw a line and the temperatures So you're going to listen to a recording and I want
- 57 you to write down the name of the town the weather and the temperature Is it okay for
- 58 everyone Have you understood
- 59 - *Yes*
- 60 - Alors qu'est-ce qu'on va faire là Oui
- 61 - *Vous allez nous donner des villes*
- 62 - C'est moi qui vais vous donner des villes
- 63 - *Non nous on va choisir*
- 64 - *Non non*
- 65 - Oui
- 66 - *On va écouter un enregistrement*
- 67 - Oui
- 68 - *On va nous donner une ville le temps et la température*
- 69 - On se calme excuse-moi mais tu n'as pas compris et tu n'écoutes pas Alors ya un problème Est-
- 70 ce que tu peux répéter Eliot
- 71 - *On va écouter un*
- 72 - *Truc*

- 73 - Un truc
- 74 - *Un reportage dedans ils vont nous donner des villes la météo et la température de la ville*
- 75 - Est-ce que maintenant tout le monde a compris
- 76 - *Oui*
- 77 - *Yes*
- 78 - What are the conditions when you listen to recording What do you have to do What do you
- 79 must do Yes Lise
- 80 - *We must be quiet*
- 81 - We must be quiet repeat
- 82 - *We must be quiet*
- 83 - Very good Yes
- 84 - *I can repeat*
- 85 - You can yes repeat
- 86 - *We must be quiet*
- 87 - Okay I must listen
- 88 - *I repeat*
- 89 - You can
- 90 - *I must listen*
- 91 - *I must listen*
- 92 - *I must listen*
- 93 - Is it okay First listening put everything down La première écoute on dépose tout on écoute en
- 94 entier sans remplir quoi que ce soit Ne joue pas avec ton stylo Okay take your sheet of paper
- 95 and your pencil Please first you do it alone Please first Emeric first you do it alone You will
- 96 have two listening for that First alone two listening and then you will talk with your friends First
- 97 totally alone Is it okay
- 98 - *Okay yes*
- 99 - *C'est fini*
- 100 - Non chut alone François Stanley and Noémie alone Okay second listening alone On est toujours
- 101 seul deuxième écoute Okay please one to three listen to me and be quiet Listen to me and be
- 102 quiet One to three listen to me and be quiet Please you're going to check with your team mais
- 103 avant de vérifier les réponses à l'intérieur de l'équipe j'aimerais que les échanges se fassent
- 104 c'est quoi ce check là J'aimerais que les échanges se fassent en anglais
- 105 - *tout en anglais*
- 106 - mais maintenant on a appris le prétérit on sait on maîtrise à peu près comment on dirait Qu'est-
- 107 ce que tu as écrit en anglais
- 108 - *What have you*
- 109 - Non sérieusement

- 110 - *What did you write*
- 111 - Non pour me répondre on lève la main Joshua Joshua
- 112 - *What did you*
- 113 - Je t'écoute *What did you wrote* Quelle est l'intonation dans cette question Je répète ma
- 114 question Quelle est l'intonation dans cette question *What did you write* Oui Eliot
- 115 - *Ça descend*
- 116 - Pourquoi
- 117 - *Ben c'est pas une yes/no*
- 118 - C'est pas une yes/no question parce que ça commence par w- Quelle est la réponse Comment
- 119 on va répondre à cette question
- 120 - *I write*
- 121 - I write
- 122 - *I wrote*
- 123 - Oui merci on a fait les verbes irréguliers
- 124 - *Madame comment on dit en anglais*
- 125 - None of your business Lara au niveau des échanges c'est pas le but Vous demanderez Est-ce
- 126 qu'as-tu écrit Est-ce que tu as écrit ça Est-ce que tu as écrit Cette fois c'est une yes/no question
- 127 Oui vas-y
- 128 - *Are you*
- 129 - On est toujours au prétérit
- 130 - *Ah oui*
- 131 - Lisa
- 132 - *Have you wr*
- 133 - Non Noémie
- 134 - *Were you*
- 135 - *Did you write* Quelle est l'intonation pour cette question
- 136 - *Montante, c'est une yes/no question*
- 137 - Comment on répond à cette question *Did you write* Yes,
- 138 - *Yes, I write*
- 139 - *I wrote*
- 140 - Oh vous êtes bien excités Alors encore une fois yes/no question ça va jamais être juste yes ou
- 141 no
- 142 - *Pourquoi*
- 143 - Parce qu'en anglais c'est comme ça Yes, I did ou no, I didn't Alors je vais passer ilôt par ilôt
- 144 écouter la teneur de vos échanges, je ne veux que des échanges en anglais Un point vert ceux
- 145 qui respecteront la consigne un point rouge ceux qui ne respecteront pas la consigne Est-ce que
- 146 c'est d'accord Le travail n'a pas encore commencé on est toujours avec la question de Lise oui

- 147 - *Qu'est-ce que je dois demander*
- 148 - La seule chose que tu dois faire c'est vérifier les réponses de ton tableau et demander les
- 149 réponses que tu n'as pas On s'efforce je n'ai pas terminé Lucas on s'efforce de chuchoter pour
- 150 ne pas déranger les échanges des autres îlots Okay Off we go Did you wrote Yes, I
- 151 - *Mais madame*
- 152 - 2 minutes and I'm coming to 1 sheet of paper don't forget to write down the name of your team
- 153 on the paper on this one write down the name of your team One minute left and then I'm coming
- 154 Vous vous arrangez comme vous voulez vous avez joué plutôt que travaillé
- 155 - *Non mais madame on a essayé*
- 156 - 30 seconds left Have you finished yes Write down the name of the team Five, four, three, two,
- 157 one it's over I'm coming Hurry up I'm coming
- 158 - *Attends madame*
- 159 - This one So open your copybook activity part
- 160 - *Lesson*
- 161 - No, not lesson part activity part
- 162 - *Ms*
- 163 - Yes
- 164 - *J'ai pas mon cahier*
- 165 - Tu prends une feuille de brouillon À qui il manque la feuille Pour celui à qui il manque la
- 166 feuille Are you ready Responsible take a pencil and draw a line Est-ce que tu vas montrer la
- 167 vidéo à une classe après
- 168 - *Non à personne du tout*
- 169 - Parce que sinon elle est pas assez bien coiffée c'est pour ça First, Jesta One, two, three
- 170 - *Listen to me and be quiet*
- 171 - Be quiet
- 172 - Le point rouge il va tomber Go
- 173 - *Los Angeles*
- 174 - What will be the weather like
- 175 - *He's sunny*
- 176 - It's sunny Listen carefully to my question please What will be the weather like
- 177 - *Will be*
- 178 - Il manque le sujet oui qui a dit
- 179 - *It will be*
- 180 - Okay can you repeat
- 181 - *It will be sunny*
- 182 - Okay What will be the temperature
- 183 - *Be it will be 71 degrees*

- 184 - *Madame il fait pas chaud du tout*
- 185 - *Mais non c'est en degrés Fahrenheit*
- 186 - Fahrenheit Celsius with this temperature you would be bad with this temperature, degree
- 187 Fahrenheit Next one Noémie
- 188 - *Phoenix*
- 189 - Phoenix What will be the weather like Yes Steve
- 190 - *Rainny*
- 191 - The temperature What will be the temperature Yes
- 192 -
- 193 - Can you say it in French
- 194 - *23° Fahrenheit*
- 195 - Do you agree
- 196 - *Non*
- 197 - It is not 23 degrees sorry yes
- 198 - *It will be 58 ° Fahrenheit*
- 199 - Je n'ai pas dit que c'était bon Là je prends vos réponses et on vérifiera ensuite avec
- 200 l'enregistrement Next Yes
- 201 - *New York*
- 202 - What will be the weather like
- 203 - *Sunny*
- 204 - Qu'est-ce que j'ai dit J'ai dit je prends vos réponses après on mettra l'enregistrement et on
- 205 vérifiera New York very sunny Temperature yes
- 206 - *51° F*
- 207 - What else Yes Eliot
- 208 - *Seattle sunny*
- 209 - Yes Noemie
- 210 - *51° F*
- 211 - Do you agree please Do you want to change something Eliot
- 212 - *Seattle et Phoenix it's*
- 213 - The weather
- 214 - *The temperature 74*
- 215 - 74 here Okay let's check This one is good Let's check for second one Phoenix, sunny, 74 ° F,
- 216 good Very good Still perfect Let's listen again in Seattle yes
- 217 - *It rains*
- 218 - It What will Yes It will
- 219 - *Raining*
- 220 - It will be raining So what will be the weather like in Seattle

- 221 - *It will rain*
- 222 - Very good It will rain so here rainy
- 223 - *Coué i veu dire rainy*
- 224 - Pluvieux pluvieux
- 225 - *Ah il pleut d'accord*
- 226 - Oh yes here the temperature
- 227 - *41*
- 228 - 41
- 229 - *41 ça fait combien madame*
- 230 - After ne t'inquiète pas tu verras bientôt Zero mistake Who has got zero mistake Everything
- 231 wrong
- 232 - *Tout faux*
- 233 - Yes, okay Joey open your hand Joey là tu vas avoir des ennuis Est-ce que la table est
- 234 sale Non Alors va vite jeter ce stylo Everything wrong again Five mistakes One two three
- 235 four four mistakes Three mistakes Two One Can I wipe it out Tout le monde a pris la
- 236 correction
- 237 - *Yes*
- 238 - Do you remember the question about the weather What is the question yes But that is the
- 239 question for today what is the question for tomorrow Oui
- 240 - *What was*
- 241 - What was What was it yesterday Yes What will be the weather like in So look at the board,
- 242 look at the board No I am waiting, I am the world, I am the weather That's it Okay, so the
- 243 question is simple Look at the map it is not it is not the map for today it is the map for next
- 244 Wednesday it is the weather forecast First, can you repeat after me Seattle
- 245 - *Seattle*
- 246 - San francisco
- 247 - *San Francisco*
- 248 - Los Angeles
- 249 - *Los Angeles*
- 250 - Phoenix
- 251 - *Phoenix*
- 252 - Denver
- 253 - *Denver*
- 254 - Kansas City
- 255 - *Kansas City*
- 256 - New Orleans
- 257 - *New Orleans*

- 258 - Atlanta
- 259 - *Atlanta*
- 260 - Miami
- 261 - *Miami*
- 262 - And not Miami New York City
- 263 - *New York City*
- 264 - Chicago
- 265 - *Chicago*
- 266 - Boston
- 267 - *Boston*
- 268 - Minneapolis
- 269 - *Minneapolis*
- 270 - And you're going to ask your friend What will be the weather like for example in Chicago In
- 271 Chicago it will be very sunny
- 272 - *Ya plus madame hein*
- 273 - Yes but you're going to ask Responsible take a pencil to draw a line Alors n'oubliez pas de
- 274 préciser à qui vous posez la question Ca ne me fait pas rire Lucas N'oubliez pas de préciser à
- 275 chaque fois à qui vous posez la question d'accord Vous révisez entre vous vous précisez le
- 276 prénom à chaque fois Lucas arrête avec ce drapeau, tu ne le touche pas quoi qu'il arrive Are you
- 277 ready
- 278 - *Ok*
- 279 - *Madame on pose des questions entre nous ou bien avec toute la classe*
- 280 - D'abord avec toute la classe Yes Hurry up
- 281 - *What will be the weather like*
- 282 - Weather
- 283 - *What will be the weather like in Los Angeles*
- 284 - *It will be*
- 285 - Oh je ne l'entends pas alors que je suis à même pas un mètre ce n'est pas normal Not degree
- 286 we're not talking about degree Los Angeles is here
- 287 - *It will be sunny in Los Angeles*
- 288 - No, that's all, it will be sunn So, repeat It will be sunny
- 289 - *It will be sunny*
- 290 - Hurry up now
- 291 - *What will be the weather like in Seattle*
- 292 - *It will be rainy in the*
- 293 - In Seattle
- 294 - *In Seattle*

- 295 - The question is Alexandre
- 296 - *Madame*
- 297 - Oui c'est le but de Lilo c'est une question stratégique et vous avez osé dire quelque chose So,
- 298 on ferme What will be the weather like in Minneapolis
- 299 - *In Minneapolis the*
- 300 - Can you repeat Sofiane
- 301 - *Ma pas entendu madame*
- 302 - Can you repeat again but louder
- 303 - *Mi repèt*
- 304 - Yes
- 305 - *It will be sunny in Minneapolis*
- 306 - Can you repeat please Sofiane
- 307 - *Madame j'entends pas*
- 308 - Chuchut oho ya que moi qui fait des commentaires Go again
- 309 - *It will be sunny in Minneapolis*
- 310 - *It will be sunny Minneapolis*
- 311 - In Minneapolis
- 312 - *It will be sunny in Minneapolis*
- 313 - Can you repeat Alison Noémie c'est la dernière fois
- 314 - *It will be be sunny in Minneapolis*
- 315 - Minneapolis
- 316 - *Minneapolis*
- 317 - Can you repeat Emeric
- 318 - *Madame pourriez répéter s'il vous plaît*
- 319 - Can you repeat Alison
- 320 - *Attends madame It will be sunny in Minneapolis*
- 321 - Minneapolis
- 322 - *Minneapolis*
- 323 - Allez tu vas répéter s'il-te-plaît
- 324 - *It will be sunny in Minneapolis*
- 325 - Okay Emeric
- 326 - *It will be sunny in Minneapolis*
- 327 - No no open your copybook C'était dans la partie Activités alors il y a plusieurs choses à copier
- 328 Lisa vous commencez par copier ce qu'on a fait ici et n'oubliez pas de copier ça juste en dessous
- 329 on en aura besoin pour la suite des activités ces deux phrases-là il va falloir les apprendre par
- 330 cœur ces deux questions vous devrez les poser à chaque fois qu'on fera une mise en commun
- 331 Le point rouge il est pour vous là

- 332 - Partie leçon
- 333 - Oui partie leçon Une fois que vous avez terminé de reprendre ce qu'on a fait aujourd'hui j'écris
- 334 sur le tableau de droite ce que vous devez faire pour demain
- 335 - *Demain*
- 336 - Non pour lundi What will be the date It will be the third be carefull I write the date in english
- 337 Lise je t'entends d'ici c'est pas normal Lenny pareil Chut ça va bientôt sonner vous devez avoir
- 338 copié avant de sortir Ca c'est à coller partie activité c'est la leçon pour lundi Tu ne m'as pas
- 339 écouté j'avais précisé et en plus là c'est enregistré on va vérifier
- 340 - *C'est quoi madame vous avez dit*
- 341 - J'avais dit on copie ça d'abord et ensuite ça il a commencé par ça Lucas où est-ce que tu as
- 342 copié D'accord où est-ce que tu as copié Lucas Je t'attends Lucas
- 343 - *Copié quoi*
- 344 - Sur le tableau Partie Leçons Lucas
- 345 - *Madame vous avez oublié de fermer la parenthèse*
- 346 - Bon pour ceux qui ont terminé je commence à rendre les devoirs vous les collez dans la partie
- 347 Activités
- 348 - *Madame c'est quoi la meilleure note s'il vous plaît*
- 349 - Ah non Yes you can back away
- 350 - *Et madame les contrôles*
- 351 - Ah non le reste je vous rendrai lundi Noémie
- 352 - *Les contrôles*
- 353 - Oui je rendrai lundi matin
- 354 - *Ah bon*
- 355 - James'team stand up please, police station team stand up please, Giordan's team stand up please,
- 356 here we go, gun team stand up and inspector Gadget team Allez allez allez
- 357

- 1 ○ Retranscription CD
- 2
- 3 - On y va ok alors comme je vous l'avais dit en deuxième heure on fera notre interrogation là
- 4 pour cette première heure on va passer à la séance numéro
- 5 - 8
- 6 - Vous suivez c'est bien 8
- 7 - *Madame j'ai pas pu faire la carte*
- 8 - Prends un nouveau cahier Alors avant que je vous distribue le document par contre c'est un peu
- 9 trop bruyant Fabien on fait quoi Je commence à ramasser les carnets tout de suite Merci Alors
- 10 on est toujours dans la séquence 5 qui s'intitule oui Elodie
- 11 - *La poésie*
- 12 - J'ai mis la poésie
- 13 - *Variations sentimentales*
- 14 - Voilà vous voulez que j'allume les ventilateurs
- 15 - *Oui s'il vous plaît*
- 16 - Chut on est donc à la séance 8 que je vais intituler Poésie en chanson D'après vous si j'intitule
- 17 la séance Poésie en chanson qu'est-ce qu'on va bien pouvoir faire aujourd'hui
- 18 - *On fait une poésie*
- 19 - Faites-moi le lien entre les deux chut en levant le doigt c'est quand même mieux oui Dylan quel
- 20 rapport avec la chanson avec la poésie pardon J'ai dit Poésie en chanson Nicolas
- 21 - *On fait une poésie après on chante*
- 22 - Alors on fait d'abord une poésie et après on va la chanter c'est à peu près ça on va voir
- 23 - *A nous écri*
- 24 - Non non vous ne créez pas aujourd'hui vous avez assez créé jusqu'à présent non
- 25 - *Madame écri*
- 26 - Vous voulez écrire encore
- 27 - *Non oui*
- 28 - Chut
- 29 - C'est bon on va en écrire encore mais pas aujourd'hui Alors je distribue le texte pour commencer
- 30 alors ya vous écoutez pour pas faire de bêtise ya deux vous coupez au milieu d'accord et vous
- 31 partagez en deux chut on va en parler vous allez d'abord lire le oui
- 32 - *Heureux qui comme Ulysse*
- 33 - C'est un titre à chaque fois que je mets entre guillemets c'est le titre d'un poème d'accord c'est
- 34 bon tout le monde a une feuille vous commencez d'abord par le lire silencieusement et essayez
- 35 de comprendre de quoi ça parle vous lisez le premier texte Assia si t'es en train de parler je crois
- 36 pas que tu puisses comprendre ce que j'explique là vous lisez uniquement le premier « Heureux

- 37 qui comme Ulysse » d'accord le second on le voit juste après Bon pour tout le monde Allez
 38 je vous laisse deux minutes pour le lire après on le lira ensemble Leroy reste assis tranquillement
 39 et lis ton poème
- 40 - *Madame il faut coller*
- 41 - Oui vous pouvez coller tout de suite Alors je veux quatre volontaires pour la lecture s'il vous
 42 plaît Alors dans l'ordre ce sera Thomas Jenny Loana et Leroy Alors j'ai dit attendez Thomas
 43 Lenny ya Leroy et c'est qui d'autre Loana Dans l'ordre c'est chacun une strophe Chut et les
 44 autres on écoute Alors on a dit que Joachim du Bellay c'est qui du coup Joachim du Bellay Le
 45 poète ensuite « Heureux qui comme Ulysse » c'est le titre du poème dans « Les regrets » c'est
 46 quoi « Les regrets » chut on lève la main s'il vous plaît Thomas
- 47 - *La marque*
- 48 - La marque
- 49 - *L'éditeur*
- 50 - Ah c'est pas l'éditeur
- 51 - *Le recueil*
- 52 - C'est le recueil on a vu que un poète n'écrit pas tous ses poèmes d'une seule traite il en écrit
 53 plusieurs et après il regroupe tout dans un recueil qui s'appelle « Les regrets » d'accord Alors
 54 avant de commencer pour se mettre en jambes on va faire un petit peu de versification ok
- 55 - *C'est quoi*
- 56 - Qui c'est qui m'a dit « c'est quoi » et je veux qu'on lève le doigt s'il vous plaît alors qu'est-ce
 57 qu'on peut dire sur ce poème en versification Loana
- 58 - *C'est un sonnet*
- 59 - C'est un sonnet Pour le coup ce qui est ici on écrit hein qu'est-ce que vous pouvez me dire
 60 d'autre
- 61 - *Il y a deux quatrains et deux tercets*
- 62 - D'accord quand on dit toutes ces choses-là s'il y en a un parmi vous qui comprend pas levez la
 63 main Là c'est des révisions parce qu'on a déjà vu mais ceux qui ne comprennent toujours pas
 64 demandez Ok qu'est-ce qu'on peut dire d'autre Qu'est-ce qu'on a vu en versification Le mètre
- 65 - *Les rimes*
- 66 - Alors qu'est-ce que tu peux me dire sur les rimes première strophe par exemple
- 67 - *Ça fait a b b a*
- 68 - C'est quoi a b b a
- 69 - *Rimes embrassées*
- 70 - Ah vous me fatiguez là
- 71 - On lève la main David Quelles rimes Nicolas
- 72 - *Embrassées*

- 73 - Embrassées Allez dernière petite chose je veux le mètre s'il vous plaît allez si je vous vois pas
74 compter sur les doigts c'est que vous avez pas compris ce que c'était
75 - *12*
76 - *12 ça fait quoi*
77 - *Alexandrin*
78 - Alexandrin c'est mieux ok quand vous avez un poème je veux que ça ça devienne systématique
79 parce que ça va toujours vous servir ça vous prend deux minutes pour essayer de mettre le plus
80 de choses possibles comme ça ça vous aide à vous remémorer ce que vous avez déjà vu Si vous
81 le faites pas régulièrement vous vous en souviendrez pas d'accord Alors petite question c'est
82 quoi le titre de notre séquence rappelez-moi
83 - *Variations sentimentales*
84 - Variations sentimentales mais en général on va parler de poèmes poésie
85 - *Lyrique*
86 - Lyrique d'accord Quel est le rapport entre la poésie lyrique et le poème que vous venez de lire
87 Essayez de me dire vous lisez et vous levez la main alexandrin David
88 - *Non euh après*
89 - *Mètre*
90 - *Oui mètre*
91 - *Le mètre oui*
92 - *Le mètre c'est la distance ou bien...*
93 - *Ya pas de sentiment*
94 - *Ya pas de sentiment pour toi d'accord est-ce que tout le monde est d'accord avec elle*
95 - *Non*
96 - *C'est qui c'est qui m'a dit non Pourquoi est-ce que tu m'as dit non tu es pas d'accord*
97 - *Ben parce que « Heureux »*
98 - *Alors déjà il dit « heureux » alors il y en a pas autant mais est-ce qu'il y en a pas du tout du*
99 *tout Alors on va essayer de voir après si on trouve pas Essayez de me trouver de me voir là-*
100 *dedans quel sentiment se développe Alors tu dis y en a pas mais c'est toi qui lèves tout de suite*
101 *pour me dire c'est quoi Allez on y va*
102 - *Plâit*
103 - *Ça me plaît oui Autre chose qu'il faut dans la poésie lyrique Qui est flagrant là-dedans de quoi*
104 *on a besoin les caractéristiques Oui on a besoin de sentiment là on hésite encore un peu ma*
105 *prochaine question sera sur les sentiments mais qu'est-ce qui est je vous ai dit qu'il fallait*
106 *regarder caractéristique de la poésie lyrique Sentiment et Qui c'est qui parle alors prenez-moi*
107 *le regardez qu'est-ce que où est-ce que c'était excusez-moi la deuxième strophe qui c'est qui*
108 *parle*
109 - *Le poète*

- 110 - C'est le poète je vous ai dit que c'était primordial dans une poésie lyrique c'est le poète qui parle
111 de ses sentiments à lui donc il va utiliser quoi pour parler de ses sentiments à lui
112 - *Je*
113 - Je voilà Vous écrivez ça par ici n'oubliez pas donc on a « je » et normalement on a aussi besoin
114 de sentiment voyons voir s'il y a des sentiments Alors c'est quoi à quel personnage
115 mythologique est-ce que le poète y fait référence Maurane
116 - *Ulysse*
117 - Ulysse Est-ce que quelqu'un peut me dire qui est Ulysse se rappelle Quelqu'un qui a pas encore
118 parlé ce serait bien Ah Emma tu dis Ah alors qui est Ulysse après on va compléter ensemble
119 chut Killian si tu n'écoutes pas je vois pas comment tu peux compléter Allez vas-y
120 - *C'est un personnage de la mythologie avec un instrument*
121 - C'est qui le personnage avec l'instrument
122 - *Orphée*
123 - Orphée d'accord c'est de là que vient la poésie lyrique Maintenant je veux Ulysse On n'a pas
124 encore vu du tout nous hein mais vous avez déjà vu avant normalement Fabrice
125 - *C'est un guerrier té madame arrête de cogner té ou voi mi es pas sûr ou voi c'es un affaire*
126 *chevalier*
127 - Alors un petit mélange mais c'est un peu ça Thomas
128 - *Un chevalier mais un combattant*
129 - On essaie encore quelques fois chut alors on écoute les autres pardon
130 - *Ulysse et le cyclope*
131 - Alors ya eu le cyclope et Jenny
132 - *... avec la toison qui ressuscite en quelque sorte*
133 - Jason c'était Jason la toison mais on parle de Jason aussi dans le poème d'accord on parle de
134 toison forcément
135 - *Ya sa femme qui attend Ulysse*
136 - Voilà alors on reprend je vais vous dire en gros Ulysse est un roi il part à la guerre il part très
137 très loin à la guerre et le problème c'est que quand la guerre est terminée les dieux vont mettre
138 beaucoup de barrières sur son chemin donc il va prendre des années avant de pouvoir rentrer il
139 va rencontrer le cyclope il va voir les sirènes il va avoir plein de contretemps et pendant ce
140 temps chez lui sa femme Pénélope va l'attendre Voilà je vous l'avais déjà dit j'en suis persuadée
141 Voilà quand il arrive il veut voir un peu comment est son royaume donc il va pas arriver tout de
142 suite comme ça
143 - *Pourquoi il vient en retard*
144 - Parce que les dieux dans la mythologie ils font ce qu'ils veulent voilà mais le mieux c'est de
145 relire le livre comme ça ça vous remémore Alors on parle d'Ulysse Chut Ulysse c'est surtout
146 dans la première strophe dans la deuxième on a dit que c'est qui qui parle

- 147 - *Le poète*
- 148 - Le poète donc finalement chut dans ce poème on a le poète qui à travers le mythe d’Ulysse va
- 149 raconter sa propre vie d’accord donc Lilou c’est un poème lyrique puisqu’il va raconter sa
- 150 propre vie C’est quoi le titre du recueil
- 151 - *Les regrets*
- 152 - C’est pas des sentiments ça
- 153 - *Si*
- 154 - Voilà Lilou qu’est-ce que je viens de dire
- 155 - *C’est pas des sentiments ça*
- 156 - C’est quoi le titre du recueil
- 157 - *Les regrets*
- 158 - Donc on a déjà un recueil avec un titre de sentiment c’est forcément de la poésie lyrique d’accord
- 159 on continue donc on va faire déjà un petit bilan sur ce poème et ensuite je vous fais écouter
- 160 quelque chose d’accord donc vous écrivez à la suite chut A travers le mythe d’Ulysse alors
- 161 c’est quoi un mythe
- 162 - *Une légende*
- 163 - Une légende oui c’est quelque chose on sait pas si ça a vraiment existé d’accord ça vient de très
- 164 très longtemps c’est une vieille histoire donc « A travers le mythe d’Ulysse c’est sa propre
- 165 histoire que le poète dévoile » Le poète c’est Joachim du Bellay est-ce que vous
- 166 connaissez Alors je vais vous faire un petit topo je continue là-bas vous écrivez Donc Joachim
- 167 du Bellay attendait t’écrit à quel moment
- 168 - *Madame pourquoi t’écrit là-bas*
- 169 - Pardon allez on continue parce que j’ai plus de place « Joachim du Bellay attendait les plus
- 170 grandes joies de son voyage à Rome mais il n’y trouva que déception »
- 171 - *Les plus grandes quoi*
- 172 - Joies que déceptions et regrets d’où le titre de son recueil Donc il va faire un voyage il en
- 173 attendait beaucoup et finalement que des déceptions De là il va faire un recueil de poésie qu’il
- 174 va intituler Les regrets Donc ce qui est important de retenir dans ce poème c’est qu’il utilise le
- 175 mythe d’Ulysse pour raconter son histoire d’accord maintenant je vous fais écouter quelque
- 176 chose Chut tu es bien en forme je trouve aujourd’hui Killian pour répondre et ma patience a un
- 177 petit peu des limites Quand tout le monde est prêt vous me dites Alors je vais vous demander
- 178 juste une petite juste une petite consigne pendant l’écoute de la chanson vous allez m’écrire
- 179 vous prenez un crayon noir ce qui est exactement pareil au poème qu’on vient d’écouter
- 180 d’accord Qu’est-ce qui est commun avec ce qu’on vient de lire Est-ce que je me suis fait
- 181 comprendre ou bien je répète
- 182 - *Euh un ti peu*

- 183 - D'accord j'ai compris Là je vous fait écouter une chanson et au crayon à la suite vous allez
184 m'indiquer ce qui est commun avec le poème qu'on vient d'étudier
- 185 - *Les mots ou l'histoire*
- 186 - Les mots ou l'histoire ou ce que vous voulez d'accord Ce que vous vous trouvez qu'il y a de
187 commun entre les deux Prêts T'es prête
- 188 - *Prêt*
- 189 - On y va Jusqu'à la fin voilà chut alors qu'est-ce qui est pareil J'écris là-bas vous écrivez pas
190 Alors Lilou
- 191 - *C'est les paroles*
- 192 - Alors est-ce qu'il reprend tout le poème
- 193 - *Oui*
- 194 - Oui il reprend tout le poème
- 195 - *Madame c'est quoi le titre*
- 196 - Ben vous l'avez sur la feuille que je vous ai donnée Qu'est-ce qui est différent qui est pas
197 pareil Tout est pareil
- 198 - *Il a ajouté des paroles*
- 199 - Il a ajouté des paroles et ces paroles elles sont où
- 200 - *On les a pas*
- 201 - On les a pas
- 202 - *Si*
- 203 - Si c'est ce que je vous ai donné
- 204 - *Paroles de Ridan*
- 205 - Alors ça se prononce Ridan chut on chantera plus tard Alors si je fais un récapitulé de ce que
206 vous venez de me dire alors il reprend le poème exactement mot pour mot au départ et ensuite
207 il va rajouter deux couplets que je vous ai mis à la suite d'accord d'accord y a un petit
208 changement à ce niveau Dans une chanson une chanson ça se compose de quoi
209 normalement chut
- 210 - *Couplet refrain*
- 211 - Couplet refrain même si j'ai demandé à Nicolas Et ce refrain c'est quoi Alors le refrain il est
212 quelle partie du poème Elodie
- 213 - *C'est la deuxième strophe*
- 214 - Toute la deuxième strophe
- 215 - *Non*
- 216 - Loana
- 217 - *La strophe jusqu'à*
- 218 - Alors j'ai dit que quand la deuxième strophe continue au niveau des vers on reprend pas donc
219 c'est les vers

- 220 - *Cinq et six*
- 221 - Cinq et six
- 222 - *Madame c'est qui qui chante ça*
- 223 - Ridan
- 224 - *Zidane*
- 225 - Ri-dan chut fatigant tu es fatigant vraiment oui
- 226 - *A koz le refrain lé pas pareil euh le couplet*
- 227 - Alors on est d'accord pourquoi c'est pas pareil parce qu'il fait une réinterprétation d'accord il
- 228 s'est pas dit « oh je vais prendre un poème je vais faire pareil » il apporte des changements aussi
- 229 - *La manière kil koz*
- 230 - C'est-à-dire
- 231 - *Euh bana i coné les paroles comen i di encor*
- 232 - C'est exactement les mêmes paroles après c'est une chanson où il va mettre de l'air d'accord
- 233 chut on se calme on se calme alors ya une chose un petit travail que vous allez faire là je vous
- 234 laisse cinq minutes pour faire quelque chose On a vu que M. du Bellay il a repris le thème
- 235 d'Ulysse pour raconter son histoire maintenant dans la chanson il reprend aussi le thème
- 236 d'Ulysse on est d'accord mais il raconte l'histoire de qui Je vous laisse vous lisez le deuxième
- 237 texte je vous laisse cinq minutes vous me rédigez une petite phrase pour me dire d'après vous
- 238 c'est l'histoire de qui qu'il est en train de raconter Regardez bien tous les mots et essayez
- 239 d'imaginer ce que ça peut être Chut en silence c'est un travail individuel pas en groupe Killian
- 240 fais ton travail individuellement ; Je vous laisse cinq minutes Si vous n'avez pas compris la
- 241 consigne que vous y arrivez pas vous levez la main je viens vous voir Alors si c'est la consigne
- 242 tout le monde c'est la consigne On recommence Alors dans le poème on a vu que du Bellay
- 243 prend le thème d'Ulysse et qu'à travers le voyage d'Ulysse c'est son voyage à Rome qu'il
- 244 raconte d'accord maintenant si on fait la même chose avec la chanson de Ridan il prend le thème
- 245 d'Ulysse aussi mais c'est le voyage de qui qu'il est en train de raconter C'est ça que je vous
- 246 demande donc en silence et individuellement vous lisez les paroles de la chanson les couplets
- 247 qu'il a rajoutés pour essayer de trouver de qui il est en train de parler d'accord Allez au travail
- 248 et par contre je veux une phrase vous me faites une phrase et je viens voir c'est pas je travaille
- 249 et on n'écrit rien du tout
- 250 - *Madame c'est d'après qui*
- 251 - D'après vous d'après vous vous lisez qu'est-ce que ça peut être ensuite on verra ensemble Kilian
- 252 ton carnet réfléchis je te laisse une chance de réfléchir avant d'écrire dedans d'accord Alors à
- 253 la limite dans le poème on pourrait croire que c'est d'Ulysse qu'il est en train de parler mais
- 254 finalement il parle de lui alors je vous aide en vous disant qu'il prend le thème d'Ulysse Ridan
- 255 mais c'est pas d'Ulysse qu'il parle et ce qui va vous aider ce sont ces écritures-là le couplet qu'il
- 256 a rajouté oui

- 257 - *On doit dire c'est qui qui parle ou*
- 258 - Pas qui qui parle qui parle le voyage de qui il est en train de raconter je reprends et je vous
- 259 répète une dernière fois à travers dans le poème de du Bellay raconte le voyage d'Ulysse mais
- 260 à travers le voyage d'Ulysse c'est son propre voyage qu'il raconte Dans la chanson il reprend
- 261 aussi le voyage d'Ulysse parce qu'il reprend les mêmes paroles mais il raconte le voyage de
- 262 quelqu'un d'autre et c'est à qui
- 263 - *Aux dieux*
- 264 - Non non c'est comme dans le poème on a l'impression qu'il raconte le voyage d'Ulysse mais
- 265 finalement il faut essayer de comprendre c'est le voyage de qui Lisez bien tous les mots ya des
- 266 mots qui vont tilter normalement si vous lisez pas les deux couplets que je vous ai donnés vous
- 267 pouvez pas trouver tout seuls hein chut David en silence Alors est-ce que vous trouvez ce travail
- 268 compliqué C'est facile mais c'est pas si facile que ça on va le faire ensemble alors je veux deux
- 269 personnes pour me lire les deux strophes qui c'est qui a pas encore parlé du tout du tout du tout
- 270 La fin du trimestre est proche vous aurez pas les points de participation Elija et Marc Est-ce que
- 271 là il est en train de parler d'Ulysse Est-ce que vous entendez Ulysse On parle pas d'Ulysse
- 272 d'accord relisez le premier le premier euh vers on va dire : « j'ai traversé les mers à la force de
- 273 mes bras » Ridan il est de quelle époque Ridan il est de notre époque c'est un chanteur chut
- 274 Ridan c'est un chanteur actuel vous avez bien entendu la chanson Ca date du XIIe siècle ça
- 275 David
- 276 - *Non*
- 277 - Bon alors il est de notre époque donc chut normalement s'il est de notre époque il va raconter
- 278 une histoire
- 279 - *De notre époque*
- 280 - De notre époque donc mettez-vous dans notre époque et lisez le premier vers « J'ai traversé les
- 281 mers à la force de mes bras » De qui peut-il parler
- 282 - *De lui*
- 283 - Tu le vois dans la mer en train de nager à la force de ses bras Chut
- 284 - *C'est une oui fin voilà c'est une*
- 285 - On continue d'accord on continue perdu dans les marais donc chut lisez je vous lis quelque
- 286 chose j'ai traversé les mers à la force de mes bras perdu dans les marais De nos jours quelqu'un
- 287 qui est en train de nager tout seul dans la mer perdu dans les marais ça vous rappelle toujours
- 288 rien On continue retransché dans une cale c'est quoi une cale C'est le dessous du bateau où on
- 289 met les marchandises donc on a ça aujourd'hui c'est
- 290 - *La guerre en Syrie*
- 291 - La guerre en Syrie tu t'approches alors on quelqu'un qui traverse la mer à la force de
- 292 - *Les migrants*
- 293 - Les migrants

- 294 - C'est la guerre en Syrie et la guerre en Syrie donc maintenant je vous relis le poème fin la
 295 chanson
- 296 - *Ils fuient la guerre*
- 297 - Donc ah maintenant je vais faire quelque chose mais je veux du silence je vais vous lire le
 298 couplet d'accord et vous allez garder en mémoire que c'est peut-être des clandestins ou des
 299 migrants et peut-être qu'ya des choses qui vont vous sauter aux yeux et vous me dites les
 300 références quand j'ai terminé d'accord « J'ai traversé les mers à la force de mes bras »
- 301 - *Les migrants*
- 302 - Non j'attends pas un commentaire là j'attends du silence et les commentaires c'est quand j'ai
 303 terminé en levant le doigt
- 304 - J'ai traversé les mers à la force de mes bras
- 305 - Seul contre les dieux perdu dans les marais
- 306 - Retranché dans une cale et mes vieux tympan percés
- 307 - Pour ne plus entendre les sirènes et leurs voix
- 308 Nos vies sont une guerre où il ne tient qu'à nous
- 309 - De se soucier de nos sorts de trouver le bon choix
- 310 - De nous méfier de nos pas et de toute cette eau qui dort
- 311 - Qui pollue nos chemins soi-disant pavés d'or Alors donc on s'était arrêté à cale
 312 maintenant traduis pardon traduisez-moi « pour ne plus entendre les sirènes et leurs voix » est-
 313 ce qu'il parle aha chut Fabrice tu euh on est dans quelle matière Fabrice
- 314 - *Français*
- 315 - Ah voilà alors un petit peu de français ça fait du bien aussi
- 316 - *Quand ils tirent avec le fusil*
- 317 - Alors peut-être bien mais qu'est-ce que ça peut être d'autre Imaginez les clandestins en pleine
 318 mer il dit qu'ils entendent des sirènes est-ce que ce sont des sirènes qui chantent là
- 319 - *Non*
- 320 - Non on n'est pas dans la mythologie David
- 321 - *Sirènes d'alarme*
- 322 - L'alarme de quoi
- 323 - *La police*
- 324 - La police maritime ou alors les garde-côtes chut allez on continue j'ai dit on continue
- 325 - Nos vies si c'est si compliqué de parler tous ensemble on peut s'arrêter j'écris mais ça
 326 va être vachement ennuyeux d'accord Nos vies sont une guerre où il ne tient qu'à nous
- 327 - De se soucier de nos sorts Comment est-ce que vous comprenez ça en levant la main
 328 s'il vous plaît Fabien
- 329 - ...

- 330 - Voilà et finalement quand il dit nos vies sont une guerre donc là on fait référence à la guerre en
331 Syrie que dont Lilou avait parlé tout à l'heure mais ya pas que la Syrie hein les immigrés
332 viennent pas que de là on est d'accord hein Où il ne tient qu'à nous de se soucier de nos sorts
333 pourquoi il dit ça Qui c'est qui devrait s'occuper d'eux normalement Pardon
- 334 - *L'état*
- 335 - Voilà normalement c'est ceux qui représentent qui gouvernement leur pays mais là ils se
336 rendent compte que finalement leur sort s'ils ne partent pas chut hé ben leur sort c'est pas quel
337 sera leur sort s'ils ne partent pas
- 338 - *La mort*
- 339 - La mort Alors « de nous méfier de nos pas et de toute cette eau qui dort » qu'est-ce ça pourrait
340 bien vouloir dire
- 341 - *Tempête*
- 342 - *C'est quoi le truc*
- 343 - De nous méfier de nos pas et de toute cette eau qui dort
- 344 - *Ben il dérange les autres*
- 345 - Tu crois que c'est ça « qui dort »
- 346 - *Les bateaux*
- 347 - C'est les bateaux quand ils partent généralement l'eau elle est calme et on a vu ce que ça peut
348 donner aux informations ce que ça peut donner le tsunami voyez ce qui arrive à ces migrants
- 349 - *L'échouage*
- 350 - L'échouage voilà Alors « qui pollue nos chemins soi-disant pavés d'or » pourquoi ils disent
351 « soi-disant pavés d'or » en levant la main « soi-disant pavés d'or » Maurane tu as parlé après
352 tu lèves plus la main quand tu voudras lever la main tu pourras plus ya quelqu'un qui a pas
353 encore parlé Inès tu es malade mais est-ce que tu crois que tu peux dire quelque chose Alors
354 qu'est-ce que tu comprends quand il dit « nos chemins soi-disant pavés d'or » chut on écoute
355 s'il vous plaît allez il nous reste pas beaucoup de temps
- 356 - *Ça devrait être le chemin de la liberté et en fait non*
- 357 - Bon et finalement non parce qu'on voit ce que ça donne
- 358 - *Ils devaient avoir une belle vie et c'est pas ça*
- 359 - Exactement donc chut vous voyez que quand on lit un poème une chanson ya souvent un
360 message derrière et il faut pas s'arrêter à ce qu'on voit en premier donc d'un côté vous avez du
361 Bellay qui lui a fait quoi rappelez-moi je l'ai répété beaucoup de fois
- 362 - *Son histoire à travers Ulysse*
- 363 - Son histoire à travers l'histoire d'Ulysse et de l'autre côté on a Ridan qui qui reprend aussi
364 l'histoire d'Ulysse à travers le poème puisqu'il reprend le poème en entier pour raconter encore
365 une autre histoire donc
- 366 - *C'est une histoire à travers une autre histoire en chanson*

367 - C'est ça exactement donc on se rend compte que reprendre chut s'il vous plait on se ce que je
368 veux vous dire c'est que quand vous avez des chanteurs qui font une reprise on a tendance à
369 dire la plupart du temps « ah mais il ne s'embête pas beaucoup et il reprend une chanson c'est
370 facile » mais la plupart du temps la plupart du temps hein parce qu'il peut y avoir des exceptions
371 ya un autre message ils utilisent quelque chose qui a déjà été fait des fois pour rendre hommage
372 peut-être parce que il adore du Bellay et que finalement il reprend son message pour donner son
373 propre message à lui c'est ça l'artiste et vous voyez que il ya des liens entre les œuvres
374 d'accord On avait déjà vu des liens avec des tableaux dans les séquences précédentes là on voit
375 des liens entre la poésie et la chanson est-ce que vous comprenez ça On fait un petit point sur
376 Ridan on avait fait un petit point sur Ulysse euh ouais sur Joachim du Bellay on va parler de
377 Ridan un petit coup aussi oui Ridan c'est un oui Ridan alors Ridan c'est pas son vrai prénom
378 alors c'est un nom qui se lit dans l'autre sens et après il l'a mis à l'envers ça donne quoi
379 complètement à l'envers pas les syllabes hein tout le mot

380 - *Nadir*

381 - Nadir comme ça Nadir c'est à l'envers chut comme on a utilisé voilà Nadir c'est pas un nom
382 c'est un nom qui vient plutôt du Maghreb d'accord chut par contre pour écrire j'ai pas besoin
383 de vous entendre d'accord Donc « A travers le poème de du Bellay et du mythe d'Ulysse Ridan
384 dénonce la situation des migrants » Est-ce que ce qu'on vient de faire c'est clair pour tout le
385 monde ou vous trouvez que c'est compliqué vous avez pas compris Dites-moi oui non peut-
386 être

387 - *La question c'est quoi*

388 - Ce qu'on vient de faire là est-ce que vous avez compris ce qu'on vient de dire ou pas

389 - *Un peu*

390 - Un peu c'est déjà pas mal qu'est-ce t'as pas compris Moi le but c'était quoi l'objectif on a
391 écrit C'était quoi l'objectif Voilà vous avez quand même vu c'était quoi le lien d'accord Ce
392 qui est important de retenir là c'est qu'il y a des liens entre les œuvres par contre avec de
393 caractéristiques selon chaque auteur okay c'est surtout ça que je veux que vous reteniez

394 - *Mais madame*

395 - Oui

396 - *Madame est-ce qu'il y a un nom pour ça*

397 - Un nom pour

398 - *Les liens entre ...*

399 - Un lien entre ...Pour l'instant on dit qu'il y a un lien entre les œuvres et ce sera très bien
400 d'accord Essayez si je vous montre si j'avais juste montré la poésie et la chanson vous m'auriez
401 tout de suite mis ce qui est pareil d'accord mais il faut toujours aussi si vous cherchez ce qui
402 est pareil il faut aussi chercher ce qui est différent d'accord Comme c'est quelqu'un d'autre qui
403 l'écrit il y a forcément une différence

404 - *La voix*
405 - Déjà alors au niveau des exposés on en est où est-ce que tout le monde a fait
406 - *Oui*
407 - Pas du tout il reste Léa Elodie Anderson Maëlle Fabien et Killian Qui c'est qui se porte
408 volontaire pour le prochain exposé Chut Elodie qui c'est qui veut faire avec Elodie chut alors
409 c'est ça mais c'est à trois on va changer un peu Killian c'est terminé c'est déjà prêt On va
410 changer un peu les règles de l'exposé pour vous mesdemoiselles c'est-à-dire je vais vous donner
411 deux poèmes comme celui qu'on a vu là comme celui d'Ulysse là je vous donne deux poèmes
412 qui datent de siècles précédents votre travail c'est de me trouver une chanson qui reprend ce
413 poème donc si je vous le donne c'est que ça existe et je vous ai pas trouvé des compliqués et
414 vous allez me faire qu'est-ce qui ressemble et qu'est-ce qui est différent d'accord Ca sera pour
415 donc vendredi Non mais l'auteur il est là moi ce que je ceux voilà et chut les chansons qu'ils
416 reprennent je les ai c'est pas la peine de ramener ce sera ici Vous chez vous écoutez vous avez
417 internet toutes les trois vous me trouvez la chanson qui correspond vous essayez de me dire
418 qu'est-ce que l'auteur a gardé qu'est-ce qui est différent d'accord Et on fera un petit topo alors
419 voilà je n'en ai que deux ce qu'on va faire c'est qu'à onze heures et demi vous venez avec moi
420 vous êtes externes
421 - *Moi oui*
422 - Bon ben elles vont venir avec moi je ferai des photocopies pour que vous en ayez une chacune
423 enfin à 11 h 40 juste avant d'aller à la cantine D'accord pour l'instant je donne ça vous
424 commencez à voir avec ça Donc vous avez non non Elodie elle s'en va alors une pour les deux
425 on se voit tout à l'heure Vous êtes un groupe quand même d'accord Chut alors ya encore une
426 petite chose que je voulais mettre ça va sonner on fera juste après la récréation c'est fini c'est
427 bon Andrew tu veux un coup de main donc là je vais vous laisser une petite pause de cinq
428 minutes et quand on rentre c'est l'évaluation sur les sur les subordonnées voilà allez allez-y
429

- 1 ○ **Retranscription CP**
- 2 - Good morning pupils
- 3 - *Good morning teacher*
- 4 - Okay that's right so give me a few minutes because of the changing of classes I need to make
- 5 things organize let's give me five minutes cause I need to get everything out All right yes there
- 6 was some Manuella you gave me Who hasn't gave back the sos message I've got most of them
- 7 s oyes it's all right yes okay that's right Anybody absent today
- 8 - *Jules*
- 9 - *Nina*
- 10 - Jules and Nina Okay for you Rachel I talk to you after we'll see because that's a bit different
- 11 Who is going to write the date on the board Oh Manuella yes I want you to go Hello let's her
- 12 do it Manuella you do it come on What is the date today Manuella vendredi le 27 in English
- 13 it would be nice Wait wait wait wait Wait Manuella
- 14 - *On est le combien*
- 15 - 27 All right guys take your copybook and write the date okay You start on a new page Start on
- 16 a new page Is that right
- 17 - *Yes*
- 18 - Yes La virgule n'est pas très très important c'est surtout les majuscules bon all right that's right
- 19 so write on your copybook the date All right is that all right Now listen we're going to start a
- 20 new lesson today I'm going to ask you to look at the picture for a few minutes Start thinking
- 21 what you can say about this picture anything I give you a three four minutes Wait wait wait let
- 22 the others finish thinking Yes Myriam are you with us All right Let's look at the picture and
- 23 let's talk about it Lola it's up to you So everybody can ear
- 24 - *I see a car yellow*
- 25 - I can
- 26 - *I can see*
- 27 - Okay okay nouns verbs all right Cars Yes Nathan
- 28 - *I can see 2 personnages*
- 29 - 2
- 30 - *Characters*
- 31 - 2 characters yes 2 characters yes 2 characters Manuella No Sacha
- 32 - *The characters is are Captain America and Thor*
- 33 - Captain America and Thor okay if you say so What else can we say about this picture Loana
- 34 - *They are on the bataille*
- 35 - Battle I give you one bataille in a minute Yeah on a
- 36 - *Battle*

- 37 - Non remember your verbs
- 38 - *Fight*
- 39 - Okay let's carry on What else can you see What can you say about this picture Pierre
- 40 - *It's a film*
- 41 - Yes or is that a film this Is that a film No it's a
- 42 - *Picture of a film*
- 43 - Yes it's an extract extract okay from a film okay Anaïs
- 44 - *I can see a bâtiment*
- 45 - I can see a I can see a
- 46 - *House*
- 47 - No starting with a B you know this word in French
- 48 - *Building*
- 49 - A building yes I can't hear sorry speak louder Yes
- 50 - *I see a car broken*
- 51 - Yes a broken car
- 52 - *A broken car*
- 53 - A broken car What type of car is that what type of car
- 54 - *A police car*
- 55 - Where
- 56 - *La jaune*
- 57 - Police What kind of car car is that
- 58 - *Taxi*
- 59 - What is it Sarah
- 60 - *It's a taxi*
- 61 - What is it
- 62 - It's a taxi a taxi In Saint Pierre in Saint Paul in La Possession
- 63 - *No in New York*
- 64 - In New York In Joey
- 65 - *No*
- 66 - *In the street*
- 67 - In the street yes oh thank you Paul You say in New York I say : Are you sure it's in New York
- 68 - *In the USA*
- 69 - In the USA yeah in America in USA we don't know if it's New York How do you know if it's
- 70 New York
- 71 - *Because I see the film*
- 72 - Ah I see because you have seen the film
- 73 - *Yes*

- 74 - All right When you look at the picture you don't know if it's New York We have statue of
75 Liberty you can say yes it's New York right But the yellow cab you look a taxi can be in any
76 american city american town good What is the film what is the title Hands up What is the
77 title What is the title of this film for those who have seen it
78 - *The Avengers*
79 - The Avengers yes I'm going to write it there The Avengers yes yes What kind of film is
80 that What kind of film Kind what sort Is that a film about sport
81 - *No*
82 - No what kind of film is it Manon
83 - *It's a film of fiction*
84 - Yes fiction no
85 - *Action*
86 - Action action
87 - *Aventure*
88 - *Yeah adventure*
89 - It's a film about About
90 - *Superheroes*
91 - Superheroes let's repeat together listen listen superheroes superheroes
92 - *Superheroes*
93 - *Superheroes*
94 - *Superheroes*
95 - Wait a minute Where is my red Superheroes Superheroes Ya un –e- entre le o et le –s AhWhat
96 can you say about this word superheroes what can you say between English and
97 French Superheroes look at the word Compare if you compare with french
98 - *It's pareil*
99 - *It's the same*
100 - Is it the same like in french
101 - *No*
102 - What changes
103 - *Super héros*
104 - Very good Do you understand everybody En français c'est pas collé super héros attention à ça
105 parce que vous allez l'avoir très souvent yes very good Elisa Superheroesokay let's remember
106 the names of the superheroes there
107 - *Thor and Captain America*
108 - Thor and Captain America okay can you describe now describe the characters I would like to
109 see other hands please all the people this is something you know Who has seen the film Who –
110 has –seen –the film – Avengers Have you seen it

- 111 - *Oui je crois*
- 112 - Who has seen the film Guillaume have seen it have you seen The Avengers
- 113 - *Yes*
- 114 - Okay who has seen the film hands up
- 115 - *Who c'est qui*
- 116 - Pierre ce serait déjà temps Who has seen the film Okay so can you describe the character
- 117 Yohan
- 118 - *Captain America is*
- 119 - *Strong*
- 120 - Is strong Yes very strong I put it in adjectives okay Strong yes Lola
- 121 - *Thor has his mouth open*
- 122 - Thor has his mouth open yes what is he doing Lola what is he doing
- 123 - *AAAh*
- 124 - Well yes there's a word for that in English What is the AAAh in English or in French
- 125 - *He's*
- 126 - *Creaming*
- 127 - Screaming scream you know "scream" AAAAh
- 128 - *Il a peur*
- 129 - You can scream even if you're not afraid is it a AAAAh or is it a AAAAh I know he's not
- 130 afraid Okay he's screaming look at the shouting or I think he's screaming can you describe yes
- 131 Lola
- 132 - *Thor has got a white cap*
- 133 - Yes very good
- 134 - *Thor has got a white cap*
- 135 - Yes so a red not cap a red
- 136 - *Cape*
- 137 - Yes a red cape because a red cap this is a cap a cap
- 138 - *Une casquette*
- 139 - Yes this is not a cap okay He has got a red
- 140 - *Cape*
- 141 - Cape okay This red coat Let's carry on yes that's good Manuella yes
- 142 - *Thor has a long hair*
- 143 - Yes long hair long long long hair okay what else cape hair screaming Nathan
- 144 - *Thor has got a marteau*
- 145 - English would be nice What's the English for marteau
- 146 - *Moi c'est pour autre chose*

- 147 - Okay wait a minute then What's the English for marteau What's the English for marteau
 148 Starting with a H- Nobody Hammer Let us repeat Hammer
 149 - *Hammer*
 150 - Thor has got a
 151 - *Hammer*
 152 - *A big*
 153 - A big yes a huge es you can use the word "huge" What is the "huge" in French Samia what is
 154 huge Yes another word in French Un autre mot on peut utiliser un autre mot
 155 - *Gros*
 156 - Gros oui
 157 - *Énorme*
 158 - Yes okay very good ah qu'est-ce qui s'est passé là
 159 - *Il faut juste cliquer sur la souris l'autre*
 160 - All right yes he's got a huge hammer
 161 - And and Sarah
 162 - *And the hammer is magic*
 163 - It's a magic hammer
 164 - *And it's name is mingard*
 165 - Yes okay I didn't know that until yesterday because I haven't seen the film I have heard about
 166 Avengers but I haven't seen the film You've seen the film that's good
 167 - *It's not because I seen the film it's because Thor is a Viking*
 168 - Viking yeah that's true
 169 - *I've read*
 170 - Oh you've read you've read the book
 171 - *Yeah*
 172 - Oh right so so you know the story
 173 - *Non mas en fait j'aime bien la culture Viking j'ai lu plein de trucs et*
 174 - Oh nice I see thanks a lot good So he's got a magic hammer for the moment we stay with
 175 hammer okay Pierre
 176 - *Thor is very tall*
 177 - Thor is very tall tall tall why not yes that's good that's good thanks a lot anybody
 178 - *And very pretty*
 179 - Very pretty hum not my type all right hum anybody else Well let's carry on Lola
 180 - *They are BG*
 181 - They are
 182 - *BG*
 183 - Yes Lola thank you very much yes that's not English

- 184 - *B*
- 185 - Yes I know what is B Is that an acronym for English
- 186 - *No*
- 187 - How do you say “beau” in English
- 188 - *Beautiful*
- 189 - Beautiful or for boys we talk about
- 190 - *Pretty*
- 191 - Not pretty pretty Handsom handsom boys yes in English it’s HB not BG all right let’s go back
- 192 to Captain America Description description I haven’t heard some people Ilan
- 193 - *Bouclier*
- 194 - How do we say in English “bouclier” that’s a good question
- 195 - *Protection*
- 196 - It’s for protection yes but it’s not the name I take “cars” out you know “cars” what’s the name
- 197 of “bouclier” in English ShShield
- 198 - *Msieur le shield c’est l’organisation*
- 199 - Yes it’s the name of it’s an acronym for S-H-I-E-L-D a shield in English yes it’s something to
- 200 protect yourself you have also the same on computer
- 201 - *Ah bon*
- 202 - Yes on computer you have a shield
- 203 - *Antivirus*
- 204 - Yes antivirus a shield ça protège c’est pour parer un pare-feu oui shield okay a shield so Captain
- 205 America has got a shield What can you say about Captain America 6’25
- 206 - *He’s handsome*
- 207 - Yes he’s handsome everybody is handsome in this picture yes What can you say about the
- 208 teacher Very very handsome Thank you Yohan I know
- 209 - *Msieur I can’t speak about that it’s not possible*
- 210 - All right hello let’s go back to Look at the at Captain America sorry what can you say about
- 211 him I want to hear some people I haven’t heard Manuella Fabien et Killian Rachel Chloé yes
- 212 Rachel Sammia I haven’t heard Romain Laëtita Guillaume I haven’t heard from you today
- 213 Myriam no yes may be What can you say look at Captain America can you describe Captain
- 214 America
- 215 - *Captain America*
- 216 - Excuse me he’s
- 217 - *He’s blue*
- 218 - He’s blue he’s not blue if he’s blue he’s going to die
- 219 - *Captain America have the color of America*

- 220 - Very good okay let's say that in English Captain America is what is the verb he's wearing the
 221 colours of
 222 - *America*
 223 - The colours of
 224 - *American flag*
 225 - The colours of American flag yes so what are the colours of the American flag
 226 - *Blue red white and three*
 227 - What do you call it You have stars and in English What is that Stripes ce sont des bandes
 228 Hello Pierre Stripe okay he's wearing okay he has the colours of the American flag that's why
 229 his name is Captain America all right Okay yes Sarah
 230 - *He's a soldier*
 231 - He's a soldier yes he's a soldier okay let's just stop one minute about Captain America let's do
 232 it in French because it's a little bit complicated Qui connaît unpetit peu l'histoire derrière
 233 Captain America
 234 - *En français ou en anglais*
 235 - On cause en français parce qu'on va pas pouvoir expliquer en anglais alors pas dans le film hein
 236 Qui connaît c'est quoi Captain America pourquoi ce personnage a été créé On fait un petit peu
 237 de culture générale en passant
 238 - *Ça servait dans le combat contre les ennemis*
 239 - Oui ça c'est bien mais encore plus particulièrement ça a été crée pour quoi
 240 - *C'est en fait c'est un gentil pour dire qu'il lute contre les méchants*
 241 - Oui c'est donc c'est un
 242 - *Symbole*
 243 - Un symbole qui montre de quoi Sarah
 244 - *C'était pour remotiver les soldats*
 245 - Oui c'était en gros le super soldat pour montrer que l'Amérique est forte et tout Ça vient de là
 246 et c'est devenu a hero okay a hero he's a hero
 247 - *C'était une vraie personne*
 248 - No no he's a symbol it's a character that was created to symbolize American soldiers and
 249 Americans are great and strong and always always win Ok this is our superhero All right guys
 250 I'm going to give you this great You're going to fill in very quickly yes
 251 - *Msiieur je peux lire*
 252 - No no I do it very quickly because you need to write okay so have your date okay one line okay
 253 each one one line The title in red "superheroes" and you start writing Be careful okay here in
 254 this section you will see on your sheet written "cinema" okay cinema No no no no no just stick
 255 it ya rien à couper là stick it yes you have
 256 - *Monsieur what we do*

- 257 - You just put the nouns the verbs everything is on the board you put in the grille We're going
 258 to complete it every sequence
- 259 - *Monsieur*
- 260 - Yes nouns what is a noun Yes but write it in English "nouns" on your paper put it "clothes
 261 accessories" okay everyone has got one all right Let's hurry up cause we need to write a little
 262 text to tell what we have seen When you finish start writing the how to you call it the little text
 263 about what do you have seen on this picture Right Emeline Building you know building
- 264 - *Comme en français*
- 265 - Yes that's what I said we use this word in French building You're wasting time with cutting
 266 and sticking just write
- 267 - *Monsieur et ce qui était dans le cahier de textes c'est ça*
- 268 - No I wasn't supposed to give you Physical appearance Lisa hurry up Who has finished Okay
 269 hurry up the others Have you finished this first one here everyboby finished
- 270 - *Yes*
- 271 - Okay okay finished okay let's write a little text to do a recap okay a recap of the story we can
 272 see at the picture okay I'm listening to you so we start with "This" okay don't write put your
 273 pen down On n'écrit pas là pour l'instant on fait le texte ensemble après on écrira okay This is
 274 what Sarah
- 275 - *An extract*
- 276 - an extract
- 277 - *Of the Avengers*
- 278 - an extract from The
- 279 - *From the movie*
- 280 - Yes from the movie movie What do we can say we said the movie what can we say This is an
 281 extract from The
- 282 - *Film*
- 283 - Film yes movie is more American film is English The British says "the film" The American
 284 says "the movie" So "from the movie" What's the movie
- 285 - *The Avengers*
- 286 - "The Avengers" Okay let's going on " On the
 287 *Board*
- 288 - Not on the first yes On the picture this is on the picture this is on the picture on the foreground
 289 we can see
- 290 - *Thor and Captain*
- 291 - Okay I'd like everybody to participate to give some words okay not just one or two persons "We
 292 can see in the foreground" we can see Samia
- 293 - *Captain America and Thor*

- 294 - Captain America and Thor yes thank you Samia “Captain America and Thor “ and Thor what
 295 can we say about that Guillaume
- 296 - *A taxi*
- 297 - No in the foreground we can see Captain America and Thor what are they doing Guillaume
 298 what are they doing
- 299 - *They I*
- 300 - Non ya pas de I they are
- 301 - *They are fighting*
- 302 - Fighting Captain America and Thor who are fighting okay where are they Emeline where are
 303 they Where are Captain America and Thor Where are they Are they on the table Where are
 304 they Where Where Where are they
- 305 - *In New York*
- 306 - In New York yes they are fighting yes in New York that’s good they are fighting but where are
 307 they Lisa
- 308 - *In the street*
- 309 - In the streets of New York All right okay we stop there for a minute write because of the time
 310 Okay yes everyone
- 311 - *No*
- 312 - No Everybody finished
- 313 -
- 314 - I can’t hear
- 315 - *On a bientôt fini*
- 316 - Yes tu as rendez-vous quelque part
- 317 - En fait c’est pour faire la queue pour sortir
- 318 - Okay yes yes all right okay all right so let’s carry on so “fighting in the street of New York”
 319 What can we say now more
- 320 - Thor has a red cape
- 321 - “Thor has a red cape” yes okay can you add in “accessories” “cape” okay Sasha “and a”
 322 - And a hammer
- 323 - A “hammer” Chloé toi aussi tu pars là ah oui mais là vous sortez allez- allez-y mais we’re going
 324 to stop that Oui mais là on pourra pas je t’ai pas entendue aujourd’hui tu repars la moitié de la
 325 leçon tu auras un morceau qui te manque je vais voir ça avec Mme T Okay and a hammer yes
 326 what else can we say Come on two more minutes Manon
- 327 - *He has got he have got non he has got long hair*
- 328 - Yes we can say that but we don’t need it “ a red cape and a hammer” And it’s full stop here
 329 Yann
- 330 - *Captain America has got a shield*

- 331 - Captain America is
- 332 - *Wearing*
- 333 - Not wearing wearing it's when you put on you We're going to use another verb is tenir
- 334 - *Hold*
- 335 - So Captain America is holding a shield
- 336 - *And he's wearing the colours of the American flag*
- 337 - and he's wearing yes now we can use wearing the colours very good colours
- 338 - *Of the American flag*
- 339 - Thank you "colours of the American flag" yes writing Romain I didn't hear you today I didn't
- 340 hear anything from you today Okay one minute you can finish that Have you finished
- 341 - Yes
- 342 - Tu as écrit avant Non j'avais dit on n'écrit pas on fait le paragraphe ensemble on écrit Tout le
- 343 temps je vous dis la même chose ne vous inquiétez pas If you have finished listen in silence can
- 344 you please put the chairs on the table Thank you boys and girls thank you very much bye bye
- 345 have a nice wek-end
- 346
- 347

1 ○ Retranscription TT

2

3 - Vous prenez vos places tout de suite là allez va là-bas Mailys Bonjour asseyez-vous Alors
4 l'ordinateur fait encore des siennes comme d'habitude

5 - *Camille pas là*

6 - Euh tu peux t'asseoir sauf si tu veux grandir aussi tu peux t'asseoir

7 - *Ah oui*

8 - Alors mes cinq ou six merveilles du monde hier le portail à deux heures et demi ça a été votre
9 grand ami non

10 - *On nous avait dit que vous n'étiez pas là*

11 - Non non non non vendredi dernier j'ai dit que j'étais là lundi que je serai absent lundi prochain
12 L'autre côté quand vous m'avez posé la question »monsieur vous aussi vous êtes absent » je
13 vous ai dit non non non moi je suis là tant que c'est pas marqué moi je suis là donc là ce qui va
14 se passer c'est que vous allez aussi régler vos comptes avec la CPE parce que là vous avez baché
15 le cours là on considère que vous avez baché le cours parce que quand vous m'avez posé la
16 question vendredi est-ce que oui ou non j'ai répondu que j'étais là lundi Oui ou non répondez-
17 moi

18 - *Oui*

19 - Voilà donc sur quelle fantaisie

20 - *Vous avez dit que vous allez donner un truc à faire pour le*

21 - Non pour quand j'ai donné la dictée

22 - *Vendredi*

23 - Donc moi tout à l'heure je vais voir Mme D et je lui donne les noms je vais pas faire autre chose
24 parce qu'il faut que moi de mon côté je me protège s'il vous arrive quoi que ce soit dehors c'est
25 sur moi que ça retombe parce que vous êtes censés être en cours avec moi C'est pas parce que
26 je marque sur Pronote « absent » que ça y est je suis désolidarisé complètement et enlevé de
27 toute responsabilité envers vous vous avez pris délibérément la décision de sortir du collège et
28 bonjour Bon prenez votre cahier Cahier Alors rappel qu'est-ce qui a été fait hier J'avais donné
29 quoi aujourd'hui

30 - *La leçon*

31 - Vous savez quoi j'ai un énorme problème avec mon imprimante et du coup j'ai pas pu imprimer
32 la leçon

33 - *Ah*

34 - Non je vous ai promis quelque chose je le ferai c'est pas un souci mais je vous donnerai la leçon
35 vendredi quand on se verra parce que là j'ai eu un gros problème avec mon imprimante hier soir
36 je n'ai pas pu imprimer la leçon en revanche j'ai le texte ah oui ça c'est beaucoup mieux hein

37 j'ai le texte donc qu'est-ce qu'on va faire qu'est-ce que j'avais annoncé qu'on allait faire
38 aujourd'hui pour ceux qui étaient là hier et qui visiblement étaient plus en forme pour parler
39 - *On allait regarder des extraits de films*
40 - Alors on va regarder des extraits de films et pourquoi Pourquoi on va le faire
41 - *Pour le dossier*
42 - Non pas pour le dossier Alors qu'est-ce que j'ai annoncé hier ça vous réussit pas le mardi matin
43 hein vous êtes pas du tout réveillés
44 - *Monsieur c'est difficile en plus t'imagines*
45 - Oui mais bon hier j'avais annoncé qu'on serait sur quelle séance Alors c'est logique si vous
46 regardez votre cahier Tu es pas sûr de toi alors regarde ton cahier regardez votre cahier
47 même on sera sur la séance 7 alors cette séance 7 elle va porter sur ce sera une séance de clôture
48 de la séquence en même temps c'est une séance-bilan puisqu'elle va porter sur 3 supports bien
49 précis et à chaque fois comme vous le voyez rapidement ya 4 questions par support donc nous
50 aurons un texte et deux extraits de films Alors vous copiez Donc Séance 7 : Evolution et La
51 notion de vampire séance-bilan Problématique : en littérature et cinéma qu'est-ce qu'un
52 vampire Comme je vous l'ai déjà dit on est sur cette génération avec vous et un peu avant
53 encore sur cette génération où tout fonctionne aussi beaucoup par l'image On se rappelle
54 davantage ce qu'on a vu que ce qu'on a lu ce qui d'un point de vue comment scientifique est
55 aussi logique mais ça on reviendra là-dessus Objectif : être capable de comprendre l'évolution
56 d'un mythe Donc déjà on va s'attacher à quelle notion ici A quelle notion on va s'attacher ici
57 - *L'irréel*
58 - L'irréel Où vois-tu le mot irréel Ya une notion ici on l'a pas encore définie simplement le
59 mythe Donc pour les supports : un extrait du Horla de Maupassant et deux extraits
60 cinématographiques d'un film que maintenant vous connaissez assez bien
61 -
62 - J'ai vraiment fait des fautes de frappe là J'ai fait des fautes de frappe Nadima Non j'ai dit
63 qu'on serait voyez-vous n'écoutez pas Pour la séquence sur la science-fiction Alors pendant ce
64 temps-là je vais distribuer le texte
65 - *Loïc stylo vert*
66 - Oui et c'est une manière de demander le stylo vert ça Alors tu te lèves et tu vas le ramasser non
67 non c'est Thomas qui va le ramasser c'est bon c'est copié C'est bon Ceci à réfléchir pour vous
68 qu'est-ce qu'un vampire
69 - *Un mort-vivant*
70 - Un mort-vivant Un peu rapide comme définition non Eh eh Pourquoi t'as pas de trousse Si je
71 m'amuse à si je fais un code de couleur c'est bien pour quelque chose hein Alors qu'est-ce qu'un
72 vampire pour vous Qu'est-ce qu'un vampire Sur tous les textes que nous avons lus et tout
73 ça Comment vous pourriez définir un vampire Nadima

- 74 -
- 75 - Nadima où est-ce que je suis
- 76 - *Derrière*
- 77 - Alors pourquoi je t'entends pas Parle plus fort steplaît
- 78 - *C'est une personne qui voit une personne et que on peut pas voir dans un miroir*
- 79 - Une personne qu'on peut pas voir dans un miroir c'est tout c'est tout on s'arrête là avec la
- 80 définition du vampire Quelqu'un qu'on peut pas voir dans un miroir Moi mon chien je le vois
- 81 pas dans le miroir mais c'est normal il est trop petit pour qu'on le voit c'est pas pour autant un
- 82 vampire hein Stéphane
- 83 - *Il est vicieux*
- 84 - vicieux c'est-à-dire
- 85 - *un peu*
- 86 - un peu
- 87 - *un peu malin*
- 88 - Malin alors est-ce que vous mettez sur la même base de vocabulaire vicieux et malin Est-ce
- 89 que pour vous c'est la même chose
- 90 - *Non*
- 91 - Alors là en terme de vocabulaire tout simplement vicieux qu'est-ce que c'est
- 92 - *Un peu*
- 93 - Un peu
- 94 - *Débile fou*
- 95 - Débile fou Ya cette notion de folie oui et malin qu'est-ce que ça veut dire
- 96 - *Sournois*
- 97 - Quelqu'un de sournois oui Et malin qu'est-ce que ça veut dire pour vous Quand vous dites de
- 98 quelqu'un qu'il est malin vous l'utilisez comme adjectif qu'est-ce que ça veut dire
- 99 - *Rusé*
- 100 - Quelqu'un de rusé si tu veux employer un synonyme alors intelligent est-ce que vous êtes tous
- 101 d'accord pour dire que quelqu'un de malin on peut aussi lui attribuer le caractère d'intelligence
- 102 - *Pas forcément*
- 103 - Pas forcément
- 104 - *Ça se discute*
- 105 - Ça se discute est-ce que vous vous souvenez parce que vous l'avez quand même entendu parler
- 106 de lui au moins une fois Ulysse
- 107 - *Il avait des problèmes*
- 108 - Ah il avait un problème lui Non non Ulysse vainqueur de la guerre de Troie celui qui a construit
- 109 le cheval pour entrer dans la cité lui il était qualifié quand vous lisez l'Odyssée d'Homère quand

- 110 vous lisez l'Illiade il était qualifié de rusé de malin L'animal qu'on qualifie aussi de rusé alors
111 c'est qui C'est quel
- 112 - *Le renard*
- 113 - Le renard est qualifié de rusé de malin Je reviens maintenant sur mon propos Pour vous un
114 vampire c'est quelqu'un de malin de vicieux on le voit pas dans un miroir est-ce que cette
115 définition ces trois caractéristiques vous suffisent à définir un vampire Qu'est-ce qui vous
116 manque alors Euh ouvrez les nacos s'il-vous-plaît qu'on fasse un peu d'air
- 117 - *Il boit le sang des autres*
- 118 - Il boit le sang oui
- 119 - *C'est un personnage irréel*
- 120 - C'est un personnage irréel alors oui est-ce qu'on va le qualifier d'irréel ou bien on va employer
121 réutiliser un mot qu'on a vu
- 122 - *Surnaturel*
- 123 - Surnaturel plutôt oui
- 124 - *Pâle*
- 125 - Pâle au niveau du physique oui est-ce que c'est tout
- 126 - *Non*
- 127 - Hé ben tout ça on va le voir maintenant on va le voir dans cette représentation qu'on a
128 aujourd'hui au XXIe siècle ce sera l'étude des deux textes qu'on a euh pardon pas des deux
129 textes des deux extraits cinématographiques mais juste avant on va étudier ce qu'on appelle la
130 symbolique du vampire à travers le texte alors prenez votre texte s'il vous plaît
- 131 - *J'ai pas fini de copier monsieur*
- 132 - T'en es où
- 133 - *Ben capable de*
- 134 - Alors c'est bon vous avez le texte Oui je sais faut se réveiller je sais que le mardi matin c'est
135 pas évident vous êtes déjà en train de vous plaindre que vous avez votre journée de cours alors
136 que vous l'avez même pas eu encore votre journée de cours il faut se réveiller là ça y est vous
137 êtes en classe allez Le paratexte un volontaire une volontaire ou sinon je désigne Steve vas-y
138 Vas-y
- 139 - []
- 140 - Steve euh Loïc
- 141 - []
- 142 - Bérénice
- 143 - []
- 144 - Allez vas-y prends la suite
- 145 - []
- 146 - Maylis prends la suite

- 147 - []
- 148 - Alors on est sur un texte je le reconnais qui est assez long c'est la fin on se situe à la fin du de
- 149 la nouvelle est-ce que vous savez comment on appelle la fin d'un roman ou même d'une
- 150 nouvelle
- 151 - *L'épilogue*
- 152 - Non l'épilogue c'est que lorsque on a on va dans une projection future on a des éléments sur la
- 153 situation à venir alors que là on est sur la fin même du roman est-ce que vous le savez l'excipit
- 154 vous le savez et le contraire c'est l'incipit le début du roman Donc on se situe à la fin du roman
- 155 et qu'est-ce qui se passe exactement
- 156 - *Le monsieur a brûlé sa maison*
- 157 - Le monsieur a brûlé sa maison pourquoi
- 158 - *Ya un esprit qui arrête pas de l'embêter*
- 159 - C'est mignon c'est joliment dit Sapanti
- 160 - *Il croit qu'il y a un esprit qui le hante*
- 161 - Il croit qu'il y a un esprit qui le hante alors tu es davantage un peu plus dans le texte oui Daniel
- 162 - *Il veut brûler sa maison pour être sûr qu'il va plus le hanter*
- 163 - D'accord dans quel état d'esprit il se trouve lui quand il écrit ça
- 164 - *Il a peur*
- 165 - Il a peur
- 166 - *Il est angoissé*
- 167 - Il est angoissé dans quel état d'esprit il se situe là
- 168 - *Il rentre dans la folie*
- 169 - Alors c'est ça c'est exactement ça le personnage rentre dans la folie regardez les deux dernières
- 170 lignes du texte relis-nous les dernières lignes du texte
- 171 - []
- 172 - Sans doute Où est-ce que c'est ça s'il-te-plaît
- 173 - []
- 174 - Oui c'est ça il faut faire la pause à la virgule tremblement Donc dans cette dernière ligne qu'est-
- 175 ce qui illustre cette notion de folie Mais qui en même temps bon on le verra plus tard parcourt
- 176 tout le texte
- 177 - *La peur lui fait répéter les mêmes expressions*
- 178 - Alors tu as dit la peur lui fait répéter les mêmes expressions voilà donc vous avez la peur lui fait
- 179 répéter les mêmes expressions : non non sans aucun doute sans aucun doute alors alors et c'est
- 180 quelque chose qui parcourt tout le texte Comment on appelle cette répétition quelle est la figure
- 181 de style qu'on attache à cette répétition La figure de style qui indique la répétition c'est l'a Hé
- 182 ben visiblement j'ai pas fait suffisamment de stylistique avec vous
- 183 - *C'est l'anaphore*

- 184 - L'anaphore donc vous avez cette figure de style qui parcourt tout le texte et qui met en avant ça
185 met en avant quoi cette anaphore
186 - *La peur*
187 - Non
188 - *La folie*
189 - Ici dans le texte ça met en avant la folie du personnage Alors activité 1 : lecture Donc le Horla
190 de Maupassant puisque c'est le premier support qu'on étudie et les quatre questions Vous
191 écrivez une question et on continue et on continue à répondre comme d'habitude Va porter le
192 billet s'il-te-plaît tu leur dis j'ai pas d'ordinateur aujourd'hui ça fonctionne pas Alors question
193 1 Mallaurie est-ce que tu peux nous lire la question à haute voix s'il-te-plaît
194 - []
195 - Là on est sur une question de repérage on repère quelque chose que nous avons déjà vu par le
196 passé alors qu'est-ce qui fait de ce texte un texte fantastique les personnages
197 - Ah ya pas que ça Quelle définition on donne au fantastique
198 - *Surnaturel*
199 - Et ce quelque chose de surnaturel il intervient à quel moment Ben faudrait peut-être être clair
200 sur ces définitions c'est pas la première fois que je vous pose la question
201 - *C'est dans tout le texte*
202 - Ah non il n'intervient pas dans tout le texte A quel moment l'élément surnaturel
203 intervient Après quoi au niveau du schéma narratif
204 - *L'élément perturbateur*
205 - Ben oui mais fallait le dire Sonia L'élément perturbateur très bien donc vous avez cet élément
206 surnaturel qui intervient et il intervient dans quel cadre Dans un cadre qualifié de
207 -
208 - Non dans un cadre lorsque la description est minutieuse on dit qu'il s'agit du registre je viens
209 de l'entendre pourquoi vous les dites pas à haute voix Faut vraiment vous réveiller le matin
210 prenez un ti déj je sais pas prenez un yop comme dans la pub écoutez de la musique mais faites
211 quelque chose hein le mardi matin
212 -
213 - Comment
214 -
215 - Non lorsqu'il s'agit d'une description minutieuse détaillée
216 - *Réaliste*
217 - Ah voilà réaliste merci Frédéric donc vous avez un élément surnaturel qui intervient dans un
218 cadre réaliste et ici identifiez donc qu'est-ce que vous allez identifier pour répondre à cette
219 question Vous allez identifier tout d'abord le cadre réaliste et ensuite l'élément perturbateur fin
220 l'élément surnaturel donc dans ce texte quel est l'élément réaliste Qu'est-ce qui est réaliste dans

- 221 ce texte Hé me regardez pas pour avoir la réponse regardez votre texte c'est pas la première
- 222 fois que je vous le dis hein
- 223 - *Le personnage*
- 224 - Le personnage mais encore il n'y a pas que le personnage
- 225 - *Il y a aussi la maison*
- 226 - La maison donc là on est sur une
- 227 - *Description*
- 228 - Description merci on est sur la description d'autre chose quoi
- 229 - *Il décrit le Horla*
- 230 - Et comment tu décris le Horla Comment il décrit le Horla là-dedans
- 231 - *C'est pas décrit*
- 232 - Ah si un peu quand même regardez le début du texte le tout début qu'est-ce qui est écrit au tout
- 233 début non pas le paratexte
- 234 - *10 septembre*
- 235 - 10 septembre donc ça ça renvoie à quoi déjà c'est une
- 236 - *Date*
- 237 - Date donc vous avez un cadre qu'on peut qualifier de temporel dans un cadre temporel qui lui
- 238 est réaliste on voit la date du 10 septembre vous allez arrêter de jouer avec ce stylo tous les deux
- 239 hein
- 240 - *C'est lui il arrête pas*
- 241 - Mais c'est ce que je dis vous allez arrêter de jouer ce stylo Vous avez un cadre réaliste avec
- 242 déjà la date vous avez autre chose de réaliste vous avez l'espace euh temporel le cadre temporel
- 243 puis après vous avez le cadre qui est votre professeur d'histoire géo
- 244 - *MB*
- 245 - Il doit être fier de vous
- 246 - *Ah oui oui*
- 247 - Rouen vous connaissez vous avez déjà entendu parler de cette ville
- 248 - *C'est en France*
- 249 - Oui c'est en France
- 250 - *C'est là où Jeanne d'Arc*
- 251 - C'est là où Jeanne d'Arc s'est fait brûler aussi oui donc vous avez cette fois le cadre vous avez
- 252 cette fois le cadre comment on pourrait l'appeler on a le cadre temporel cette fois on a le cadre
- 253 - *Géographique*
- 254 - Pas géographique ça commence par s- spatial vous avez le cadre spatial ensuite qui est dénoté
- 255 Donc dès le début du texte vous avez ces éléments réalistes Trouvez-moi maintenant l'élément
- 256 surnaturel à quel moment intervient-il Hé regardez le texte
- 257 -

- 258 - Alors quel paragraphe
- 259 - 3
- 260 - Troisième paragraphe regardez votre troisième paragraphe s'il-vous-plaît le troisième
- 261 paragraphe « Tout à coup j'ai senti qu'il était là et une joie une joie folle m'a saisi » Donc là
- 262 vous avez l'élément surnaturel qui intervient et que fait le narrateur en réaction à ça
- 263 - *Il se protège*
- 264 - Il se protège il utilise un mot plus global il s'en
- 265 - *Il s'enfuit*
- 266 - Il s'enfuit là Nadima est-ce qu'on lit le même texte
- 267 - *Il s'enferme*
- 268 - Il s'enferme il se protège donc là vous avez l'élément surnaturel qui intervient par contre est-ce
- 269 que le personnage là il le dit lui-même regardez le texte pas moi c'est écrit à la première ligne
- 270 même avec l'emploi d'un passé composé
- 271 - *Il a senti quelque chose*
- 272 - Il a senti quelque chose J'ai senti qu'il était là À qui renvoie ce il Ce pronom il
- 273 - *A l'autre personne présente aussi*
- 274 - Et mais t'es sûre qu'on lit le même texte Nadima
- 275 - *Au Horla*
- 276 - Au Horla voilà donc première question eh bien c'est périlleux hein ce matin alors qu'est-ce qui
- 277 fait de ce texte un texte réaliste Hé là si vous arrivez pas à répondre alors qu'on l'a fait ensemble
- 278 - *Le fantastique*
- 279 - Fantastique oui alors qu'est-ce qui en fait un texte fantastique Ah j'y crois pas vous avez déjà
- 280 tout oublié
- 281 - *On écrit monsieur*
- 282 - Oui Alors qu'est-ce qui est réel dans ce texte Nadima on vient de le faire on vient de le faire
- 283 même ensemble Autre petit personnage Bon ben Steve vas-y
- 284 - *Le décor*
- 285 - Le décor ben de quoi Alors pour faire plaisir à Nadima puisqu'elle aime ces personnages le
- 286 cadre spatio-temporel aussi non Ne haussez pas les épaules on vient de le dire 10 septembre
- 287 c'est la date et Rouen c'est la ville et l'élément surnaturel qui intervient
- 288 - *Monsieur vous avez changé*
- 289 - Hé j'ai changé quoi Qu'est-ce qui a changé là
- 290 - *Non monsieur c'est bon en fait j'ai écrit un truc qu'il fallait pas écrire*
- 291 - Pfff c'est pas le Horla non plus hein non plus non qui a dit un ti peu Non mais alors le fantastique
- 292 cette fois il se ressent comment Le fantastique On n'a pas lu le même texte hein Loïc oui
- 293 - *Le cadre spatial temporel*

- 294 - Spatio-temporel spatial et temporel l'espace et le temps alors le fantastique lui il se ressent par
 295 la présence du
- 296 - *Du Horla*
- 297 - Merci et on utilise quel pronom personnel dans tout le texte pour le caractériser ah mais c'est
 298 long aujourd'hui hein pas réveillés du tout Que fait un vampire à sa proie
- 299 - *Il mange son sang*
- 300 - Il mange son sang Il a fait un cari avec
- 301 - *Il boit son sang*
- 302 - Il boit son sang plutôt il boit son sang c'est tout Alors il boit son sang il le transforme en
 303 vampire également
- 304 - *Il peut le tuer aussi*
- 305 - Oui s'il boit son sang oui je pense que oui ça c'est la mort qui intervient oui non ça vous paraît
 306 logique à vous s'il boit le sang la mort En même temps ça me permet de rebondir sur la question
 307 suivante hein c'était quand même assez intéressant parce que regardez la question 3 Stéphane
 308 lis-nous la question 3 s'il-te-plaît
- 309 - *Que symbolise cette substance*
- 310 - Donc vous avez utilisé dans la question précédente cette substance cette substance fait référence
 311 à quoi Au Substance on avait utilisé la réponse juste dans la question oui vous avez utilisé le
 312 terme dans la réponse précédente cette substance de quoi je parle là dans cette question
- 313 - *Du sang*
- 314 - Du sang Alors que symbolise le sang
- 315 - *mort-vivant*
- 316 - Le documentaliste doit être heureux avec toi il doit faire une razzia sur les bouquins fantastiques
 317 vampires loups-garous morts vivants là c'est le documentaliste à mon avis ya plus rien On n'a
 318 vraiment plus la même culture Une grande dame qui tient une balance elle symbolise quoi
- 319 - *La liberté*
- 320 - *La justice*
- 321 - La justice en général d'accord Ben oui mais elle prend pas la parole Maïlys
- 322 - *Mais si j'ai dit*
- 323 - J'ai pas entendu du tout faut lever la main Alors est-ce que vous connaissez d'autres symboles
 324 de ce style de ce genre Est-ce que vous connaissez d'autres symboles En général si on dessine
 325 une croix on pense en général à quoi
- 326 - *À une croix*
- 327 - Oui une croix C-R-O-I-X une croix
- 328 - *La religion*
- 329 - On pense à la religion hé je suis sûr que vous avez pratiquement tous vu le film comment
 330 s'appelle avec Tom Hanks Da Vinci Code

- 331 - *Non*
- 332 - Vous avez pas vu le Da Vinci Code
- 333 - *Non*
- 334 - Ya vraiment un problème de génération de culture commune là alors vous avez le symbole de
- 335 la femme qui tient une balance oui Loïc ça peut aussi être le symbole astrologique de la balance
- 336 mais en général ça se réfère à la femme de la justice vous avez si je vous montre par exemple
- 337 quel est le symbole de Paris
- 338 - *La Tour Eiffel*
- 339 - La Tour Eiffel quel est le symbole de New York
- 340 - *La statue de la liberté*
- 341 - Vous avez la statue de la liberté pour New York etc donc là le symbole utilisé c'est le sang et ce
- 342 sang qu'est-ce qu'il représente
- 343 - *Le vampire*
- 344 - Pas forcément Si vous avez du sang qui circule ça veut dire que vous êtes vivant D'où ma
- 345 question : que symbolise cette substance
- 346 - *La vie*
- 347 - Je l'entends cette substance symbolise la vie cette substance symbolise la vie et symbolise peut-
- 348 être même autre chose tout autant son contraire
- 349 - *La mort*
- 350 - La mort en même temps c'est vrai que si pour vous ça représente davantage la mort ça veut dire
- 351 que vous fréquentez peut-être trop Barbara avec ses films d'horreur d'accord Oui non Barbara
- 352 est pas là hein parce que vu la pléiade de films d'horreur qu'elle m'a sortis hier ça ne m'étonne
- 353 pas qu'aujourd'hui en réponse j'ai la mort et vu les films que vous regardez visiblement à
- 354 longueur de temps ça ne m'étonne pas non plus mais vous savez il y aussi d'autres films que les
- 355 films d'horreur hein Pourquoi peut-on dire que le Horla est un être vampirique Ah là c'est plus
- 356 compliqué comme question Oui l'adjectif existe
- 357 - *Monsieur à un moment on le voit pas dans le miroir alors euh dans le livre ya un moment où on*
- 358 *le voit pas dedans dans le miroir*
- 359 - Ya un moment où on le voit pas dans le miroir
- 360 - *Dans le livre pas dans cet extrait*
- 361 - Ah tu veux dire tu as lu toute la nouvelle
- 362 - *Fin j'ai pas lu mais je connais*
- 363 - Ah oui mais là si tu connais c'est bien ya pas de souci par contre là faut se référer uniquement
- 364 au texte là faut se cadrer seulement sur le texte
- 365 - *Parce là sans un truc comme ça il traverse pas les murs*
- 366 - Il traverse les murs là dans l'extrait qu'on a lu
- 367 - *Non justement c'est comme il entre dans la maison*

- 368 - Ah oui d'accord euh me regarde pas comme ça effectivement oui mais encore vous aviez dit
369 tout à l'heure qu'il devient fou et la folie entraîne autre chose dans le texte quoi
- 370 - *La paranoïa*
- 371 - La paranoïa on se passera de tes talents de chanteuse Camille Vous avez autre chose Le
372 personnage comment il apparaît aussi Il apparaît fou il répète la même chose mais il semble
373 aussi pour qu'il en arrive à ce point-là au point de brûler sa propre maison c'est qu'il est
- 374 - *Allumé*
- 375 - Hein allumé Non mais si vous ne parlez pas à haute voix si vous ne levez pas la main je ne peux
376 rien entendre
- 377 - *Traumatisé*
- 378 - Il apparaît aussi comme quelqu'un de traumatisé et qu'est-ce qui s'en suit au niveau du corps il
379 est il apparaît aussi fatigué non
- 380 - *Il en a marre*
- 381 - Il en a marre oui il est fatigué de cette situation comment on le voit dans le texte qu'il est fatigué
382 de cette situation
- 383 - *Ya l'enfermement*
- 384 - Ya l'enfermement Kelly
- 385 - *Un moment donné il veut mourir*
- 386 - Un moment donné il veut mourir alors quand il dit qu'il veut mourir fin il dit qu'il veut mourir
387 regardez reprenez la dernière phrase « Il va donc falloir que je me tue » Que veut dire qu'est-ce
388 qu'il veut dire avec cette phrase
- 389 - *Qu'il va se suicider*
- 390 - Qu'il va se suicider mais est-ce que c'est quelque chose qu'il prévoit ou pas Il va falloir que je
391 me tue Est-ce que ça veut dire qu'il prévoit ou pas
- 392 - *C'est sûr il va le faire*
- 393 - C'est sûr il va le faire attendez chut
- 394 - *S'il a laissé une lettre il veut lui échapper*
- 395 - Pour lui la mort est la seule échappatoire par rapport à cette présence mais est-ce qu'il va le faire
396 ou pas
- 397 - *On sait pas*
- 398 - Exactement on ne sait pas s'il va le faire ou pas c'est ce qui crée justement comme Loïc disait
399 c'est ce qui crée le suspens du texte Donc là pourquoi peut-on considérer le Horla comme un
400 être vampirique qu'est-ce qui veut dire alors quelle est la classe grammaticale de
401 « vampirique » ici Si vous avez un nom devant ben après
- 402 - *Adjectif*
- 403 - C'est un adjectif donc l'adjectif sert à
- 404 - *Qualifier un nom*

- 405 - Qualifier un nom et ici « vampirique » signifie que c'est un être qui Alors est-ce que ça veut
406 dire que c'est un être qui ressemble à un vampire
- 407 - *Il a les mêmes envies*
- 408 - Qui a les mêmes envies tu veux dire Qui a aussi la même capacité celle de prendre la vie
409 -
- 410 - Oui mais là on est sur le texte après ce genre de discussion j'ai envie de dire faut l'avoir avec le
411 CPE
- 412 - *Qu'est-ce qu'il a dit*
- 413 - Je ne répèterai pas donc vous avez cet adjectif renvoie à quoi à l'image du vampire et à ce que
414 le vampire est capable de faire Donc en quoi le Horla serait un être vampirique
- 415 - *Il ne laisse jamais sa proie*
- 416 - Ça peut être un élément de réponse oui j'y avais pas pensé mais ça peut être un élément de
417 réponse Allez comme l'intitulé de votre objectif : être capable de
- 418 - *Analyser un texte*
- 419 - le Horla serait capable d'analyser un texte Donc il ne laisse jamais sa proie et il semble être
420 capable de quoi Cette dernière ligne
- 421 - *de ne pas mourir*
- 422 - bon c'est pas très très correct au niveau de la syntaxe mais on va le prendre pour l'instant : « être
423 capable de ne pas mourir » Donc quel mot signifie que quelqu'un peut pas mourir on dit qu'il
424 est
- 425 - *immortel*
- 426 - ah celui-là vous le connaissez Mais encore Si le personnage en vient à se dire qu'il va devoir
427 mourir pour s'en débarrasser qui est-ce qui l'incite à prendre cette décision
- 428 - *il est capable de prendre la vie*
- 429 - il est capable de prendre la vie oui Je crois qu'après on va plus faire de film parce qu'après je
430 vous perd complètement
- 431 - *si monsieur*
- 432 - Non mais on le fera aujourd'hui mais après je crois qu'on en fera parce que hein je vous perds
433 complètement en passant un film c'est pas possible hein Là vous me regardez vous êtes « ouais
434 mais le texte on s'en fout un peu on veut juste voir le film » non mais c'est vrai c'est ça Ah mais
435 c'est pas un film en entier hein j'ai coupé les extraits Ya Loïc qui avait déjà entendu la sonnerie
436 avant Alors vous pouvez prendre cinq minutes comme d'hab et vous revenez
437

- 1 ○ **Retranscription MD**
- 2 - Pour le cours précédent ceux qui étaient absents vont rattraper après
- 3 - *L'autre fois c'est eux qui avaient posé les questions*
- 4 - C'est pas grave Vas-y pose une question à Quentin allez va-y on y va
- 5 - *Quand les Romains ont détruit le Temple ils apportent quoi avec eux*
- 6 - *Ils apportent le chandelier sacré à sept branches et la Torah*
- 7 - Alors Kate-Line une autre question à Quentin
- 8 - *Qu'est-ce que Dieu promet à Abraham*
- 9 - *Il lui promet une terre une grande nation pour ...*
- 10 - Ensuite une question à Alexia Lena
- 11 - *Quelle promesse fait Dieu à Abraham*
- 12 - Alexia donc Kate-Line alors qui sait Levez le doigt Toujours le même
- 13 - *Vous pouvez répéter la question*
- 14 - Tu peux répéter la question
- 15 - *Je sais si pas je vais y arriver*
- 16 - Ben une autre question alors. Ritchie
- 17 - *Quand Dieu aide-t-il Moïse*
- 18 - *Quand il est aligné pour la mer Rouge pour ouvrir la mer Rouge*
- 19 - Alors euh oui elle a bien répondu une autre question Anaya
- 20 - *Qui a dit dans la Bible le livre sacré de la religion juive*
- 21 - Baptiste
- 22 - *Moi*
- 23 - Oui tu peux répéter la question Héléna alors
- 24 - *C'est une question mais pourquoi les Hébreux ont-ils écrit la Bible Pourquoi les Hébreux ont-*
- 25 - *ils écrit la Bible*
- 26 - alors qui sait Qui sait Alors Ritchie non pour la réponse tu peux donner la réponse Line Qui
- 27 - sait
- 28 - *Les Hébreux ont vécu au 7^{ème} avant JC ils vivent dans deux royaumes du croissant fertile Israël*
- 29 - *et Judée mais le royaume d'Israël est envahi par les Egyptiens étendant l'empire.*
- 30 - Voilà on termine cette leçon ce chapitre aujourd'hui sur le judaïsme donc nous avons vu hier
- 31 - l'organisation de cette civilisation romaine non plutôt juive donc l'organisation de cette
- 32 - communauté juive comment était organisée la religion on avait vu le bilan donc par rapport à
- 33 - ce que nous avons traité hier qu'est-ce que nous avons dit sur les Juifs en général quand ils
- 34 - étaient poursuivis par les Romains un volontaire pour me faire ce petit bilan rapidement avant
- 35 - d'aborder une nouvelle leçon Oui Daren
- 36 - *Ils se sont séparés*

- 37 - Ils se sont séparés quand ils étaient poursuivis attaqués par les Romains poursuivis par les
 38 Egyptiens oui Chantal
- 39 - *Ils se ...*
- 40 - Alors tu fais un bilan correct
- 41 - *Les Juifs se sont enfuis et se sont dispersés dans une grande partie de l'Europe*
- 42 - Voilà
- 43 - *Donc la Grèce l'Italie l'Espagne, Carthage l'Afrique en France*
- 44 - Voilà très bien donc ils se sont dispersés en Orient notamment en Asie en Syrie en Egypte et
 45 aussi dans l'Occident la Grèce l'Italie la France et aussi la France gauloise. Bien aujourd'hui
 46 nous allons aborder une nouvelle leçon de géographie maintenant on va prendre la partie géo
 47 jusque ici c'était en histoire là comme la fois précédente nous avons étudié Habiter puisque
 48 habiter c'est une notion très employée surtout dans le programme de sixième. Donc qu'est-ce
 49 que nous avons vu Rappelez-vous là on va aborder Habiter le monde rural rappelez-vous qu'est-
 50 ce que nous avons vu avant Cécile
- 51 - *Là on a vu habiter les littoraux*
- 52 - Habiter les littoraux mais encore Pas toujours les mêmes Lou
- 53 - *Les stations balnéaires les ports les aéroports*
- 54 - Oui voilà donc nous avons vu plusieurs espaces littoraux d'accord et là nous allons voir toujours
 55 habiter mais là habiter le monde rural. par contre est-ce que cela vous évoque
 56 quelque chose le monde rural cela vous inspire
- 57 - *Bonjour*
- 58 - Bonjour
- 59 - Si
- 60 - *Non*
- 61 - Voilà merci. alors oui oui Lou
- 62 - *Ben habiter le monde rural c'est habiter ...*
- 63 - Oui plus fort
- 64 - *C'est habiter à la campagne*
- 65 - C'est habiter à la campagne oui Quentin tu voulais dire quoi
- 66 - *Habiter à la ferme aussi*
- 67 - Oui c'est la ferme et le monde rural Anaïa le rural c'est la campagne la ferme et les forêts la
 68 végétation alors le contraire quel est le contraire de rural Sébastien
- 69 - *Urbain*
- 70 - Urbain urbain ça veut dire quoi la zone urbaine
- 71 - *La ville*
- 72 - La ville alors qu'est-ce qui diffère la ville de la campagne Flora

- 73 - *Ya déjà à la campagne ya pas beaucoup de maisons et les gens ont pas beaucoup de travail et*
74 *les gens ben par rapport à la ville ben la ville elle ya plus d'habitat et ya plus de travail à faire*
75 *plus d'aménagement*
- 76 - Oui plus d'aménagement donc si je comprends bien le fonctionnement est différent
77 d'accord Oui Quentin
- 78 - *Ya aussi plus de trafic et plus de réseaux de communication*
- 79 - Voilà très bien. Bien alors vous allez noter sur dans votre cahier chez en fait là c'est G, G 5 :
80 Habiter le monde rural d'accord Oui parce que G 4 c'était Habiter les littoraux.
81 oui. Tu laisses de la place, une page c'est suffisant. Alors allez-y comme d'habitude, comme
82 vous avez l'habitude de faire, vous notez G 5 dans la marge et vous écrivez Habiter le monde
83 rural. Et après vous encadrez. Et comme d'habitude je voudrais des volontaires pour chercher
84 la définition de rural que vous allez noter après dans votre cahier. Non mais écrivez le titre
85 d'abord. Ceux qui ont terminé d'abord. Vous avez terminé
- 86 - *Oui moi oui*
- 87 - *Une personne qui vit en dehors des villes*
- 88 - D'accord Bon vous allez noter au fur et à mesure la définition allez-y, le cahier c'est terminé
89 - ...
- 90 - Oui Mégane non pas séquence G5 Habiter le monde rural.
- 91 - *Madame c'est G combien*
- 92 - G 5 Bien ça y est Est-ce que tout le monde a terminé
- 93 - *Madame on n'écrit que le titre*
- 94 - Oui après la définition en vert comme d'habitude en vert le rural en vert oui Benjamin
95 - ...
- 96 - Ben tu prends un autre stylo c'est pas grave allez vite les filles dépêchez-vous,
97 - ...
- 98 rural, ça y est Noémie c'est bon ça y est Anaia ça y est ...
- 99 - *C'est où*
- 100 - Dans le livre. T'as pas de livre Prenez un livre, dans l'armoire. Voilà alors c'est à la page 317.
101 Bien Anthony relis la définition et puis on passe à la ... Alors quelle problématique s'il-vous-
102 plaît pourrions-nous s'interroger sur Habiter le monde rural Oui non pas Tom pas toujours les
103 mêmes Anais
- 104 - *Oui*
- 105 - Quelle serait la question pertinente qu'on se poserait pour comprendre ce chapitre Habiter le
106 monde rural On dit Habiter le monde rural le titre. Quelle question pourrait-on se poser Oui
107 Line
- 108 - *Quelles sont les activités*
- 109 - Oui par exemple quelles sont les activités Qui voulait aussi Cécile Quelle serait la question

- 110 - *Ben est-ce que il y a des commerces non pas ça*
- 111 - Alexis, Kate-Line
- 112 - *S'il y a d'autres métiers comme l'agriculture*
- 113 - *Ah y a-t-il d'autres métiers que l'agriculture*
- 114 - Ah mais c'est bien vous avez des connaissances l'agriculture oui fait partie du monde rural alors
- 115 Habiter le monde rural bon là comme d'habitude vous avez un planisphère mais nous, nous
- 116 allons nous intéresser alors vous notez la première séance Habiter un village du Mali. Comment
- 117 s'organise la vie dans un village africain. Alors ce mot village pourquoi parle-t-on de village
- 118 dans ce monde rural et pas de ville oui Nadège
- 119 - *A... nou madame*
- 120 - Oui alors vous notez Première séance Habiter un village du Mali. Comment s'organise la vie
- 121 dans un village africain Héléna Non c'est pas Héléna, Evelyne Alors pourquoi parle-t-on d'un
- 122 village là ici dans ce monde rural Ca te parle pas Alexia, village africain. Oui Cécile
- 123 - *C'est les gens qui vivent là*
- 124 - Oui dans un village oui Sébastien c'est une
- 125 - *Une petite ville*
- 126 - Une petite ville mais comme c'est une petite ville c'est-à-dire on dit village et ce village est-ce
- 127 qu'il ressemble à une ville la ville par exemple comme on a vu en Inde, Mumbai ou la ville,
- 128 quelle ville on avait aussi Chi
- 129 - *Cago*
- 130 - Chicago est-ce qu'elle ressemble à une ville des Etats-Unis ou française
- 131 - *Non*
- 132 - Non pourquoi
- 133 - *C'est en Afrique*
- 134 - Oui déjà Mali c'est en Afrique et tu dis que c'est un village pauvre. Oui très bien en fait c'est
- 135 bien ce que tu nous révéles parce que ya des villages aussi on peut avoir en France aussi et ya
- 136 des campagnes partout hein y en a pas seulement en Afrique et donc on verra justement la
- 137 différence entre un village africain et un village africain c'est justement un village dit pauvre
- 138 mais est-ce qu'un village un village en France c'est un village pauvre
- 139 - *Non*
- 140 - *Peut-être*
- 141 - *Oui*
- 142 - Non non pourquoi Oui Anaïs
- 143 - *Je voulais dire que ça peut être un désert humain*
- 144 - Un désert humain Pourquoi tu parles de désert On l'avait vu
- 145 - *Parce qu'il y a pas beaucoup de personnes*

- 146 - Dans les villages Ya moins de monde mais on peut pas parler de désert humain ça dépend en
 147 fait tout est relatif oui
- 148 - *Au Mali c'est pauvre ils ont pas beaucoup de en France ya certains villages qui sont pauvres*
 149 *mais y en a certains non parce que en France déjà c'est pas un pays pauvre*
- 150 - C'est pas un pays pauvre voilà c'est très bien elle disait Line que la France c'est pas un pays
 151 pauvre or que le Mali ça fait partie du continent africain s'il-te-plaît Marcel montre-
 152 moi le Mali sur la carte tu appuies ici au milieu montre-moi on est en train d'étudier le Mali
 153 appuie un peu c'est où pour toi le Mali
- 154 - *En Afrique*
- 155 - Oui c'est en Afrique oui d'accord oui c'est vert oui ouais ouais tu as plus qu'à appuyer alors
 156 prenez votre livre à la page 205 allez-y prenez votre livre à la page 205. Alors repérez le Mali
 157 sur votre planisphère. Alors quelle est la nature du document de ce document Thomas Quelle
 158 est la nature de ce document page 205
- 159 - *C'est une carte*
- 160 - *C'est une carte*
- 161 - *Un planisphère*
- 162 - Oui mais qui représente quoi Darel
- 163 - *Le climat*
- 164 - Le climat. Et là comme nous étudions le Mali, qu'est-ce qui nous intéresse sur cette carte Cécile
 165 - *Le Mali*
- 166 - Le Mali. Alors quel est le climat du Mali Raphaël
- 167 - *Un climat désertique*
- 168 - C'est un climat désertique. D'accord et qu'est-ce qu'on dit sur climat désertique Alexia
 169 - *Chaleur toute l'année et très faibles précipitations*
- 170 - Voilà d'accord Bien alors comme d'habitude vous allez me faire une introduction pour situer
 171 le Mali alors par contre vous allez me prendre votre livre à la page 256 pour vous aider à rédiger
 172 l'introduction. Alors comme d'habitude ça c'est un modèle d'accord C'est un modèle
 173 d'introduction pour pour que vous situez localisez le Mali. 256. Allez-y allez-y et après
 174 j'interroge comme d'habitude. Comme d'habitude vous avez une petite loupe là à la page 256
 175 et vous indiquez parce que nous allons étudier le Mali la région de ...
- 176 - *Kayes*
- 177 - Kayes ou Kayes selon la pronociation. Non là vous faites au brouillon d'accord et après
 178 j'interroge comme d'habitude.
- 179 - *Madame faut écrire ça*
- 180 - Non c'est pour l'introduction pour analyser. Anaïa tu sais bien on a l'habitude on introduit une
 181 leçon en localisant la situation le pays ou la région que l'on étudie en classe comme on a fait
 182 pour les espaces littoraux comme pour c'est le même relief comme pour quelle région

- 183 - *Shimizu*
- 184 - Voilà Shimizu au Japon et ...
- 185 - *Et Cancùn*
- 186 - Et Cancùn en Amérique centrale d'accord Bon ceux qui ont terminé vous levez le doigt et vous
- 187 parlez à haute voix en lisant votre introduction. Vous pouvez faire au crayon noir dans un
- 188 premier temps. Alors pour vous aider analysez le document 1 comme ça lis à haute voix pour
- 189 tes camarades.
- 190 - [...]
- 191 - Ça va c'est pas trop difficile allez-y. Benjamin tu commences Ceux qui ont terminé vous levez
- 192 le doigt hein Mais en fait on n'est pas obligé de faire ça c'est un exemple, un modèle c'est un
- 193 modèle mais vous êtes pas obligés de faire c'est pour vous aider justement à localiser la région
- 194 la région de Kayes au Mali. D'accord Vous faites à votre manière à votre façon. L'essentiel
- 195 c'est que vous arriviez à localiser Kayes, la région de Kayes au Mali. Et caractériser son climat.
- 196 Oui
- 197 - *Non rien*
- 198 - Ça y est Marcel fini
- 199 - *Non*
- 200 - Cécile
- 201 - *Oui madame*
- 202 - C'est fini Oui Noémie, t'as terminé
- 203 - *J'ai terminé.*
- 204 - Tu as terminé C'est très bien alors
- 205 - *Ah non pas totalement*
- 206 - Sébastien
- 207 - *J'ai trouvé*
- 208 - Tu as trouvé Après tu vas lire alors Sébastien. Alors par où on va commencer. La région de
- 209 Kayes se situe en
- 210 - *Afrique*
- 211 - En Afrique. Bon. Tu veux passer au tableau Vas-y. Alors vous notez les mots. Alors vas-y
- 212 Sébastien La région de Kayes
- 213 - *La région de Kayes se situe en Afrique au-dessus du Mali qui est un pays en voie de*
- 214 *développement.*
- 215 - Alors tu mets Mali. Qui est un pays en voie de développement. Bon est-ce que vous comprenez
- 216 « pays en voie de développement » déjà ça pays en voie de développement Oui c'est pas
- 217 toujours les mêmes Anaïa non pas Anaïa. Benjamin un pays en voie de développement est-ce
- 218 que ça te parle David
- 219 - *En train de se développer*

- 220 - Voilà qui n'est pas totalement développé. Bon au Mali ensuite le climat Sébastien
- 221 - *Tropical*
- 222 - Désertique plutôt
- 223 - *Ici bé c'est ici au sud du Mali*
- 224 - C'est au Mali hein
- 225 - *Ici bé c'est ici*
- 226 - Désertique
- 227 - *Non mais lisez ici*
- 228 - C'est plus désertique parce que ici
- 229 - *Ici c'est tropical*
- 230 - Une partie oui mais Kayes c'est désertique/tropical. Oui parce que en fait c'est ya une partie du
- 231 Mali c'est plus désertique pourquoi on dit
- 232 - *C'est désertique le Mali*
- 233 - Non attends c'est plus tropical parce qu'il tombe plus proche de l'océan et or ya la partie ben il
- 234 faut voir où est Kayes. Kayes se trouve dans le Sud
- 235 - *dans le Sud-est*
- 236 - dans le Sud-est donc c'est plus climat tropical. Et désertique pourquoi Parce que il y a une
- 237 partie du Mali dont les régions ont un climat désertique pourquoi Pourquoi désertique Pourquoi
- 238 certaines régions ont un climat désertique Oui Non pas désertique c'est tropical.
- 239 - *Madame*
- 240 - Mais réfléchissez s'il-vous-plaît On vous dit que Kayes est dans le sud du Mali. Vous avez une
- 241 carte à la page 205 vous avez une légende. D'accord Bon je pose la question chut : est-ce que
- 242 vous êtes d'accord pour dire que la région de Kayes c'est un climat désertique ou tropical
- 243 - *Tropical*
- 244 - Tropical d'accord parce que si vous regardez la carte mais en effet c'est vrai il est vrai que dans
- 245 certaines régions du Mali le climat est désertique pourquoi Oui Daren
- 246 - *Parce que c'est dans le désert du Sahara*
- 247 - Parce que c'est proche du désert j'entends à côté limitrophe des régions désertiques. Bon c'est
- 248 parce que c'est proche du désert. Ensuite est-ce que cette région vas-y Sébastien
- 249 - *La région de Kayes se caractérise*
- 250 - Se caractérise
- 251 - *Se caractérise par de la chaleur toute l'année*
- 252 - Oui par
- 253 - *Par de faibles précipitations par de chaleur*
- 254 - Par de
- 255 - *Par de faibles précipitations par de la chaleur*
- 256 - Une saison des pluies et une saison sèche. D'accord Alors chut se caractérise par quoi

- 257 - *Par de la chaleur toute l'année par de présence de deux saisons*
- 258 - Et la présence de quoi on pourrait mettre aussi
- 259 - *De cycles saisons*
- 260 - Et alors toi tu dirais quoi
- 261 - *Moi je dirais la saison de chaleur*
- 262 - Donc alors si vous regardez la légende vous avez la saison sèche et la saison des pluies. Alors
- 263 la saison de ici c'est plus présent la chaleur et là
- 264 - *C'est la chaleur qui domine.*
- 265 - Voilà alors toute l'année le climat se caractérise par de
- 266 - *La chaleur*
- 267 - *C'est la chaleur qui domine*
- 268 - Regardez la page 256. Quelle photographie vous avez Ici là quel est le paysage Qu'est-ce qui
- 269 caractérise ce paysage
- 270 - *Le désert*
- 271 - Mais ya pas de désert qu'est-ce qu'on vous dit là La savane alors Alors cette région elle se
- 272 caractérise par quoi La végétation de la savane. C'est une savane. D'accord Bon après la
- 273 présence toute l'année de la chaleur, saison sèche et saison des
- 274 - *Pluies*
- 275 - D'accord. Alors elle est caractérisée par
- 276 - *La végétation de la savane*
- 277 - La végétation végétation d'un de quoi entre parenthèse savane. Ok d'accord Sébastien C'est
- 278 pas la peine de mettre du savane tu mets savane entre parenthèses. Voilà bien bon là c'est un
- 279 modèle mais on peut aussi formuler d'une autre façon ok Savane et chaleur allez merci Audrey.
- 280 Bon Raphaël alors on continue vous avez toujours votre livre page 256 alors le document chut
- 281 Raphael tu lis la question A.
- 282 - [...]
- 283 - Alors ça c'est fait alors maintenant prenez votre livre p. 256. On va lire le document 5 et 6
- 284 Mégane. Document 5
- 285 - [...]
- 286 - D'accord passez au document 6
- 287 - [...]
- 288 - Raphaël tu lis la question 5
- 289 - [...]
- 290 - Allez-y répondez aux questions 5
- 291 - *Toutes*
- 292 - Non que la question 4. Allez-y répondez aux questions et ensuite j'interroge comme d'habitude.
- 293 Faites-le au crayon noir si vous êtes pas sûrs.

- 294 - *Madame c'est question*
- 295 - Oui c'est les documents 5 et 6. C'est bon t'as répondu aux questions
- 296 - *Oui*
- 297 - Noémie
- 298 - *C'est ça les questions*
- 299 - C'est ici documents 5, 6, page 258 Alors Raphaël par rapport à la question 5 alors quelle est ta
- 300 réponse
- 301 - *La culture du coton*
- 302 - La culture du coton. D'accord alors oui pourquoi le coton
- 303 - *Parce que avant*
- 304 - Oui mais par rapport au document qu'est-ce qui montre que le coton est une culture importante
- 305 au Mali oui Anthony oui
- 306 - *La production était multipliée par 5 par*
- 307 - D'accord alors donc vous notez que le coton il s'agit d'une culture c'est une culture comment
- 308 le coton Rappelez-vous comment on appelait l'espace de Shimizu les activités qu'ils
- 309 faisaient sur le port
- 310 - *L'exportation*
- 311 - Voilà très bien oui ils importent et ils exportent mais là le coton ils importent pas ils échangent
- 312 ils exportent surtout aussi l'arachide qui a dit Anthony dit plus fort
- 313 - *Ils exportent l'arachide et surtout le coton*
- 314 - Et surtout le coton alors là vous allez noter donc une agriculture traditionnelle étude de cas vous
- 315 notez étude de cas en rouge
- 316 - *Mais madame c'est après la question*
- 317 - Oui parce qu'on a fait la réponse vos réponses à vous. Alors étude de cas comme on a l'habitude
- 318 de faire étude de cas alors c'est quoi le titre alors c'est quoi l'étude de cas ici Cynthia Quel est
- 319 le titre de cette étude de cas oui Cécile
- 320 - *Habiter la campagne du sud du Mali*
- 321 - Habiter la campagne du sud du Mali Mais on pouvait mettre aussi oui
- 322 - *Une agriculture traditionnelle*
- 323 - Une agriculture traditionnelle mais où il faudra qu'on précise où
- 324 - *Au Mali*
- 325 - Au Mali plus précisément au sud du Mali. Alors nous on va s'intéresser à la question 5
- 326 documents 5 et 6. Alors nous avons dit que il s'agit de coton c'est le coton la culture la plus
- 327 importante donc il s'agit d'une culture il s'agit d'une culture comment on a dit
- 328 - *D'exportation*
- 329 - Voilà une culture d'exportation. D'accord alors on pourrait mettre comment on pourrait faire
- 330 formuler la phrase c'est une culture d'exportation donc on va dire qu'une petite partie est

- 331 - *Exportée*
- 332 - Exportée quel est le terme
- 333 - *Vendue*
- 334 - Oui vendue vendue
- 335 - *A l'étranger*
- 336 - A l'étranger et une partie vendue
- 337 - *Dans le Mali*
- 338 - Au Mali sur place. Alors vous notez. Si une partie est vendue sur place au Mali quoi à l'intérieur
- 339 du pays, l'essentiel est destiné à l'essentiel est destiné à être vous avez dit
- 340 - *À être vendue à l'étranger*
- 341 - Voilà voilà c'est bien à être exportée vers d'autres pays. Et en fait ce coton comment d'après
- 342 vous il est vendu la culture du coton oui Raphaël
- 343 - *Pour faire des vêtements*
- 344 - Pour faire des vêtements mais aussi quand ils vendent est-ce que chut est-ce que ces produits
- 345 sont déjà transformés quand les africains vont vendre
- 346 - *Non c'est la matière première*
- 347 - Oui c'est la matière première. Ils vont vendre ça à qui logiquement ils vont vendre ça à qui
- 348 d'autres pays D'après vous quel genre de quel pays Les pays les plus dévelo
- 349 - *Ppés*
- 350 - Développés d'accord donc ils vont transformer ce coton d'accord ça va être transformé
- 351 d'accord Bon maintenant vous allez prendre votre livre à la page 258 on va lire le document 9
- 352 Thomas document 9.
- 353 - [...]
- 354 - D'accord alors la question du document 9 c'est la 6 alors oui pas toujours les mêmes Séléna tu
- 355 lis la question s'il te plaît
- 356 - *Quels sont les animaux élevés où vont-ils paître*
- 357 - Alors allez-y répondez aux questions. On va noter 6 document 9. Chut. Thomas que se passe-t-
- 358 il
- 359 - *En fait les animaux*
- 360 - Tu écris ta phrase écrivez votre phrase répondez à la question 6. Comme tu veux, fais ta phrase
- 361 après on va corriger ensemble

- 1 ○ Retranscription AN
- 2
- 3 - D'accord merci aux délégués Y a-t-il un volontaire Volontaire Non Alicia Non
- 4 - *Ah ben madam pourquoi ça tomb su moin*
- 5 - Non mais c'est moi qui t'ai désigné Tu as la parole nous t'écoutons
- 6 - *La dernière fois nous avons travaillé sur le complément d'objet direct*
- 7 - Oui
- 8 - *Et après on avait aussi travaillé en binômes pour faire un exercice sur la suite de l'aventure*
- 9 - *d'Ulysse*
- 10 - Oui effectivement c'était pas le complément d'objet direct nous n'avons pas travaillé la dessus
- 11 ça c'était la séance précédente oui donc on a fait un travail d'écriture
- 12 - *Quels sont les quatre éléments pour faire une fiche nous avons situation initiale le problème*
- 13 - *euh les péripéties*
- 14 - Oui
- 15 - *Résolution*
- 16 - La résolution du problème effectivement donc ça c'était tous les éléments qui apparaissaient
- 17 normalement sur quel type de document
- 18 - *Des contes*
- 19 - Alors c'est pas forcément que des contes ya des contes effectivement mais on a travaillé à faire
- 20 quoi la dernière fois ensemble on avait planifié le récit pour quoi
- 21 - *Pour qu'on fasse la suite du texte*
- 22 - Oui alors c'était le travail fini
- 23 - *Pas encore*
- 24 - Pas encore alors qu'est-ce que c'était Cette question s'adresse à tout le monde on réfléchit
- 25 ensemble on a travaillé à faire quoi la dernière fois tu t'en rappelles ou pas
- 26 - *Un peu*
- 27 - Ben fais-toi aider par quelqu'un d'autre
- 28 - *On a fait un brouillon*
- 29 - Oui on a appris justement à structurer son brouillon avant la rédaction oui d'accord et du coup
- 30 est-ce que tous les éléments qu'il a cités là justement est-ce qu'il manquait là des éléments
- 31 - *Oui*
- 32 - Alors Jocelyne
- 33 - *Il manque la situation finale*
- 34 - Alors il a parlé d'éléments de résolution et effectivement ensuite il y a la situation finale et dans
- 35 le texte que vous deviez normalement continuer il y avait cette situation finale c'était une phrase

- 36 alors normalement qu'est-ce qui se passe Tu es pas obligée de me redire la phrase exactement
- 37 mais qu'est-ce qu'il se passait à la fin
- 38 - *L'enfant se calmait*
- 39 - Oui du coup
- 40 - *Et il continua son périple*
- 41 - Oui avec qui
- 42 - *Ses compagnons*
- 43 - Très bien avec ses compagnons d'accord d'autres questions les autres par rapport à ce qu'on a
- 44 fait non
- 45 - *Qu'est-ce qu'une outre*
- 46 - *Une outre c'est l'ancêtre de la gourde*
- 47 - Oui
- 48 - *On peut y mettre du vin du miel*
- 49 - Oui effectivement et du coup quelle place a l'outre justement dans le texte qu'on a vu ensemble
- 50 - *Il était attaché avec une chaîne en or sur le mât*
- 51 - Est-ce que ... sur le quoi sur le quoi sur Jocelyne
- 52 - *Le vaisseau*
- 53 - Oui sur le vaisseau...
- 54 - *D'Ulysse*
- 55 - D'Ulysse c'est bien mais du coup qu'est-ce qu'elle avait de particulier cette outre
- 56 - *Elle contenait tous les vents*
- 57 - Oui et du coup c'est normal
- 58 - *Non c'est bizarre*
- 59 - C'est bizarre y a pas un autre mot que bizarre qu'on a vu ensemble
- 60 - *Magique*
- 61 - Oui c'est un élément magique
- 62 - *Fantastique*
- 63 - Pas tout à fait fantastique on a vu ensemble quand on avait travaillé sur le conte oui Nancy
- 64 - *Mythologique*
- 65 - Non ce n'est pas mythologique Jennifer
- 66 - *Merveilleux*
- 67 - Oui c'est un élément merveilleux ici qui apparaît donc Eole enferme tous les vents dans la gourde
- 68 et confie justement cette gourde à
- 69 - *Ulysse*
- 70 - Ulysse très bien et donc vous deviez faire la suite de ce texte encore une ou deux questions
- 71 - *Quel vent a laissé sortir Ulysse et le vaisseau*
- 72 - Alors oui alors quel type de vent justement sort de cette outre

- 73 - *Un doux zéphir*
- 74 - Oui on a vu le doux zéphir quoi d'autre y avait que le doux zéphir on avait vu un autre type de
- 75 vent ensemble Jennifer
- 76 - *Des vents agités*
- 77 - Oui des vents très agités effectivement donc que se passe-t-il une fois que le vent sort
- 78 - *Ben les bateaux zavancent*
- 79 - Les bateaux ça va permettre le départ normalement d'Ulysse mais normalement vous dans votre
- 80 récit vous deviez raconter quoi exactement
- 81 - *Quand ses compagnons vont ouvrir l'outre qu'est-ce qui va se passer*
- 82 - Effectivement à partir de là on a un élément perturbateur et des péripéties qui commencent Très
- 83 bien merci Ghislain tu peux retourner à ta place alors qu'as-tu pensé de ton oral
- 84 - *Ben ça va*
- 85 - *Ben j'ai pas assez appris ma leçon*
- 86 - Alors tu n'as pas assez appris ta leçon peut-être qu'il fallait relire un petit peu plus assidument
- 87 ce qu'on avait fait la dernière fois tout le monde a terminé le récit
- 88 - *Oui*
- 89 - *Non*
- 90 - Oui Non alors on continuera pas ça aujourd'hui on verra ça lundi aujourd'hui on va commencer
- 91 un nouveau texte vous laissez un peu de place vous prenez une nouvelle page pour aujourd'hui
- 92 aujourd'hui cette fois –ci on va changer un ti peu de registre et on va passer dans un texte un
- 93 peu plus moderne oui
- 94 - *J'ai fait sur une feuille*
- 95 - Oui justement gardez dans votre cahier si vous l'avez fait sur une feuille tant mieux gardez dans
- 96 votre cahier un peu d'espace on reprendra le récit lundi aujourd'hui on commence
- 97 - justement un nouveau texte et on va travailler sur une héroïne cette fois ci parce que
- 98 - vous m'aviez dit oui
- 99 - *Madame on fait qu'Ulysse*
- 100 - Alors oui j'avais évoqué la dernière fois qu'on allait travailler sur
- 101 - *Hunger Games*
- 102 - Hunger Games oui alors qu'est-ce que vous connaissez justement d'Hunger Games Est-ce que
- 103 quelqu'un connaît Alors Yasmina
- 104 - *Ya une fille qui lance des flèches elle participe à une sorte de jeu*
- 105 - Alors oui très bien ici Games c'est la traduction de jeux et ça ça veut dire quoi Apparemment
- 106 vous êtes super forts en anglais à ce que j'ai vu au conseil de classe donc normalement c'est
- 107 facile pour vous ça
- 108 - *C'est pas ...*
- 109 - Alors quel type de jeu

- 110 - *Mortel*
- 111 - Oui c'est un jeu mortel très bien alors mais ça ça veut dire les jeux de la
- 112 - *Mort*
- 113 - Non les jeux de la faim non mort en anglais c'est dead death ici c'est Hunger Games c'est jeux
- 114 de la faim la faim comment La fin f-i-n ou la faim
- 115 - *F-i-n*
- 116 - F-i-n vous êtes sûrs
- 117 - *Non*
- 118 - *Oui*
- 119 - *I-n*
- 120 - *Non c'est la faim quand on mange*
- 121 - Très bien ici c'est plutôt la faim qui s'associe au manque de nourriture quand on a faim j'ai faim
- 122 vous aviez jamais pensé à ça les jeux de la faim F-a-i-m d'accord c'est lorsqu'on a faim on a
- 123 envie de manger
- 124 - *Madame on écrit Hunger Games*
- 125 - Non pour l'instant vous n'écrivez rien pour l'instant on écrira le titre de la séance alors du coup
- 126 tu nous a dit que c'est une héroïne elle va participer à ce type de jeu quel est l'objectif
- 127 - *Survivre*
- 128 - Très bien plus fort Kélian s'il te plait
- 129 - *Survivre*
- 130 - oui l'objectif c'est la
- 131 - *Survie*
- 132 - *Survie*
- 133 - L'objectif c'est survivre à la fin ne pas mourir tout simplement donc c'est tout ce que vous savez
- 134 vous avez jamais vu le film
- 135 - *Si*
- 136 - Alors est-ce que c'est avant tout un film
- 137 - *Non c'est*
- 138 - *Si c'est un film mais c'est surtout*
- 139 - Alors on lève la main Donc y a qu'Asmina qui connaît Hunger Games Oui Alors Lucie
- 140 - *C'est un film un peu d'action aussi de fiction mélangée*
- 141 - Oui très bien c'est un film de fiction mais bien plus que ça on va découvrir ça ensemble
- 142 justement aujourd'hui c'est au-delà encore de la fiction de la simple fiction qu'on a l'habitude
- 143 de travailler ensemble justement oui plus fort Jonas tu peux faire une phrase s'il te plait
- 144 - *C'est un film de science-fiction*
- 145 - Oui on travaille sur le genre de la
- 146 - *Science-fiction*

147 - *Science-fiction cette fois ci*

148 - *Fascination*

149 - Alors non c'est le genre de la science-fiction mais on va découvrir aujourd'hui un ti peu ce

150 qu'est ce genre qui est avant tout un genre littéraire le genre de la science-fiction d'accord bon

151 ben du coup je vais vous distribuer le texte puisque personne apparemment n'a vu le film et ne

152 connaît Hunger Games

153 - *Si ma a vu*

154 - Tu as déjà vu le film alors qu'est-ce que ...

155 - *Ya des chapitres*

156 - Ya des chapitres mais c'est avant tout justement est-ce que c'est un film

157 - *Non c'est un saga*

158 - Oui c'est une saga justement comme par exemple Harry Potter oui on a plusieurs tomes avec

159 les différentes histoires qu'elle va...

160 - *Un peu comme Fast and furious*

161 - Oui oui on peut dire ça un peu comme dans Fast and furious et là justement c'est une adaptation

162 cinématographique du roman alors vous pouvez commencer à faire un cartouche on va mettre

163 le titre de la séance ensemble mettez la date alors l'héroïne justement d'Hunger Games se

164 nomme Katniss donc on va découvrir comment Katniss comment Katniss va justement arriver

165 au jeu de la faim comment est-ce qu'elle va entrer dans ce fameux jeu Hunger Games mettez

166 le cartouche c'est la séance 7 normalement c'est ça Oui

167 - *Madame est-ce que el i fé un jeu ou i entr*

168 - Alors en français s'il te plaît qu'est-ce que tu veux dire exactement

169 - *Est-ce qu'elle va créer un jeu où elle va entrer*

170 - Ah on va voir justement l'extrait qu'on va travailler ensemble comment on va découvrir

171 comment elle va justement entrer dans ce jeu d'accord elle ne va pas véritablement créer de jeu

172 - ...

173 - Ah je sais pas

174 - *Madame le livr i sera à rend*

175 - Oui il faudra venir me le rendre je pense que je pourrai récupérer le livre vendredi la semaine

176 prochaine la semaine prochaine je récupère oui le livre c'est bon Tout le monde y est Tout le

177 monde a écrit le titre de la séance

178 - *Madame on colle*

179 - Oui vous pouvez coller la feuille immédiatement Alors on y va c'est bon Allez on commence

180 la lecture chacun sur sa feuille vous collerez après Jonas tu suis on y va Alors oui

181 - *Je peux lire*

182 - Non je lis je vais lire d'accord « Katniss appartient au district 12 un district très pauvre Le nom

183 de sa petite sœur Prim vient d'être tiré au sort elle devra donc participer au jeu de la mort »

184 Alors ce petit chapeau de texte en fait vous donne des informations sur la situation qui se déroule
185 en amont de cette séquence d'accord Donc du coup en fait le jeu de la faim se présente comme
186 une télé réalité d'accord donc la télé réalité les producteurs on va dire viennent dans chaque
187 district les districts ce sont comme des sortes de villages donc ils viennent sur place et a lieu un
188 grand tirage au sort où justement tous les mineurs vont être tirés ya un mineur deux ou trois trois
189 il me semble trois candidats qui vont être tirés au sort et ces trois candidats vont représenter leur
190 village leur district dans les jeux de la faim pour l'instant ça va tout le monde comprend Oui
191 Killian

192 - *Madame il faut pas laisser dire les jeux de la faim puisque c'est écrit le jeu de la mort*
193 - Oui alors ici le jeu de la mort qu'est-ce que c'est comme titre Justement ça ne renvoie pas au
194 titre de la au titre si tu veux bien de l'émission oui

195 - *Comment il va mourir de la faim*
196 - Oui effectivement alors si tu veux lorsqu'on dit le jeu de la mort c'est bien toi qui a posé la
197 question c'est une traduction c'est simplement Hunger Games le jeu de la faim par exemple
198 comme si tu veux bien par exemple le nom le nom par exemple je sais pas est-ce que vous
199 connaissez le nom des jeux télé réalité où l'objectif c'est la survie

200 - *Koh-lanta*
201 - Koh-lanta Est-ce qu'on va dire justement le jeu de la survie
202 - *Non*
203 - Non Koh-lanta c'est le nom de
204 - *De l'émission*
205 - De l'émission hé mais Koh-lanta c'est le nom de quoi Vous vous êtes jamais posé la question
206 - *L'île*
207 - Oui c'est l'île sur laquelle normalement se déroule l'aventure d'accord Donc ici en fait on
208 informe le lecteur que ces jeux de la faim devaient mener à la mort puisqu'il devait n'y avoir
209 qu'un seul survivant

210 - *Madame*
211 - Oui
212 - *Le nom du coup c'est Hunger Games mais peut-être que eux dans le film ils appelaient ça le*
213 *jeu de la mort parce que c'est comme un mot une phrase pour décrire le jeu*
214 - Oui effectivement ils le savent de toute façon ceux qui sont tirés au sort vous pensez qu'ils ont
215 envie d'être tirés au sort
216 - *Non*
217 - Non parce qu'ils n'ont pas forcément les capacités physiques pour aller dans ce genre de jeu et
218 pour survivre mais on va voir ça ensemble « Je rattrape Prim alors qu'elle s'apprête à gravir les
219 marche D'un geste du bras je la repousse derrière moi Je suis volontaire m'écriais-je je me
220 porte volontaire comme tribut Prim pousse des hurlements hystériques derrière moi elle

221 m'enserme comme dans un étau entre ses petits bras osseux Non Camille non tu ne peux pas Je
222 t'en prie lâche-moi lui dis-je brutalement parce que je suis bouleversée et que je ne veux surtout
223 pas pleurer lâche-moi Je sens qu'on l'arrache à moi Je me retourne et vois Gal qui la soulevait
224 du sol et Prim qui se défend entre ses bras Vas-y Katniss dit-il d'une voix qu'il s'efforce de
225 maîtriser Puis il emporte Prim vers ma mère Je redresse le buste et gravit les marches Hé bien
226 bravo s'écrit Effie Trinket c'est l'esprit des jeux Elle semble heureuse d'avoir enfin un district
227 où il se passe quelque chose Comment t'appelles-tu J'avale ma salive Katniss Everdeen Je parie
228 qu'il s'agissait de ta petite sœur Tu ne voulais pas te laisser voler la vedette hein Allez tout le
229 monde Je vous demande d'applaudir bien fort notre nouveau tribut Mais et j'en serais
230 éternellement reconnaissante aux gens du district 12 personne n'applaudit De sorte qu'au lieu
231 de recevoir des applaudissements je reste là immobile pendant qu'ils affichent leur
232 désapprobation de la manière la plus courageuse par le silence qui signifie que nous ne sommes
233 pas d'accord que nous n'excusons rien que tout cela est mal Il arrive alors une chose inattendue
234 pour moi en tout cas parce que je ne pensais pas compter dans le district 12 mais il s'est produit
235 un changement quand je me suis avancée pour prendre la place de Prim et on dirait désormais
236 que je suis devenu quelqu'un de précieux Une personne puis deux puis quasiment toute la foule
237 porte les trois doigts du milieu de la main gauche à ses lèvres avant de les tendre vers moi C'est
238 un vieux geste de notre district rarement utilisé qu'on voit parfois lors des funérailles un geste
239 de remerciement d'admiration d'adieu à ceux que l'on aime Hunger Games I Suzanne Collins
240 traduit de l'anglais » D'accord Alors

241 - *Madame là c'est pas un narrateur qui parle c'est Katniss qui parle c'est pas un narrateur c'est*
242 *elle*

243 - Alors à quelle personne est écrit le texte

244 - *La première personne*

245 - Oui très bien la première personne du singulier donc là la narratrice nous fait part de son...de
246 son périple de son expérience de ce qu'elle a vécu Alors qu'est-ce que vous avez justement
247 compris à ce texte qu'est-ce qui se passe quelle impression se dégage tout de suite de ce
248 texte Alors Tony qu'est-ce que tu as ressenti toi

249 - *De la tristesse*

250 - Pourquoi de la tristesse

251 - *Non pas de la tristesse du suspens*

252 - Alors oui du suspens oui

253 - *Là j'ai envie de voir la suite de voir les événements qui va se dérouler*

254 - Alors pourquoi tu penses ça toi Pourquoi est-ce que tu trouves qu'il y a du suspens

255 - *Parce que on dirait qu'il va avoir quelque chose d'intéressant*

256 - Oui alors effectivement on a cette écriture qui permet un épisode comme dans l'Odyssée on a
257 des épisodes ici c'est un extrait du premier tome donc on a un chapitre où on a la présentation

- 258 du personnage de Katniss mais dans quelle situation est-ce qu'elle se trouve là Katniss au
 259 début Qu'est-ce-ce qui se passe dans ce texte Lucie
- 260 - *Elle est un peu sous le choc parce que ils ont tiré sa petite sœur au sort et peut-être quelle peut*
 261 *mourir*
- 262 - Oui surement c'est pas peut-être c'est surement elle va mourir justement lors des jeux de la faim
 263 et sa petite sœur est tirée au sort donc les producteurs arrivent ils décident de tirer au sort ils
 264 tirent au sort le nom de la petite sœur de Katniss et que fait-elle Que fait-elle Ghyslain
- 265 - *Elle la pousse et prend sa place*
- 266 - Elle la pousse effectivement et décide de prendre la place de sa petite sœur d'accord et du coup
 267 est-ce que sa petite sœur est d'accord
- 268 - *Non*
- 269 - Non justement sa petite sœur elle ne veut pas que sa sœur prenne sa place pourquoi Oui Kélian
- 270 - *Parce que sa sœur elle peut mourir aussi*
- 271 - Et oui là ce qui est tragique c'est le fait que à la fois Katniss ou Prim peuvent mourir lors de ces
 272 jeux de la faim alors et que se passe-t-il à la fin Elle est tirée au sort alors on a un autre
 273 personnage qui intervient ya un personnage qui parle Jocelyne
- 274 - *Effie Trinket*
- 275 - Oui effectivement qui est-elle Maël qui est ce personnage
- 276 - *Gal*
- 277 - Alors ya Gal ça c'est le meilleur ami de Katniss ensuite on a la présentatrice
- 278 - *Nez crochu*
- 279 - Oui effectivement tu te rappelles effectivement dans le film elle est représentée avec une je vais
 280 vois si à la fin on pourra passer un petit extrait mais ya pas de son par contre
- 281 - *Madame et le photogramme*
- 282 - *Le policier*
- 283 - Ah sur le photographe Oui effectivement il porte une sorte de casque d'uniforme alors mais
 284 est-ce que justement regardez un petit peu le photogramme ici qu'est-ce que vous remarquez
 285 sur leurs tenues aux policiers
- 286 - *Lé vieux*
- 287 - Alors c'est vieux tu trouves
- 288 - *Non c'est neuf*
- 289 - C'est neuf alors est-ce que c'est alors par exemple est-ce que maintenant les policiers sont
 290 habillés comme ça
- 291 - *Non*
- 292 - Avec un casque comme ça avec un micro relié Oui
- 293 - *Non ce sont des comment par exemple des policiers quand ils te posent des questions ils ont des*
 294 *trucs comme ça*

- 295 - Oui alors le policier ici est un petit peu particulier est-ce qu'on est dans un univers réel ici dans
 296 ce texte
- 297 - *Non*
- 298 - Non on n'est pas dans quel type d'univers
- 299 - *Fictif*
- 300 - Oui c'est fictif oui mais justement est-ce que cet univers appartient au passé au présent ou au
 301 futur
- 302 - *Passé*
- 303 - *Futur*
- 304 - Au passé alors qui dit futur Ghyslain alors pourquoi le futur Pourquoi est-ce que tu penses que
 305 ça vient du futur
- 306 - *Bon ya des tenues un peu bizarres*
- 307 - Oui ils portent des tenues un peu futuristes effectivement et les autres pourquoi est-ce que vous
 308 pensez que ça appartient au passé Ah y en a plein qui m'ont dit ça appartient au passé mais il
 309 faut justifier pourquoi alors Killian
- 310 - *Déjà parce que les casques c'est depuis longtemps*
- 311 - C'est-à-dire
- 312 - *Les policiers en France avant là ils portaient des casques*
- 313 - Des casques oui alors c'est pas tout à fait des casques qu'ils ont ce sont des couvre-chefs comme
 314 des képis d'accord donc ça ce ne sont pas des casques que les policiers portent ensuite
- 315 - *Madame c'est par rapport aux images ou bien*
- 316 - Oui regardez bien l'image tout le monde regarde sur l'image leur tenue
- 317 - *On voit comme des vêtements des linges pauvres*
- 318 - Alors oui alors ça c'est un signe de pauvreté d'accord oui c'est pas forcément lié aujourd'hui
 319 encore il y a des gens pauvres c'est pas forcément lié au passé d'accord Alors qui d'autre pensait
 320 que ça appartenait au passé Jonas
- 321 - *Euh moi j'étais pour le futur*
- 322 - Alors pourquoi le futur
- 323 - *Parce que en fait quand on regarde le décor et tout et quand on regarde les habits des gens ça*
 324 *se remarque que c'est un uniforme ben que c'est un certain uniforme que tout est compris*
 325 *dedans en fait*
- 326 - Oui effectivement on a l'impression que c'est un véritable costume qu'ils portent oui justement
 327 et que cet uniforme vient d'un autre monde d'un autre temps c'est pour cela que ce texte est un
 328 genre de la science-fiction donc là c'est une des premières caractéristiques de la science-fiction
 329 ça se passe dans un univers futuriste on n'est pas dans le présent ni dans le passé mais dans un
 330 univers futuriste qu'on imagine est-ce que vous connaissez une autre saga justement futuriste
- 331 - *Star Wars*

- 332 - Mais bien sûr Star Wars vous avez jamais entendu parler de Star Wars la guerre des étoiles
- 333 - *Si*
- 334 - Oui la guerre des étoiles ça se passe dans
- 335 - *L'espace*
- 336 - Dans l'espace pas forcément dans le ciel dans l'espace d'accord donc effectivement à l'image
- 337 de Star Wars ici nous sommes dans un univers complètement décalé avec notre réalité futuriste
- 338 parce que vous trouvez ça normal la présence de districts C'est normal ça se passe aujourd'hui
- 339 c'est le présent ça
- 340 - *Non*
- 341 - Non D'un grand jeu de télé réalité où justement on enlève les enfants à leur famille
- 342 - *C'est étrange*
- 343 - Oui c'est assez étrange quand même ça appartient à un autre
- 344 - *Monde*
- 345 - Monde d'accord je vous distribue un petit questionnaire tiens tu vas distribuer s'il te plaît
- 346 Kellian et vous collez en dessous le questionnaire on va lire les questions ensemble C'est bon
- 347 tout le monde a un questionnaire Merci Alors on va analyser le texte ensemble Tout d'abord
- 348 première question Que ressens-tu à la lecture de ce texte Plusieurs réponses sont possibles Alors
- 349 là il en va de votre ressenti de votre choix donc vous avez le choix mais je veux surtout la
- 350 justification ça on répond pas tout de suite ça c'est à l'écrit vous allez faire sur le cahier donc
- 351 vous me justifiez pourquoi pourquoi est-ce que vous ressentez justement soit de la pitié de la
- 352 joie soit de la tristesse d'accord Deuxième question Pourquoi peut-on dire que l'héroïne se
- 353 sacrifie Pour qui le fait-elle Donc là on a déjà répondu un petit peu à la question ensemble mais
- 354 moi justement je veux que vous écriviez votre réponse et que vous vous appuyez bien sûr sur
- 355 sur quoi
- 356 - *Le texte*
- 357 - Le texte bien Troisième question Repère les paroles de la chargée du tirage au sort Effie Trinket
- 358 Penses-tu que son attitude est adaptée à la situation Alors qu'est-ce que ça veut dire cette
- 359 question Penses-tu que son attitude est adaptée à la situation Christopher
- 360 - *Et l'attitude qu'elle a quand elle va rire dans le district*
- 361 - Alors c'est-à-dire de qui on parle là
- 362 - *Effie Trinket*
- 363 - Effie Trinket oui alors est-ce que son attitude son quoi un autre synonyme d'attitude
- 364 - *Comportement*
- 365 - Son comportement est adapté à la situation Bien évidemment lorsque je dis repère les paroles
- 366 ça veut dire qu'on va chercher dans le texte bon là vous n'écrivez pas vous me surlignez dans
- 367 le texte d'accord vous pouvez déjà dans la question mettre un petit coup de fluo vert ça veut
- 368 dire qu'on va surligner dans le texte

- 369 - *Euh madame est-ce qu'on écrit le numéro de la ligne*
- 370 - Oui par exemple vous écrivez le numéro de la ligne Alors question numéro quatre Comment les
- 371 habitants affichent leur désapprobation lorsque Katniss est annoncée comme participante Non
- 372 on répond pas tout de suite c'est à l'écrit Désapprobation qu'est-ce que c'est que ce
- 373 mot Désapprobation la désapprobation oui
- 374 - *Ben comme le sentiment*
- 375 - Le sentiment alors oui ils expriment un sentiment c'est vrai mais quel genre de sentiment quel
- 376 genre de sentiment Jonas
- 377 - *Ils montrent que ils sont tristes pour la personne*
- 378 - Tristes c'est pas tout à fait l'adjectif que j'utiliserais
- 379 - *Choqués*
- 380 - Choqués oui alors désapprobation lorsque je dis par exemple oui alors oui Killian
- 381 - *J'ai un synonyme*
- 382 - Vas-y
- 383 - *Désaccord*
- 384 - Très bien un synonyme le désaccord
- 385 - *Ils sont pas d'accord*
- 386 - *Oui ils ne sont pas d'accord du tout avec la situation*
- 387 - *Pourquoi*
- 388 - Ah mais ça vous allez le découvrir justement en répondant à la question pourquoi D'accord
- 389 donc on y va vous collez la feuille et vous commencez à répondre aux questions
- 390 - *Madame le sujet de réflexion*
- 391 - Le sujet de réflexion on le lira ensemble ensuite d'abord les questions d'accord Vous pouvez
- 392 travailler en binômes Ecrivez correctement sur la feuille pour la première question d'accord
- 393 - ...
- 394 - Non il faut pas je dis vous pouvez mais il faut apprendre à travailler en groupe monsieur M
- 395 - *On peut faire à quatre*
- 396 - Pas à quatre à deux c'est déjà bien pas à quatre Alors avant de répondre aux questions mais ça
- 397 vous le savez normalement vous relisez le texte silencieusement pour voir si vous avez bien
- 398 bien bien bien compris je vous conseille fortement de relire le texte avant de vous lancer dans
- 399 l'exercice Vous êtes à quelle question là à peu près Deux
- 400 - *Trois*
- 401 - Ok Qui a terminé toutes les questions Oui j'arrive Alors vous en êtes où On peut corriger les
- 402 première questions ensemble Alors que ressens-tu à la lecture de ce texte Jennifer
- 403 - *Je ressens de la tristesse vis-à-vis de sa vie et celui de sa sœur*
- 404 - Alors celui ou celle C'est féminin
- 405 - *Celle*

- 406 - Donc tu peux reprendre ta phrase et corriger s'il te plait
- 407 - *Je ressens de la pitié et de la tristesse car Katniss peut perdre sa vie et celle de sa sœur*
- 408 - Très bien effectivement elle donne sa vie plutôt que celle de sa sœur alors qu'est-ce qui fait
- 409 justement que tu ressens de la pitié ici
- 410 - *C'est que un d'entre eux va mourir*
- 411 - Oui c'est que l'un d'entre eux va mourir le sujet c'est l'un d'entre eux donc c'est singulier l'un
- 412 d'entre eux va mourir d'accord effectivement oui
- 413 - *... le village oui ce village*
- 414 - Alors ça c'est une très bonne question mais pour répondre est-ce que quelqu'un peut répondre
- 415 à la question
- 416 - Tu peux répéter plus fort s'il te plait
- 417 - *Oui plus fort*
- 418 - *Est-ce que le jeu se trouve dans le village ou c'est tous les villages*
- 419 - Alors Nancy
- 420 - *Dans tous les districts*
- 421 - Alors chaque district la présentatrice avec son équipe va aller choisir deux ou trois jeunes dans
- 422 chaque district pour participer au grand jeu final
- 423 - *C'est obligatoire C'est-à-dire tout le monde va mourir ou ils vont s'affronter vivants*
- 424 - Alors avec le vidéoprojecteur je pense que la bande annonce va pouvoir te ... oui allume alors
- 425 oui Ya combien de districts Il me semble qu'il y en a douze Douze districts Vous avez jamais
- 426 regardé je suis surprise moi je vous conseille de lire le livre qui est beaucoup plus intéressant
- 427 oui Nassima
- 428 - *Je ressens de la pitié et de la tristesse car après le tirage au sort et Katniss prend sa place et*
- 429 *comment va-t-elle faire pour réussir alors qu'elle est pauvre*
- 430 - Alors effectivement Nassima nous dit tu peux répéter je pense que tout le monde a pas suivi là
- 431 - *Je ressens de la pitié et de la tristesse car après le tirage au sort et Katniss prend sa place et*
- 432 *comment va-t-elle faire pour réussir alors qu'elle est pauvre en plus que sa famille a besoin de*
- 433 *son aide et de son soutien*
- 434 - Effectivement là se pose un problème comment Katniss oui d'accord elle prend la place de sa
- 435 sœur mais est-ce que vous pensez qu'elle est plus forte de sa sœur
- 436 - *Non*
- 437 - *Non*
- 438 - On sait pas vraiment hein ça reste des enfants c'est une adolescente elle a seize ans seize ou dix-
- 439 sept ans je sais plus donc elle n'est pas elle ce n'est pas une adulte d'accord ce n'est pas une
- 440 combattante ni une guerrière non non après elle le devient mais attention à l'origine c'est une
- 441 enfant comme vous qui est tirée au sort Oui Alicia
- 442 - *Madame c'est jeu obligatoire*

- 443 - Oui c'est un jeu je vais vous montrer la bande-annonce vous allez découvrir un ti peu deux
444 minutes je sais pas si vous allez bien entendre vous voyez là c'est le district douze donc là qui
445 c'est Prim
- 446 - *Non*
- 447 - Alors elle
- 448 - *Katniss*
- 449 - Katniss et avec elle avec elle on a
- 450 - *Prim*
- 451 - Prim sa petite sœur que lui dit-elle
- 452 - *J'espère que ça ne tombera pas sur toi*
- 453 - De quoi a-t-elle peur Prim Oui Christopher
- 454 - *Que ça tombe sur Prim*
- 455 - Donc là c'est notre scène à nous c'est notre passage alors vous voyez deux sélectionnés elle dit
456 on est vingt-quatre vingt-quatre jeunes deux sélectionnés dans chaque district donc là on la
457 présente attention là c'est on est justement dans la ville que l'on appelle le Capitole oui et
458 justement lui c'est le chef d'accord du Capitole une sorte de président donc ils sont sortis de
459 leur district et ils arrivent au Capitole une fois au Capitole ils sont présentés puisqu'il s'agit d'un
460 jeu de télé-réalité ils sont présentés à toute la population du justement ce royaume qu'on appelle
461 le royaume de Taniel c'est ça le nom du royaume Taniel un royaume imaginaire et futuriste
462 donc ils arrivent au Capitole ils sont présentés comme un jeu de télé-réalité qu'est-ce que vous
463 connaissez comme jeu de télé-réalité
- 464 - ...
- 465 - Alors oui merci mais un grand jeu de télé-réalité comme ça
- 466 - *Les Anges de la télé-réalité*
- 467 - *Ford Boyard*
- 468 - Et on a quoi d'autre
- 469 - *The Island*
- 470 - The Island oui quoi d'autre où justement on devient chanteur
- 471 - *The Voice*
- 472 - The Voice d'accord donc ça se présente justement comme un grand jeu de télé-réalité où ils sont
473 présentés comme des stars d'accord mais le problème c'est que l'objectif c'est quoi c'est la
- 474 - *Survie*
- 475 - Survie et ils savent les téléspectateurs savent très bien que lorsqu'ils regardent ils savent très
476 bien qu'il va en rester qu'un et que les autres vont
- 477 - *Mourir*
- 478 - Mourir alors est-ce que vous trouvez ça
- 479 - *Non*

- 480 - Alors quand est-ce que vous pensez on va alors qu'est-ce que vous en pensez vous de ce type
481 de jeu
482 - *Il est cruel*
483 - C'est cruel très bien effectivement là on est dans un monde un peu
484 - *Barbare*
485 - Barbare cruel
486 - *Ils jouent avec la vie des gens*
487 - Très bien ils jouent avec la vie des gens très bien mais est-ce que c'est pas ce qu'on fait un peu
488 quand on regarde la télé-réalité Non
489 - *Si*
490 - *C'est différent*
491 - Pourquoi c'est différent Les jeux de télé-réalité actuels pourquoi c'est différent Alicia
492 - *Parce que ils se portent volontaires*
493 - Oui d'accord effectivement ya exactement ce sentiment-là c'est pas justement imposé il n'y a
494 pas effectivement d'injustice oui là ici le sentiment d'injustice on le ressent *beaucoup oui Lucie*
495 - Là là il s'ils veulent rentrer chez eux ils peuvent
496 - Oui effectivement s'ils veulent rentrer chez eux ils peuvent rentrer alors ensuite Christopher
497 - *Là ils vont mourir alors que dans le jeu d'aujourd'hui ils ne mourront pas ils vont être juste*
498 *éliminés*
499 - Du coup oui alors est-ce que oui alors un autre Lucie qu'est-ce que tu veux dire de plus
500 - *Que est-ce que quand ils ont gagné un jeu ils sont obligés de recommencer parce qu'ils ont*
501 *resélectionnés*
502 - Oui effectivement s'ils sont resélectionnés ils vont recommencer le jeu c'est possible ça arrive
503 alors ensuite et je vous rappelle la question c'est « est-ce que vous pensez qu'Hunger Games
504 ressemble à nos jeux de télé-réalité
505 - *Non*
506 - *Non*
507 - Non alors Elias
508 - *Non parce que les gens meurent*
509 - Oui ben alors c'est la seule différence alors ben justement qu'est-ce que vous avez comme
510 ressemblances avec les jeux de télé-réalité actuels Tony
511 - *C'est un jeu*
512 - Oui alors un jeu ensuite
513 - *Ya une seule personne qui gagne*
514 - Ya une seule personne qui gagne d'accord ensuite Raphaël et Quentin ma question qu'est-ce
515 que vous en pensez Alors qu'est-ce qui n'est pas bien Vas-y merci de nous faire perdre du
516 temps Jonas Merci encore de nous faire perdre du temps Killian

- 517 - *Si par exemple le jeu de télé-réalité y ressemble pas*
- 518 - Attention les ressemblances la question porte sur les ressemblances Jennifer
- 519 - *Ils ont des missions à accomplir*
- 520 - Très bien ils ont des missions ensuite Maël
- 521 - *Dans le jeu on leur présente le grand jour*
- 522 - Ah oui là c'est intéressant comment est-ce qu'ils sont présentés au grand jour Oui
- 523 - *Ya comme des projecteurs qui sont mis sur eux*
- 524 - Oui effectivement parfois sur le public il y a un public oui qui les aime est-ce que ce public les
- 525 connaît vraiment
- 526 - *Non*
- 527 - Non pourquoi vous dites non
- 528 - *Si parce qu'on les regarde à la télé*
- 529 - Est-ce que la télé c'est la réalité
- 530 - *Non*
- 531 - *Non*
- 532 - *Oui*
- 533 - *Ils peuvent faire des montages*
- 534 - Oui alors c'est-à-dire c'est quoi des montages
- 535 - *C'est quand on fait croire quelqu'un est comme ça et on change complètement son image la*
- 536 *façon qu'il est le visage qu'il peut faire le faire diabolique en faisant des montages vidéo*
- 537 - Oui diabolique oui je vois ce que tu veux dire Jonas
- 538 - *Madame pas forcément parce qu'ils peuvent*
- 539 - Oui ta réponse à toi alors c'est vrai ou pas
- 540 - *Ben ils montrent seulement une partie de ce qui se passe*
- 541 - Exactement ils montrent que ce qu'ils veulent bien montrer exactement mais justement
- 542 pourquoi les producteurs ils font ça
- 543 - *Pour divertir*
- 544 - Pour divertir et
- 545 - *Pour avoir de l'audimat*
- 546 - *Pour avoir de l'audimat pour avoir des téléspectateurs surtout ça*
- 547 - *S'ils meurent on va vouloir voir l'autre partie puis la suivante*
- 548 - Et oui l'objectif c'est justement d'attirer le spectateur de susciter sa curiosité oui mais celui-là
- 549 justement il est en train de tomber amoureux de Brian alors qu'ils étaient dans la cuisine en train
- 550 de faire à manger est-ce que justement par exemple Pamela va arriver pour briser le mariage
- 551 entre Brian oui et Samantha Mais c'est ça hein l'objectif c'est de toujours susciter l'intérêt la
- 552 curiosité du spectateur oui
- 553 - *Toujours les ressemblances*

- 554 - Oui toujours les ressemblances
- 555 - *Ben ils quittent le pays natal*
- 556 - Oui alors comme dans Koh-Lanta ils quittent leur pays natal leur ville ils vont aller à l'extrême
- 557 ils vont se pousser leur capacités physiques
- 558 - *Se battre*
- 559 - Oui se battre exactement pour survivre dans Koh-Lanta c'est ça on se bat pour survivre ya de
- 560 épreuves ils se bat pas entre eux ils se battent pas entre eux encore que bon par défi ils se battent
- 561 entre eux pour survivre pour ne pas avoir faim c'est pour ça qu'on appelle ça les jeux de la faim
- 562 oui
- 563 - *Dans Hunger Games le principe c'est tuer pour survivre*
- 564 - C'est ça bien fort bien fort
- 565 - *Dans Hunger Games le principe c'est tuer pour survivre*
- 566 - *Ben oui il doit y avoir qu'un seul survivant*
- 567 - *Tuer ou être tué*
- 568 - Tuer ou être tué c'est exactement ça alors on continue les questions pour après alors on continue
- 569 la bande-annonce et après on répond aux questions Là ils s'entraînent Vous avez vu là Les
- 570 préparer à se battre jusqu'à la
- 571 - *La mort*
- 572 - *La mort*
- 573 - *Killian baisse la main*
- 574 - Baisse la main Killian elle c'est quoi son arme à Katniss
- 575 - *Un arc*
- 576 - Un archer Là vous voyez le signe
- 577 - *Oui*
- 578 - C'est le signe justement son district
- 579 - *Pourquoi ils font le signe justement ils sont dans le jeu*
- 580 - Là ils sont dans le jeu Alors oui
- 581 - *On a vu y avait un coup de sifflet ya quelqu'un qui a été tué et après ils montaient en haut des*
- 582 *arbres*
- 583 - Oui effectivement alors ça c'est dans le film carrément donc justement dans le passage qu'on a
- 584 travaillé ensemble vous pouvez éteindre et rallumer la lumière s'il vous plaît Alors justement
- 585 sur ce qu'on a vu dans la bande-annonce on a la grand on a le passage du grand tirage au sort
- 586 donc pour répondre à la question numéro deux pourquoi peut-on dire justement que l'héroïne
- 587 se sacrifie Pourquoi l'héroïne se sacrifie Alors Christopher
- 588 - *Elle va se sacrifier*
- 589 - Oui c'est quoi se sacrifier Oui alors Killian c'est quoi se sacrifier
- 590 - *Elle va donner la mort à la place d'une autre personne*

- 591 - Oui c'est donner pas la mort
- 592 - *La vie*
- 593 - Donner sa vie c'est ça le sacrifice c'est symbolique ici et à long terme ça va être littéral le sens
- 594 de sacrifice elle sacrifie sa vie elle donne sa vie pour sa sœur parce qu'elle sait que justement elle
- 595 ne va pas survivre elle en est consciente au moment où elle décide de prendre la place de Prim
- 596 parce qu'elle dit non prenez-moi comme tribut regardez dans le texte regardez quelle phrase
- 597 justement à quel moment elle intervient Qui veut bien me relire justement ce passage-là Nancy
- 598 - *Je me porte volontaire dis-je je me porte volontaire comme tribut*
- 599 - Alors regardez qu'est-ce qu'on a comme type de point ici
- 600 - *Exclamation*
- 601 - D'exclamation donc des phrases
- 602 - *Exclamatives*
- 603 - Donc on a l'impression que le personnage il est comment là
- 604 - *Déterminé*
- 605 - Déterminé très bien quoi d'autre est-ce que ya que la détermination si vous étiez mettez-vous à
- 606 la place de Katniss qu'est-ce que vous auriez fait vous Si vous étiez à la place de l'héroïne
- 607 qu'est-ce que vous auriez fait Oui
- 608 - *Se marier avec le présentateur*
- 609 - Alors des réponses sensées s'il vous plaît qui ont à voir avec le texte alors oui
- 610 - *Gagner*
- 611 - Gagner non mais là dans cette situation-là là je vous rappelle on est au tirage au sort et elle
- 612 prend la place de sa sœur qu'est-ce que vous auriez fait oui
- 613 - *Elle est déterminée mais elle a aussi peur pour sa vie*
- 614 - Mais bien sûr mais très bien effectivement elle est déterminée puisqu'elle veut sauver sa sœur
- 615 mais en même temps elle a peur pour sa vie vous n'auriez pas peur pour votre vie
- 616 - *Si*
- 617 - Elle est sans défense bon elle sait tirer avec un archer ça ça va mais après elle ne sait pas qui
- 618 seront les justement les jeunes des autres districts ses adversaires et justement dans quel monde
- 619 elle va être envoyée
- 620 - *Madame c'est n'importe quel âge*
- 621 - Douze à dix-huit ans donc ça peut prendre de la sixième jusqu'en terminale vous imaginez vous
- 622 imaginez un jeune par exemple de douze ans face à quelqu'un de dix-huit ans Alicia
- 623 - *On a peur de mourir*
- 624 - Effectivement on a peur de mourir
- 625 - *Si par exemple il gagne son jeu et quand il retourne dans son pays*
- 626 - Oui ben quoi
- 627 - *Il peut refaire le jeu*

- 628 - Oui on l'a déjà dit tout à l'heure effectivement le jeu peut recommencer donc ici pour répondre
629 à la question l'héroïne se sacrifie puisqu'elle prend la place de sa
630 - *Sœur*
631 - De sa sœur d'accord pour qui le fait-elle
632 - *Pour sa sœur*
633 - Pour sa sœur donc Katniss oui
634 - *C'était quoi dans la bande-annonce qui décolle dans le ciel*
635 - C'était des vaisseaux spatial et oui on est dans un espace futuriste Vous prenez la correction là
636 - Madame on saute de ligne
637 - Oui il y a trop de bruit oui Jonas
638 - Madame à la fin est-ce qu'il y a une récompense
639 - Bien sûr
640 - *Elle gagne de l'argent*
641 - Elle gagne de l'argent
642 - Elle gagne de l'argent et surtout elle passe à la télé là elle parle devant des millions de
643 téléspectateurs si elle réussit c'est une vraie
644 - *Héroïne*
645 - Une héroïne une star mais est-ce que c'est pas un peu cruel
646 - *Si*
647 - *Si*
648 - Parce que n'oubliez pas elle va tuer des gens pour justement survivre
649 - *Elle tue les gens et elle les mange*
650 - Oui merci Noël très pragmatique elle tue les gens et elle les mange
651 - ...
652 - Comment
653 - *C'est pas complètement de sa faute parce que si elle ne les tue pas c'est eux qui va...*
654 - Et oui c'est ça qui est cruel dans ce jeu et qui est injuste c'est qu'on est obligé de survivre donc
655 dans ce cas on peut être bon ou mauvais on va quand même sacrifier des gens pour survivre soi
656 oui C'est pas un peu comme ça dans Koh-Lanta
657 - Non
658 - *Madame c'est quoi tuer*
659 - Alors pas dans le sens de tuer cette fois est-ce que on va pas faire des coups bas est-ce que on
660 va pas justement essayer de monter les uns contre les autres
661 - *Si avec les équipes*
662 - Effectivement on a quand même dans les jeux de télé réalité actuels justement des valeurs un
663 peu négatives on est prêt à faire pleurer les autres à les faire souffrir pour gagner pardon
664 - *L'argent rend les gens*

- 665 - Très bien c'est la cupidité qui attire les gens dans ce jeu oui alors Jocelyne
- 666 - *Madame pourquoi on dit les jeux de la faim*
- 667 - Les jeux de la faim puisque l'objectif justement ils savent que quand ils arrivent ils vont avoir
- 668 faim l'objectif c'est de survivre pour ne pas avoir faim
- 669 - *Ben bana a point pour mange la bas*
- 670 - Non ils ne mangent pas ils sont en pleine forêt ils y a des bêtes sauvages ils ont juste un petit
- 671 nécessaire et ils vont devoir justement survivre
- 672 - *Il peut pas mange un tas*
- 673 - Si ils mangent beaucoup mais imagine c'est je crois c'est soixante jours de survie
- 674 - *Té*
- 675 - Mais c'est comme dans Koh-Lanta les enfants dans Koh-Lanta est-ce qu'ils ont à manger On
- 676 lève la main ya trop de bruit
- 677 - *Deux mois té*
- 678 - *Deux mois c'est long oui*
- 679 - *Mais seulement dans Koh-Lanta des fois on fait une épreuve et ceux qui gagnent*
- 680 - Oui ils ont droit justement à un cadeau ou aller manger dans un endroit etcetera mais là ça c'est
- 681 dans les jeux de télé-réalité et dans notre présent Dans Hunger Games non c'est soit on vit soit
- 682 on meurt ok et justement c'est un monde complètement chaotique c'est-à-dire c'est-à-dire c'est
- 683 un monde dévastateur où justement la justice n'existe pas là ici c'est l'injustice ça c'est une
- 684 forme de monde qu'on appelle la dystopie et son contraire est-ce que vous savez ce que c'est
- 685 un monde parfait
- 686 - *Un monde cruel*
- 687 - Non parfait un monde parfait ça c'est le monde cruel
- 688 - *L'utopie*
- 689 - L'utopie très bien où est-ce que vous avez entendu ça
- 690 - *Où ça entend ça ou*
- 691 - Où est-ce que vous avez entendu ça Alors Christopher
- 692 - *Une fois à la télé j'avais entendu ça et ma sœur avait dit qu'est-ce que ça voulait dire*
- 693 - D'accord ben très bien donc ici vous le notez l'utopie c'est un monde parfait la dystopie c'est
- 694 un monde chaotique vous mettez ch chaos le chaos oui c'est justement
- 695 - *Cruel*
- 696 - C'est cruel rien ne va plus où justement on choisit comme dans Hunger Games des enfants pour
- 697 les sacrifier en spectacle l'objectif pourquoi est-ce qu'ils font ça j'ai entendu ça tout à l'heure je
- 698 crois c'est pour le divertissement pour justement avoir des téléspectateurs l'objectif on s'en
- 699 fiche complètement des personnes qui sont présentes sur scène qui sont là devant la télé
- 700 l'objectif c'est d'avoir du du public
- 701 - *Madame ils veulent trouver leur réponse*

- 702 - Pardon
- 703 - *Ils veulent trouver leur réponse*
- 704 - Oui alors c'est un peu ça mais là ici Katniss elle est elle agit véritablement comme une héroïne
- 705 - en se sacrifiant oui Lucie
- 706 - *Madame elle s'en fiche aussi des familles des enfants*
- 707 - Alors elle ne s'occupe pas pas elle s'en fiche elle ne s'occupe pas
- 708 - *Oui parce que ils pensent pas à la peine de leurs familles*
- 709 - Très bien effectivement alors justement ça revient oui à la question numéro quatre oui pour
- 710 - comment les habitants vont-ils agir Comment est-ce que les habitants vont-ils agir Killian
- 711 - *Les habitants i di non*
- 712 - Ils refusent alors ils parlent les habitants
- 713 - *Non*
- 714 - *Non*
- 715 - Alors Nancy
- 716 - *Les habitants ne se manifestent pas mais ils font comprendre à la dame comment elle*
- 717 - Katniss
- 718 - *Non Effi Trinkett que ils veulent pas entrer dans ce jeu-là que eux vont pas arrêter d'applaudir*
- 719 - Très bien parce que l'applaudissement on retrouve les applaudissements où à quel moment dans
- 720 - la vie de tous les jours
- 721 - *Dans le spectacle*
- 722 - Dans le spectacle or ici justement la présentatrice elle réagit comment retrouvez-moi la ligne là
- 723 - je veux que vous me citiez le texte dans le texte alors on lève la main on lève la main et on
- 724 - attend alors Raphaël comment agit la présentatrice s'il te plaît tu me trouves le passage dans le
- 725 - texte Je t'attends Raphaël On t'attend puisque tu passes ton temps à rigoler à bavarder à
- 726 - déranger alors j'attends maintenant tout le monde t'attend je vous ai dit si vous venez en cours
- 727 - jusqu'à la fin c'est pour travailler hein Christopher Alors l'attitude la présentatrice
- 728 - *Elle dit « Eh bien bravo s'écrie Effi Trin*
- 729 - *Trinkett*
- 730 - *C'est l'esprit des jeux*
- 731 - Alors entre parenthèses qu'est-ce qu'on nous dit
- 732 - *Elle semble heureuse d'avoir enfin un dis*
- 733 - Un district
- 734 - *Un district où il se passe quelque chose*
- 735 - Alors elle s'écrie elle dit bravo est-ce que vous croyez que c'est adapté à la situation
- 736 - *Non non*
- 737 - Alors oui Jennifer
- 738 - *Je pense qu'elle est heureuse d'avoir des participants*

- 739 - Oui mais justement c'est pas une forme elle est pas dans les participants comme les autres
740 Katniss qu'est-ce qui est particulier Anaïs
- 741 - *C'est que c'est les gens du village qui participent mais elle elle pourra pas participer elle est la*
742 *présentatrice*
- 743 - Oui alors non pas par rapport à Effi Trinkett par rapport à Katniss la question portait sur Katniss
744 d'accord alors elle est très déterminée mais qu'est-ce qui se passe
- 745 - *Elle a peur*
- 746 - Oui
- 747 - *La différence avec Katniss c'est que elle elle a pas été tirée au sort c'est elle qui veut partir*
- 748 - Effectivement donc ça est-ce que vous savez comment on appelle ça
- 749 - *Elle est volontaire*
- 750 - Oui elle est volontaire justement ce changement de situation
- 751 - *Retournement de situation*
- 752 - Oui très bien alors c'est pas tout à fait un retournement c'est un rebondissement c'est un
753 rebondissement comme au théâtre c'est un spectacle n'oubliez pas donc il s'agit d'un véritable
754 rebondissement théâtral coup de théâtre mais en fait celle qui devait être désignée tatata
- 755 - *C'est sa sœur*
- 756 - C'est sa sœur elle échange donc c'est un peu comme dans la télé dans la télé par hasard tout à
757 coup ya quelque chose qui change la musique change la caméra bouge ya quelque chose de
758 nouveau donc là c'est ce qui intéresse justement la présentatrice la présentatrice vous voyez bien
759 entre parenthèses on vous dit elle semble heureuse d'avoir enfin un district où il se passe quelque
760 chose ça veut dire que dans les autres districts où l'on a été tiré au sort voilà bon ya rien de
761 spectaculaire
- 762 - *C'est la routine*
- 763 - C'est la routine on va dire du spectacle mais là il y a véritablement un jeu oui qui commence
- 764 - *Tout le monde la soutient*
- 765 - Effectivement donc là pour répondre à la question Effi Trinkett qu'est-ce qu'on peut dire
- 766 - *Madame*
- 767 - Oui Yasmina
- 768 - *L'attitude de Effi Trinkett n'est pas adaptée à la situation car Effi est heureuse d'avoir une*
769 *participante mais les gens sont tristes et la soutiennent la soutiennent pour ce jeu*
- 770 - Mais bien sûr effectivement donc ici Effi Trinkett est en décalage avec la situation puisqu'elle
771 est heureuse tu prends les notes là Maël au lieu de déchirer le papier Elle est heureuse d'avoir
772 comment est-ce qu'on vient de dire Un
- 773 - *Rebondissement*

- 774 - Un rebondissement c'est-à-dire un changement de situation un rebondissement spectaculaire
775 donc ça fait partie du spectacle n'oubliez pas je sais pas si vous avez remarqué dans la bande-
776 annonce on a la présence de quoi
- 777 - *Un cheval*
- 778 - Non pas de cheval un bruit
- 779 - *Des écrans*
- 780 - Des écrans partout partout oui justement pour montrer qu'il s'agit d'un show d'un spectacle
781 bien
- 782 - *Madame*
- 783 - Oui
- 784 - *Pardon*
- 785 - Tout le monde a noté utopie dystopie
- 786 - *Oui*
- 787 - C'est bon Jonas Ca va Ok quatrième question Asmina Tu veux bien nous la relire s'il te
788 plaît J'efface utopie dystopie c'est bon
- 789 - *Oui*
- 790 - Après on marquera les questions oui alors réponds à la question s'il te plaît
- 791 - *Comment les habitants affichent leur désapprobation lorsq Atniss*
- 792 - Lorsque Katniss
- 793 - *Lorsque Katniss est annoncée comme participante*
- 794 - Alors comment est—ce qu'ils affichent leur désapprobation
- 795 - *Les habitants affichent leur désapprobation en levant trois doigts au milieu de la main gauche*
- 796 - Oui et qu'est-ce que c'est comme signe
- 797 - *C'est un geste de notre de leur district*
- 798 - Oui
- 799 - *Rarement utilisé qu'on voit parfois lors des*
- 800 - Oui alors est-ce que c'est uniquement ce signe-là dans leur attitude qu'est-ce qu'il y a d'autre
801 de particulier Nancy
- 802 - *Ils n'applaudissent pas comment pour montrer qu'ils approuvent le jeu*
- 803 - Oui très bien en restant comment
- 804 - *En restant silencieux*
- 805 - Très bien en restant silencieux plus que calmes silencieux c'est un silence de mort véritablement
806 qui règne au moment où la présentatrice dit : « enfin » vous pouvez imaginer c'est comme dans
807 un spectacle je sais pas vous regardez The Voice et par exemple Nikos Aliagas ben il est là en
808 train de dire « nous pouvons applaudir bien fort la dernière chanteuse » et silence vous voyez
809 c'est un peu en décalage il y a quand même une ambiance un peu particulière qui est en rapport

810 avec le genre de la dystopie on est dans un monde cruel on est pas justement dans un spectacle
811 normal oui

812 - *Madame j'ai une question quand on dit c'est un geste de leur district c'est un geste ben ils*
813 *n'applaudissent pas mais à la dernière phrase c'est un geste de remerciement*

814 - Alors qu'est-ce qui est c'est quoi le geste de remerciement oui Alissia

815 - *Les trois doigts*

816 - Oui c'est les trois doigts qu'ils lèvent en haut comme ceci donc c'est un geste de remerciement
817 oui et de soutien également à Katniss d'accord Oui Killian

818 - *Des fois on voit ce signe dans les scouts*

819 - Dans les quoi ah dans les scouts oui alors pour montrer leur appartenance les scouts ils ont un
820 signe mais ici c'est un geste qu'on dit qu'on utilise lors des funérailles oui c'est un vieux geste
821 de remerciement et d'admiration donc là est-ce que elle est présentée comme une héroïne
822 Katniss

823 - *Oui*

824 - Oui pourquoi parce que son district oui comment il la considère Comment son district les
825 habitants de son district la considèrent

826 - *Comme une héroïne*

827 - Oui comme une héroïne parce qu'elle est

828 - *Courageuse*

829 - Courageuse elle s'est dévouée à sa à la place de sa sœur effectivement d'accord

830 - *Madame c'est quoi dés*

831 - Désapprobation c'était dans la question les habitants affichent leur désapprobation en restant
832 silencieux ils utilisent ils utilisent quoi

833 - *Un signe*

834 - *Un signe de soutien*

835 - *Et de remerciement*

836 - De soutien à Katniss d'accord Alors avant de faire le petit sujet vous allez me marquer le bilan
837 sur justement le genre de la science-fiction oui Christopher

838 - *Pourquoi les districts ne se rebellent pas puisque tout le monde se révoltait contre les personnes*

839 - Mais parce que c'est un pouvoir c'est ce qu'on appelle une dictature c'est un pouvoir autoritaire
840 qui utilise les armes et la force d'accord ils ont forcément peur ils n'ont pas les moyens non plus
841 d'intervenir oui

842 - *Madame mais pourquoi ils utilisent ils prennent les enfants au lieu de prendre les grandes*
843 *personnes*

844 - Ben c'est là que ça devient intéressant puisque ils savent très bien que les enfants il y en a qui
845 vont mourir c'est pour le spectacle c'est très cruel comme pensée je sais que c'est difficile à
846 comprendre mais effectivement lorsqu'on prend des enfants l'objectif c'est de montrer que les

847 enfants on a on a souvent de la pitié pour les enfants donc on utilise les enfants pour pouvoir
848 avoir plus de spectateurs

849 - ...

850 - Comment

851 - *La fantaisie*

852 - Alors la fantaisie c'est le genre qui est utilisé dans Hunger Games c'est un genre de l'imaginaire
853 merveilleux justement où on utilise toutes les capacités de l'imagination donc on a Hunger
854 Games on a Star Wars on a Le Seigneur des Anneaux on a Harry Potter ce sont justement des
855 sagas qui correspondent à une saga c'est plusieurs plusieurs tomes des livres d'accord on a
856 plusieurs tomes et plusieurs épisodes donc qui correspondent au genre de la fantaisie

857 - *Comme Superman*

858 - Non alors ça c'est la bande-dessinée c'est pas pareil là c'est vraiment du roman d'accord c'est
859 un roman Donc dans LA un momenta fantaisie ça c'est le bilan et le merveilleux vous voyez ce
860 sont des gens très très proches qui utilisent l'univers du conte mais souvent dans un monde de
861 science-fiction un monde du futur Alors dans la fantaisie l'utopie ou encore le merveilleux ce
862 qu'on a dit l'étrangeté est totalement acceptée c'est-à-dire tous les éléments du merveilleux
863 magique les éléments complètement en décalage avec la réalité tout est accepté c'est-à-dire
864 qu'on va pas trouver bizarre par exemple que la porte s'ouvre toute seule ou que les tables se
865 mettent à marcher toutes seules etcetera vous voyez donc ça

866 - *Un film d'horreur*

867 - Oui mais eux dans ce genre-là c'est accepté Alors cette phrase est très importante : « Mais ces
868 mondes imaginaires sont aussi le support de questionnements pour notre monde » justement
869 dans Hunger Games on a un jeu de télé-réalité Aujourd'hui dans notre société on a également
870 des jeux de télé-réalité où on met en scène c'est véritablement le cas ce n'est pas le réel on dit
871 bien télé réalité ce n'est pas véritablement la réalité on met en scène des gens dans une situation
872 particulière oui pour justement avoir des spectateurs quitte à blesse les gens quitte à avoir
873 justement des situations pour susciter l'intérêt du spectateur on est prêt à sacrifier des personnes
874 et des justement des vies pas dans le sens propre c'est-à-dire pas tout le monde meurt dans les
875 télé-réalités mais psychologiquement ces personnes parfois souffrent vous voyez souvent dans
876 les jeux de télé-réalité y en a qui pleurent il y en a beaucoup qui pleurent oui par exemple dans
877 Les Anges ça arrive souvent que y en a qui se mettent à pleurer ou qui se mettent en colère oui
878 ça arrive très très souvent alors nous il faut pas oublier que nous en tant que spectateur je dis
879 pas que c'est interdit de regarder ça c'est pas ce que je dis du tout mais il faut essayer d'être
880 conscient de se dire mais oui c'est vrai ça ça existe ce genre de jeu mais il faut pas que j'oublie
881 moi en tant que personne que ces jeux de télé-réalité ce n'est pas la réalité ça ne se passe pas

882 - *Ils font exprès*

- 883 - Ils font peut-être exprès donc il faut être conscient que ça c'est un spectacle avant tout la télé
884 les jeux de télé-réalité comme ça ça reste du spectacle d'accord est-ce que tout le monde ça
885 va Vous avez compris là
- 886 - *Oui*
- 887 - Bien je vais effacer tout en haut je peux effacer ici
- 888 - *Oui*
- 889 - *Oui*
- 890 - Là c'est la suite du bilan Ainsi les utopies donc le monde parfait ou la dystopie le monde
891 complètement chaotique nous font réfléchir sur les défauts de notre monde de même que la
892 science-fiction nous emmène dans un futur hypothétique c'est-à-dire que justement ces genres-
893 là à l'intérieur ya des ressemblances avec notre société d'accord par exemple sur les jeux de
894 télé-réalité sur le fait que on a différentes villes on a un gouvernement etcetera donc ya beaucoup
895 de ressemblances avec notre monde moderne mais il y a aussi des différences qui vont nous
896 permettre de réfléchir et de nous dire oui mais est-ce que c'est possible ça ce monde-là Est-ce
897 qu'un jour ça va arriver comme ça à force d'exagérer tout ça Donc ça ça nous permet de
898 réfléchir bien sûr que ce n'est pas vrai pas encore ça reste de la fiction mais l'objectif vraiment
899 c'est de nous faire réfléchir en tant que spectateurs en tant que lecteurs de se dire ben oui mais
900 parfois on doit réfléchir et avoir un regard sur ce que l'on fait et quelle attitude on a nous en
901 tant que spectateurs est-ce qu'on regarde juste pour regarder pour le plaisir sans réfléchir À un
902 moment il faudrait peut-être réfléchir à son statut de spectateur Ça va Est-ce que vous avez des
903 questions justement sur ça Sur ce qu'on a fait là aujourd'hui par rapport au genre de la science-
904 fiction par rapport à Hunger Games est-ce que vous connaissez justement d'autres œuvres de
905 science-fiction qui se déroulent dans un monde futuriste est-ce que vous en connaissez Oui
906 Asuna
- 907 - *À la poursuite de demain*
- 908 - À la poursuite de demain effectivement ensuite Anaïs
- 909 - *Docteur Who*
- 910 - Comment
- 911 - *Docteur Who*
- 912 - Docteur Who très très bien ça c'est une série justement où on est dans un complètement dans
913 un autre univers oui où on a un docteur oui
- 914 - *Retour vers le futur*
- 915 - Oui on a le film aussi Retour vers le futur oui alors oui on est dans un monde différent oui
916 Raphaël
- 917 - ...
- 918 - Comment
- 919 - *Terminator*

- 920 - Terminator effectivement c'est un film où il vient complètement du futur oui Killian
- 921 - *Le Seigneur des Anneaux*
- 922 - Le Seigneur des Anneaux attention Le Seigneur des Anneaux et Harry Potter on n'est pas dans
- 923 un univers de science-fiction on est dans l'univers de la fantaisie c'est-à-dire que là comme dans
- 924 le merveilleux on a un monde parallèle qui existe à côté de la réalité tandis que la science-fiction
- 925 le décor on n'y a pas de monde réel du tout le monde réel n'existe pas dans la science-fiction
- 926 on est dans un monde complètement futuriste
- 927 - *Alice au pays des merveilles*
- 928 - Alice au pays des merveilles c'est merveilleux le monde réel parce que Alice elle est à l'origine
- 929 dans un monde réel et c'est avec le lapin qu'elle va suivre qu'elle va plonger dans le merveilleux
- 930 oui Oui Killian
- 931 - *Robocop*
- 932 - Alors oui Robocop là on a tout ce qui est justement en rapport avec l'univers du futur Alors
- 933 pour lundi prenez votre cahier de textes lundi nous serons le vingt pour lundi vingt apprendre la
- 934 leçon bien sûr d'accord et dans le cahier vous allez me faire justement le petit sujet de réflexion
- 935 alors pas vingt lignes c'est un peu moins mais à peu près dix lignes dans le cahier faire le sujet
- 936 de réflexion on va le lire ensemble pour voir si tout le monde comprend la consigne avant de
- 937 partir en week-end Le sujet de réflexion alors qui veut bien me lire Quentin s'il te plaît
- 938 - « *Sujet de réflexion Que penses-tu des jeux de télé-réalité dont les objectifs sont la survie et*
- 939 *l'élimination des autres concurrents Développe ta réponse en un paragraphe argumenté Vingt*
- 940 *lignes N'oublie pas t'utiliser des connecteurs logiques d'abord puis cependant néanmoins*
- 941 *ensuite enfin* »
- 942 - Enfin oui pour certains c'est peut-être coupé ya enfin en dessous d'accord Donc là je vous
- 943 demande ces connecteurs de les utiliser pour développer votre réponse alors vous n'êtes pas
- 944 obligés de faire vingt lignes j'accepte cinq ou six lignes d'accord ça va aller Alors si vous
- 945 pouvez faire vingt lignes bien sûr pas de souci mais je veux au moins huit lignes huit lignes au
- 946 moins et je veux que votre propos soit organisé Tout d'abord dans un premier temps etcetera
- 947 etcetera

- 1 ○ Retranscription IB
- 2 - Alors vous sortez vos affaires alors la dernière fois vendredi dernier nous avons fait cette fiche avec
- 3 un arbre
- 4 - *Généalogique*
- 5 - Très bien alors je vais vous demander de m'expliquer les différents liens de parenté en latin C'est
- 6 exactement ce que nous avons fait pour... en disant c'est le fils de untel ou le père de untel
- 7 J'aimerais que nous fassions cela pour Romulus et Remus Alors dans le cas où certains auraient
- 8 oublié leur fiche je vous ai mis un peu de vocabulaire au tableau et je vous ai rajouté genus Alors je
- 9 vous laisse deux minutes pour essayer de penser à une phrase en latin pour me décrire un lien de
- 10 parenté entre deux personnages Vous pouvez essayer de le faire à l'écrit si vous préférez
- 11 D'accord Allez on commence par ça Bon on va passer à la réalisation vous allez proposer une
- 12 phrase et on va essayer de voir ensemble ce que vous avez retenu et on va essayer ensemble de les
- 13 améliorer parce qu'il y a parfois quelques fautes pas très graves Alors qui veut commencer Naomie
- 14 on t'écoute
- 15 - *Remus Romulus Rheae Silvia filius est*
- 16 - Alors est-ce que tout le monde est d'accord Est-ce que vous avez entendu Répète-le plus lentement
- 17 - *Remus Romulus Rheae Silvia filius est*
- 18 - Qu'en pensez-vous Alors que pouvez-vous me dire
- 19 - *Non madame ma a dit le contrèr c'est Remus Romulus sunt puis*
- 20 - Tu m'as dit est tout à l'heure
- 21 - *Non là c'est Remus Romulus sunt puis Silviae est*
- 22 - Remus Romulus sunt filius pouvez-vous me dire quel est ce mot
- 23 - *Ça veut dire fils*
- 24 - Oui mais encore est-ce que vous avez des idées
- 25 - *C'est un génitif*
- 26 - Alors quelle est la fonction de filius en français
- 27 - *Nominatif*
- 28 - La fonction Que veut dire la phrase en français déjà
- 29 - *Romulus et Remus sont fils de Réa Silvia*
- 30 - D'accord alors Romulus et Remus sont les fils de Réa Silvia Chloé est-ce que tu peux essayer de
- 31 me donner la fonction de fils en français
- 32 - *la fonction de fils en français c'est*
- 33 - alors quelle question poserais-tu
- 34 - *qui est-ce qui non Remus et Romulus sont les fils de qui*
- 35 - Alors les fils de qui parce que là tu cherches pas les fils mais Rea Silvia Ce serait donc quelle
- 36 fonction Quand tu dis les fils de qui

- 37 - *Génitif*
- 38 - Alors ça c'est le cas très bien en français
- 39 - *Euh COD non COI*
- 40 - Alors réfléchis prends ton temps Sont les fils de qui Alors tu as posé la question de qui après quel
- 41 mot Quel est le mot qui a précédé la question de qui Donc tu as posé la question de qui après quel
- 42 type de mot
- 43 - *Un nom*
- 44 - Alors est-ce que tu as une petite idée Quand je pose les questions de qui ou de quoi pourquoi c'est
- 45 un nom Eva aide ta camarade
- 46 - *Complément du nom*
- 47 - Très bien complément du nom Donc vous avez trouvé la fonction de Rea Silvia Est-ce que c'est
- 48 bien accordé ici Oui Qui pense que oui Qui pense que non Tout le monde pense oui Il y avait une
- 49 petite hésitation Alors en effet très bien là vous avez les marques du génitif D'accord maintenant
- 50 est-ce que quelqu'un peut me donner la fonction de filius Elisa est-ce que tu aurais une petite
- 51 idée Essaie de poser une question pour qu'on te réponde c'est le fils de Rea Silvia Allez Noémie
- 52 on t'écoute
- 53 - *Romulus et Remus sont qui C'est un COD et Remus c'est un attribut du sujet parce que ya*
- 54 - Très bien parfait donc quel est son cas Quel est le cas qui correspond à filius en latin
- 55 - *Nominatif*
- 56 - D'accord nominatif donc c'est le cas de l'attribut du sujet et fils doit s'accorder avec qui vu que
- 57 c'est l'attribut du sujet Romulus et Remus sont au pluriel alors ya deux sujets le verbe est au pluriel
- 58 donc filius doit se mettre comment
- 59 - *Fili*
- 60 - Alors Evann filii explique-nous comment tu as trouvé
- 61 - *Parce que je sais plus*
- 62 - Si tu le sais très bien alors réfléchis
- 63 - *Non*
- 64 - Qui peut expliquer
- 65 - *Parce que au pluriel ça prend un i comme dominus*
- 66 - Mais nous savons que domini et non pas domini
- 67 - *Mais le radical c'est fili*
- 68 - Très bien c'est ce que je voulais le radical c'est fili et on rajoute le -i du génitif attention vous
- 69 l'oubliez parfois Très bien alors est-ce que quelqu'un peut me faire la phrase en la remaniant
- 70 correctement Vous me mettez la phrase correctement et si possible avec les mots dans l'ordre en
- 71 latin Elisa
- 72 - *Remus Romulus filius Rea Sylvia sunt*

- 73 - Alors très bien pour l'ordre est-ce que tu peux me le redire avec les bonnes formes de mots tu as
74 mis filius au singulier
- 75 - *Remus Romulus filii Rea Sylvia sunt*
- 76 - Très bien parfait
- 77 - *Et le est*
- 78 - Le est a été remplacé par le sunt Pourquoi c'est pas est
- 79 - *Parce que c'est pas plusieurs*
- 80 - Alors parce que c'est pas plusieurs il est à quelle personne À quelle personne avez-vous le verbe
81 conjugué
- 82 - *Il*
- 83 - Il c'est-à-dire quelle est la personne
- 84 - *Deuxième troisième personne du singulier*
- 85 - D'accord troisième personne du singulier et ici il est
- 86 - *Troisième personne du pluriel*
- 87 - D'accord alors ophélie veux-tu nous donner une de tes phrases
- 88 - *Romulus Remus non*
- 89 - Alors tu as fait une phrase
- 90 - *Non moi a trouv mé la mis en français*
- 91 - Tu en a mis une en latin est-ce que tu peux nous la dire
- 92 - *...mater est*
- 93 - Alors on va essayer de voir ça ensemble Que voulais-tu dire en français
- 94 - *Iule est l'épouse d'Enée et la mère d'Yseut*
- 95 - Alors est-ce que vous pouvez essayer de recopier cette phrase en latin et de me l'améliorer Il y a
96 des choses intéressantes tu as utilisé le terme par exemple que j'attendais au moins dans une des
97 phrases Très bien Est-ce que chacun d'entre vous va essayer de m'écrire cette phrase en mettant
98 exactement tous les mots au bon cas et en essayant de voir ce qui serait à modifier Il n'y a que des
99 petits changements à faire
- 100 - *Madame il manque Enée*
- 101 - ...
- 102 - *Ah*
- 103 - *Et il manque Reus*
- 104 - ...
- 105 - Alors quoi d'autre Essayez d'y réfléchir en silence Que tout le monde puisse me dire quelque chose
- 106 - *Reus c'est une dame ou un monsieur*
- 107 - Une dame
- 108 - *Et Enée c'est un monsieur*
- 109 - Ça veut dire épouse

- 110 - *Oui c'est l'épouse d'Enée*
- 111 - La phrase est très intéressante là
- 112 - *Té mé ou coné La phrase c'est Enée épouse Reus*
- 113 - *Reus épouse d'Enée*
- 114 - Oui
- 115 - *Mais il faut inverser*
- 116 - Alors pour celui-ci il va falloir que tu mettes le bon cas
- 117 - *Ça et ça*
- 118 - Non
- 119 - *Ça et ça*
- 120 - *Oui comme on fait d'habitude*
- 121 - Bien tenté c'était pas mal il manque un tout petit mot et puis le mettre au cas qui correspond Faites
- 122 attention à la façon dont vous allez construire la phrase
- 123 - *Et mi peut pas rajout deux fois le même prénom*
- 124 - En français est-ce que tu dirais Creus est l'épouse d'Enée et Creus est la mère d'iule
- 125 - Et elle est C'est comme la dernière fois elle
- 126 - *Madame comment on dit*
- 127 - Réfléchis bien c'est tout simple c'est un mot que vous connaissez très bien
- 128 - *Madame Reus est l'épouse d'Enée et par contre iule*
- 129 - Non on garde la phrase telle qu'elle est
- 130 - *On doit rajouter*
- 131 - Essayer de me trouver un mot de liaison qui correspondrait un peu plus à ce qui a été dit Parce que
- 132 la phrase est vraiment très bien Ya des choses positives qui sont vraiment à relever et ce qui me
- 133 dérange c'est alors certes j'ai oublié d'écrire c'est votre petit mot que vous allez remplacer par autre
- 134 chose Alors on va essayer de faire ça ensemble Alors oui Naomi je t'écoute Est-ce que tu pourrais
- 135 me proposer la première partie Creus est l'épouse d'Enée
- 136 - *Creus*
- 137 - Alors le problème c'est que là tu me mets en français
- 138 - *Est*
- 139 - *Est*
- 140 - *Enae aeneadis*
- 141 - Très bien pourquoi
- 142 - *Parce que c'est le génitif*
- 143 - Quelle est sa fonction Ophélie quelle est sa fonction alors Creus est l'épouse d'Enée Quelle est
- 144 la fonction du mot Enée Quelle question pourrais-tu poser pour que l'on puisse te répondre que
- 145 Creus est l'épouse d'Enée
- 146 - *génitif*

- 147 - Très bien complément du nom C'est très bien donc là je n'ai rien à dire la phrase est parfaite Est la
148 mère d'Iule
- 149 - *Mais madame*
- 150 - Qui voudrait essayer
- 151 - *Madame*
- 152 - Alors là c'est un peu différent parce que ça s'écrit Creus le nom propre est un peu différent
- 153 - *Mais madame Aeneadis là*
- 154 - Oui
- 155 - *C'est un monsieur*
- 156 - Oui
- 157 - *Mais i peu pas venir maman*
- 158 - *Mais c'est Creus la mère*
- 159 - *Oui mé si ou li le fras là i correspon pas*
- 160 - D'où l'intérêt de rajouter un petit mot juste ici
- 161 - ...
- 162 - Tu vas me le redire en levant la main allez
- 163 - Et
- 164 - Oui et et là ça change tout
- 165 - Et la mère
- 166 - Et ça veut dire quoi
- 167 - Est la mère de Iule
- 168 - *Et la mi di Creus*
- 169 - Creus est l'épousé d'Enée et la mère
- 170 - *Ah d'accord*
- 171 - Alors est-ce que quelqu'un peut me dire « et la mère d'Iule » alors Chloé
- 172 - *Est mater Iuli est*
- 173 - Très bien parfait alors quelle est la différence entre ce petit que et le et qu'on a vu Alors que veut
174 dire et On l'a à peine vu est-ce que vous vous en souvenez un peu dans le texte sur Enée et Iuli
175 alors où est-ce qu'ils se placent les deux
- 176 - *A côté*
- 177 - Alors le et on l'a placé où
- 178 - *Entre les deux*
- 179 - Alors oui est-ce que vous pouvez me séparer les deux groupes de phrases qu'il relie
- 180 -
- 181 - Alors Creuse jusque là
- 182 - *Non juste après*
- 183 - Est-ce que tu peux séparer un nom de son complément du nom

- 184 - *Non c'est à partir de Aeneadis*
- 185 - Aeneadis et ensuite De où à où vous sépareriez le deuxième groupe de mots
- 186 - Non madame c'est que l la met le bar a coté Creus
- 187 - *Comme ça*
- 188 - Oui et ça ça allait avec Creus et mater Iuli est
- 189 - *Donc je mets la deuxième barre où*
- 190 - A la fin
- 191 - A la fin il en manquerait une petite
- 192 - Après ea
- 193 - Après ae alors est-ce que vous vous souvenez du nom de ce petit ae en français comment alors
- 194 c'est pas un déterminant
- 195 - *Un adjectif*
- 196 - Non plus mais où est donc or ni car
- 197 - *Ah euh un pronom*
- 198 - *Un proposition*
- 199 - Non plus
- 200 - *Une préposition*
- 201 - Non plus
- 202 - *Madame i commenc par quoi*
- 203 - C
- 204 - *Coordonnée*
- 205 - Pas loin
- 206 - *Coordination*
- 207 - Alors j'ai entendu coordination et c'est une
- 208 - *Complément*
- 209 - Conjonction de coordination alors le principe c'est qu'il coordonne deux mots ou deux groupes de
- 210 mots deux propositions entre elles donc ce ae va venir entre deux propositions comme c'est le cas
- 211 là par exemple et le que il se place où
- 212 - *Avec le nom*
- 213 - Avec le nom c'est-à-dire explique-moi
- 214 - *Ben attaché*
- 215 - En effet il vient se rattacher à la fin du nom à la fin du nom Tu m'as donné l'exemple de Medusque
- 216 alors est-ce que quelqu'un se souvient dans quel contexte il y avait Medusque dans la phrase vous
- 217 aviez toute une énumération alors par exemple
- 218 - *Davus Medusque*
- 219 - *Davus Medusque ça se terminait je sais plus comment*
- 220 - *Iulus et Medus et Davus*

- 221 - Iulus et Medus et Davus Mais dans la phrase d'après y avait Iulus et Davus Medusque Quelle est la
 222 différence entre Davus Medusque et Davus et Medus Que veut dire ce que
- 223 - *C'est avec Medus*
- 224 - Dans les deux cas Davus est avec Medus mais ce petit que que veut-il dire Est-ce que vous vous en
 225 souvenez Oui Émilie propose toujours
- 226 - *Dis tout ce qui passe par la tête*
- 227 - *Non madame ma trompéça c'est pas aussi*
- 228 - Ça c'est quelque justement
- 229 - *Mais que*
- 230 - C'est pas loin
- 231 - *Mais quoi*
- 232 - Alors souvenez-vous on l'a brièvement vu que est égal à est sauf que la différence entre est et que
 233 c'est leur position Et relie directement les deux groupes de mots Davus et Medus on traduira par
 234 Davus et Medus Davus Medusque on va le traduire par Davus et Medus sauf que là que vient se
 235 placer entre Davus et Medus
- 236 - *En fait si on met et entr les deux on met pas que à la fin*
- 237 - Voilà
- 238 - *Et si on met que à la fin on met pas est entre les deux*
- 239 - Très bien là il s'agissait d'une énumération donc il n'y avait pas nécessairement deux propositions
 240 ou deux groupes de mots à relier Quand c'est le cas souvent le latin recourt au que d'accord alors
 241 Elisa est-ce que tu peux essayer de me réexpliquer ça La différence entre et et que c'est le placement
 242 et où est-ce comment on va le traduire le que
- 243 - *Et il est placé entr deux mots et que est placé à la fin*
- 244 - D'accord et quand on le traduit on le traduit à la fin du mot je traduirai Davus Medus et
- 245 - *Non non*
- 246 - Comment est-ce que je le traduirai
- 247 - *Davus et Medus*
- 248 - D'accord très bien tout le monde a compris Oui allez une dernière phrase
- 249 - *Romulus et Remus sunt*
- 250 - Alors est-ce que quelqu'un peut me corriger ça Que proposez-vous Quels sont les cas à modifier
 251 et notamment y en a un qu'il faudrait accorder Répète-moi bien la phrase on va essayer de la faire
 252 à l'oral
- 253 - *Romulus et Remus sunt puer Mars et Rea Silivia*
- 254 - Alors en essayant de faire la prononciation latine
- 255 - *Romulus et Remus sunt puer Mars et Rea Silivia*
- 256 - *Sont per*
- 257 - *Non sont enfants*

- 258 - Alors Romulus et Remus tout le monde est d'accord avec ça sunt puer sunt c'est quel type de verbe
- 259 - *D'état*
- 260 - Verbe d'état Puer quelle est la fonction de puer
- 261 - *Un nom*
- 262 - Alors c'est un nom ça c'est sa nature et sa fonction
- 263 - *Un complément du nom*
- 264 - Alors
- 265 - *Non un attribut du sujet*
- 266 - Pourquoi
- 267 - *Parce que ya un verbe d'état*
- 268 - Ya un verbe d'état très bien
- 269 - *Pueri*
- 270 - Alors pourquoi est-ce que tu rectifies avec pueri
- 271 - *Parce que le radical c'est puer et le génitif c'est i non quand on est au génitif pluriel c'est -i*
- 272 - D'accord très bien donc on aurait plutôt Romulus et Remus sunt pueri ça me va
- 273 - *Mais ya Rea Silvia et Mars*
- 274 - Oui justement qu'est-ce que vous en feriez est-ce que vous avez une idée
- 275 - *On change*
- 276 - *Rheae Silvia e et Mars euh*
- 277 - Alors c'est la quatrième déclinaison donc c'est normal que vous ne connaissiez pas
- 278 - *Marsus*
- 279 - Alors Marsius donc ça je vous le donne c'était normal si vous ne le trouviez pas mais oui très bien
- 280 Rea Silvia et Marc on va les mettre à quel cas
- 281 - *Génitif*
- 282 - Pourquoi
- 283 - *Parce que ils sont derrière*
- 284 - *Non c'est parce que le radical c'est Marc*
- 285 - Pourquoi est-ce que ce sont des compléments du nom
- 286 - *Parce qu'il est complément du nom*
- 287 - Quelle question pose-t-on
- 288 - *De quoi*
- 289 - *De qui*
- 290 - De quoi ou dans ce cas-là de qui Et quel est le cas qui équivaut à complément du nom
- 291 - *Génitif*
- 292 - Très bien alors nous allons entamer la petite séance des bilans pour faire une frise chronologique
- 293 Avec tout ce que nous avons vu vous devez être capable de donner les différentes étapes de la
- 294 fondation de Rome Alors Séance bilan Alors je vais vous distribuer une petite feuille sur laquelle

- 295 apparaissent différentes étapes Chaque ligne représente une étape J'aimerais que vous me les
296 remettiez dans l'ordre Vous découpez ça et vous me les organisez
- 297 - *C'est quoi nous doi fé*
- 298 - Alors sur la petite fiche que je vous ai donnée chaque ligne représente une étape de la fondation de
299 Rome depuis la Guerre de Troie jusqu'à Romulus et j'aimerais que vous me les remettiez dans
300 l'ordre donc ce que je vous oui
- 301 - *Est-ce que nous lé obligé de fer là-dedans*
- 302 - A ton avis
- 303 - *Non sans déconner depuis le début*
- 304 - *Madame c'est quoi un périple*
- 305 - Alors comment
- 306 - *C'est quoi un périple*
- 307 - Un périple c'est un voyage qui représente bien des dangers Long voyage dangereux Alors ce que je
308 vous propose c'est vous mettez 1 et deux points vous collez l'étape qui correspond à la toute
309 première étape 2 deux points et ainsi de suite etc d'accord
- 310 - *Donc madame on met les phrases dans l'ordre*
- 311 - Oui tu mets sur ton cahier et tu colles en face comme ça ce sera bien fait Parce que là elles sont dans
312 le désordre
- 313 - *Mais comment on sait*
- 314 - Alors tu vas essayer tu prends le cahier et tu revois tout ce qu'on a vu Alors là nous ne sommes plus
315 dans la généalogie pure mais dans la chronologie il s'est passé ceci puis ensuite a eu lieu cela
- 316 - *Et je fais pas de phrase*
- 317 - Si tu peux utiliser
- 318 - *Hein il faut coller*
- 319 - Alors qu'est-ce que j'ai expliqué
- 320 - *Parfois lé écri ben fo pas écri*
- 321 - *Madame j'ai pas la feuille*
- 322 - Dis donc ce n'est pas la première fois que tu me fais ça
- 323 - *Non c'est pas moi c'était Chloé*
- 324 - Tu fais attention pour celle-ci quand tu en auras besoin tu découperas découpe d'abord seulement
325 quand tu en as besoin
- 326 - *Chloé tu ne les as pas mis dans l'ordre*
- 327 - *Fo que mi recommence*
- 328 - Non non c'est bien pour l'instant mais après faut que tu vérifies Essayez de bien garder les petits
329 papiers dans vos cahiers de façon à ne pas les perdre pour lundi
- 330 - *Dans la trousse*
- 331 - Comment

- 332 - *On les mets dans la trousse*
- 333 - Dans la trousse ou dans votre cahier D'autre part pour lundi alors je vais vous demander de lire le
- 334 petit texte puer improbus c'est des petites scènes que nous ferons lundi Au moins puer improbus
- 335 c'est très court ce sont des petites répliques que vous pouvez comprendre parfaitement
- 336

- 1 ○ **Retranscription AM**
- 2 - Je vous présente une collègue c'est Mme Martinez elle va nous accompagner
3 aujourd'hui pendant notre heure de cours Allez je vais vous demander de vous
4 asseoir On attend un tout petit peu les élèves il y a la remise des prix Alors s'il
5 vous plaît on va commencer je projette un texte Will you please read the text
6 - [...]
- 7 - Merci allez vous voulez bien continuer Dimitri on continue Chut S'il vous plaît
8 - *Msiieur comment on dit 1861*
9 - Eighteen sixty-one
10 - [...]
- 11 - Noémie s'il vous plaît on vous fait passer le message s'il vous plaît allez-y Noémie
12 mais par contre dites à votre camarade Noéline de s'arrêter de respecter les élèves
13 qui sont en train de travailler
14 - *[...] from the jazz tradition*
15 - Tradition very good thank you Dimitri and Naomi Ok I'm going to ... So what
16 are we going to talk about everyone please Jeremy yes Do you want to read again
17 no Okay since the sound is not working I'm going to try again otherwise you will
18 try to read the text again Noéline please can you tell me what Noéline what are we
19 going to talk about today please What are we going to talk about
20 - ...
21 - Pardon
22 - *La dit répète si ou plé*
23 - Yes What are we going to talk about today
24 - *I don't après ya ...*
25 - Oh technical problem
26 - *I can't speak English*
27 - Yes this one yes from the beginning ... let us start with this one Please watch the
28 document projected please So what is this
29 - *I jou du jazz*
30 - In English please all right
31 - *Play jazz play jazz*
32 - Yes what is jazz What is jazz
33 - *Quoi*
34 - What is jazz
35 - *Ça c'est un concert*
36 - No no ...

- 37 - [...]
- 38 - All right so you said the music of America Dimitri yes very good okay from the
39 beginning when you listen from the beginning what can you say What can you say
40 about this song
- 41 - *Mi voi pas rien*
- 42 - What are they doing Yes what are they doing Doing What are they doing
- 43 - *They are doing music*
- 44 - They are doing music what kind of music What do you have to use Lola please
45 sit down What ... could you speak in the video Ok I'm going to show you the
46 video once again
- 47 - *Again*
- 48 - Yes let's start again Ok on the left you can see drums Il y a une contrebasse On va
49 s'en tenir aux instruments que vous connaissez Dimitri what do we have on the
50 left
- 51 - *A piano*
- 52 - The piano then ...
- 53 - *A trumpet*
- 54 - A trumpet that's very good a trumpet
- 55 - *Monsieur ben comen i apel ça on n'a pas appris*
- 56 - On va s'en tenir aux instruments drums remember we talked about calypso
57 remember about calypso in Jamaïca and they were drums and these are drums all
58 right so we have bass trumpet and drums here that's very good that's very good
59 chut no this is not jazz s'il vous plait this is not the day today So let's review the
60 text Naomie please can you explain the text
- 61 - *Euh il a découvert*
- 62 - In English please what is a ...
- 63 - *The jazz*
- 64 - Yes
- 65 - *Is born in the USA*
- 66 - Yes is born in the United States yes the jazz is born in the United States in which
67 part of the United States Just look at the words here look I think it shows you
68 here Lola please
- 69 - ...
- 70 - Okay but in silence Naomie please in which part of America just think of it where
71 are we here right now here here in La Réunion in which part of Reunion are we
- 72 - *South of America*

- 73 - South of America yes that's very good in Reunion we are in which place what is
74 the name what is the name of the place here
75 - *Salazie*
76 - Salazie yes and where is Salazie please on the map in Reunion On the map of
77 Reunion is it
78 - *Alors là là c'est l'est*
79 - On the...
80 - *Ben à l'est*
81 - So in English Salazie is
82 - *The est*
83 - Comment on dit est
84 - *East*
85 - On the East very good on the East Salazie is on the east of ...
86 - *Of Reunion*
87 - Of Reunion that's very good Here are the four cardinal points here you have the
88 south yes in English
89 - *North*
90 - Yes you have North
91 - Et
92 - *West*
93 - West that's very good you have north east south and west so what... Jazz was born
94 in America in the 19th century Who created jazz
95 - *Ah qui a créé le jazz*
96 - Yes who created jazz
97 - *C'est mais ya eu plusieurs ...*
98 - Let's read the text and you'll see Let me read the first paragraph Jazz is a style of
99 music
100 - *Le jazz est né le jazz est né parce que plusieurs*
101 - No no let me read look at the first paragraph
102 - *Yes*
103 - Let me read it
104 - *Le premier paragraphe*
105 - Yes Jazz is a style of music born in the South of America in the 19th century Slaves
106 from Africa worked on plantations All right you have the the
107 - *Slave j'sais pas coué*

- 108 - Yes you have slaves slaves from Africa worked on plantations Their work was
 109 hard To feel better and to forget their difficult lives they sang religious songs that
 110 were named Negro Spirituals Right So who created jazz
- 111 - *Music from Africa*
- 112 - Ah yes yes it comes from Africa for a part for a part jazz comes from Africa but I
 113 would say the inspiration of jazz comes from Africa but who created the first can
 114 you name the first who created jazz
- 115 - *C'est ce que ma avé di*
- 116 - That's the reason why I'm doing this course who created jazz
- 117 - *Où il a été crée*
- 118 - Non qui qui
- 119 - *The first who created jazz*
- 120 - *Plusieurs euh plusieurs américains*
- 121 - Euh yes
- 122 - *Pour jouer la musique classique*
- 123 - Alors c'est pas pour jouer c'était utilisé pour jouer de la musique classique
 124 battlefied battlefield do you know field
- 125 - ...
- 126 - No you were singing Dimitri was singing a song here in Salazie you can you can
 127 see the corn you remember two weeks ago you and Naomie
- 128 - *Ah oui deux semaines avant*
- 129 - Yes you were rounding something what is it the grains
- 130 - *Les grains*
- 131 - Corn field s'il te plait field c'est quoi
- 132 - *Ah c'est l'endroit où...*
- 133 - C'est des champs des champs et donc battlefield
- 134 - *Champs de bataille*
- 135 - Oui champ de bataille c'est quoi un champ de bataille C'est là où se passe la guerre
- 136 - *Some c'est quoi*
- 137 - Some ça veut dire quelques
- 138 - *Mais quelques*
- 139 - *Esclaves*
- 140 - That's very good Jeremy
- 141 - *Commencent à jouer et voilà le jazz est né*
- 142 - Donc des esclaves qu'est-ce qui se passe est-ce que vous pouvez me donner
- 143 - *Les esclaves ont trouvé les instruments et ont joué et le jazz est né*
- 144 - Et qu'est-ce qu'ils ont fait les soldats

- 145 - *Ils ont abandonné les instruments*
- 146 - Et avec les instruments qu'est-ce qu'ils faisaient
- 147 - *Un petit peu du classique mais ils ont abandonné pour faire du jazz parce qu'ils*
- 148 *ont quitté le champ de bataille*
- 149 - Ils étaient en situation de dépit they lost the battle they ran away and they gave not
- 150 really their instruments to them they left their instruments on the battlefield and
- 151 slaves were passing by took these instruments and since they were not used to play
- 152 classical music they tried to improvise rhythm on their instruments at the beginning
- 153 and so by improvisation jazz was born So here you have ten words Jeremy says
- 154 this is a slave you have the same words here Where do they come from
- 155 - *Africa*
- 156 - They came from Africa they came from Africa and so they came from Africa
- 157 Africa and also today
- 158 - *Ils viennent de l'Afrique*
- 159 - *Also c'est quoi*
- 160 - Also aussi ou également aussi ou également so can make the two ...
- 161 - *Ah faire un résumé*
- 162 - Non non jazz is born from two sources
- 163 - *Jazz est né*
- 164 - À partir de de quoi
- 165 - *Ah à partir de*
- 166 - De quoi
- 167 - *A partir des esclaves*
- 168 - Oui qui ont utilisé and they used
- 169 - *Des instruments pour jouer de la musique*
- 170 - Des instruments de musique voilà
- 171 - *Utilisés pour pour jouer au début ils ont improvisé et après le jazz est né ben voilà*
- 172 - very good so we're going to read the third paragraph right now Hugo what
- 173 happened at the beginning of this movement at the beginning of this musical
- 174 movement
- 175 - *Msiieur coué I veut dire*
- 176 - At the beginning you remember the word begin to begin let's begin
- 177 - *Petit à petit little by little*
- 178 - Yes but beginning because that's the question of Naomie do you remember begin
- 179 let's begin
- 180 - *Ils gagnent le coeur*

- 181 - Do you remember last week Naomie Naomie you remember last week we have a
 182 snack here for our friends
- 183 - *Ah for les friends*
- 184 - No last week last week you were here you remember you joined the table here
- 185 - *Ah oui pour faire le goûter*
- 186 - Yes
- 187 - *Ah oui je m'en rappelle*
- 188 - So you remember you were waiting you were waiting in the classroom and your
 189 friends were outside
- 190 - *Oui*
- 191 - So you were waiting for the party to begin there were the party you organized the
 192 party
- 193 - *Y avait ...*
- 194 - Yes you were waiting you remember you were waiting
- 195 - *Oui monsieur mi été la*
- 196 - Vous attendez vous attendez
- 197 - *À l'intérieur*
- 198 - Yes you were waiting for the party to begin
- 199 - *Et après la fait la party ah voilà beginning c'est*
- 200 - So just when you start on it you say let's begin you say let's start allon commencer
 201 let's start let's begin it's the same thing all right beginning c'est commencement
- 202 - *Dans le commencement*
- 203 - Au commencement
- 204 - *Au commencement les gens en Amérique euh pensaient que cette musique était*
 205 *sauvage*
- 206 - Oui c'est ça why do they say the music was wild Pourquoi est-ce qu'ils pensent
 207 ça
- 208 - *Parce que ça vient des esclaves de l'Afrique*
- 209 - Yes because they are used to you know you know what it means being used
 210 to something
- 211 - *Being used to*
- 212 - Ça veut dire être habitué à they were used to listen classical music and now they
 213 hear a new type of music and they think it's wild but let's go on reading
- 214 - *Mais petit à petit la*
- 215 - Pas la you have an —s
- 216 - *Ah oui les nouvelles chansons*
- 217 - Sounds not chansons chansons c'est songs

- 218 - *Les nouveaux sons et les nouveaux rythmes*
- 219 - Rythms
- 220 - Ont gagné le cœur de l'Amérique
- 221 - *Heart c'est pas le cœur hearts*
- 222 - C'est pas le cœur heart
- 223 - Si mais au pluriel
- 224 - *Les cœurs des States*
- 225 - What is States what is United States United States what is United States
- 226 - *Station non Etats-Unis*
- 227 - États-Unis donc United States united c'est ça
- 228 - *Unis du Sud de la Caroline Mississipi*
- 229 - South Carolina Carolina Caroline du Sud
- 230 - *Caroline du sud Mississipi Louisiane et*
- 231 - All over America
- 232 - *Toute l'Amérique aujourd'hui plusieurs chansons populaires*
- 233 - Popular songs
- 234 - *Sont inspirées du jazz traditionnel*
- 235 - Pas inspirés du jazz traditionnel
- 236 - *Viennent du jazz traditionnel*
- 237 - S'inspirent de
- 238 - *S'inspirent du jazz*
- 239 - That's great Yes but the idea was not only to translate the text but also to
- 240 understand it so you understand the way it was born you have something here you
- 241 talk about battlefield do you know what is there are battlefield it means that it's a
- 242 when people fight how do you call it
- 243 - *De quoi*
- 244 - Battlefield war a war
- 245 - *Guerre*
- 246 - Very good war Dimitri so which war was it Which war was it laquelle
- 247 - Msieur pourquoi c'est écrit and jazz was born et là c'est écrit and jazz is born
- 248 - Oui parce que
- 249 - *C'est et jazz est*
- 250 - Yes that's an error a mistake from my part but ok and jazz same thing jazz is born
- 251 yes I made a mistake yes thank you jazz was born that's right
- 252 - *Okay*
- 253 - Because I must say jazz was born you're right you're right because I said I could
- 254 say

- 255 - ...
- 256 - Non non j'ai préparé le même texte pour vos camarades ils l'ont pas encore lu c'est
- 257 pour ça que je l'ai mis au présent au départ et et là j'ai mis au prétérit pour vous et
- 258 tu as bien fait de relever cette erreur de ma part je vais corriger merci beaucoup
- 259 Alicia okay Dimitri talked about war which war
- 260 - *Which sandwich*
- 261 - Which on l'a vu first week
- 262 - *Première semaine*
- 263 - Yes which war are we talking about
- 264 - *Une guerre*
- 265 - Yes une guerre mais laquelle Yes what's the date of the war
- 266 - *Ah 1861-1865 Secession*
- 267 - Secession war
- 268 - *War c'est la guerre*
- 269 - Oui secession war vous avez entendu parler de la guerre de Sécession
- 270 - *Non*
- 271 - *Ah si si monsieur*
- 272 - So what is the war the secession war Between 1861 and 1865
- 273 - *Hein c'est les américains qui doivent prendre la guerre*
- 274 - Non quel rapport avec les esclaves
- 275 - *Ben l'abolition de l'esclavage*
- 276 - You know the tv serial what is a tv serial
- 277 - ...
- 278 - The tv the tv
- 279 - *Ah la télé*
- 280 - Tv tv serial for example one
- 281 - *Ah la série télé*
- 282 - There is a serial a famous tv serial that's called North and South ya une série qui
- 283 s'appelle North and South
- 284 - *Nord et sud*
- 285 - Yes so secession war was a war between the north
- 286 - *Le nord*
- 287 - And the south of America
- 288 - *Et le sud de l'Amérique*
- 289 - What was the difference if you remember what is for you
- 290 - *Après la guerre de secession*
- 291 - At that time which time do we talk which time Noeline

- 292 - *Ah les dates 19ème c'est 19ème siècle*
- 293 - In English please
- 294 - *19th century*
- 295 - 19th century So in the 19th century in the second half of the 19th century there was
- 296 a division between the North and the South of America
- 297 - *Ah la division entre le nord et le sud*
- 298 - The North was industrial and they have cities big cities and it was industrial the
- 299 north and the South was agriculture oriented
- 300 - *Ah le sud y avait l'agriculture*
- 301 - Yes
- 302 - *Et en haut c'est les villes*
- 303 - *Voilà la capitale*
- 304 - In English the South since it was agriculture they had they used in the area where
- 305 they were doing agriculture they had to use
- 306 - *Ah ils devaient utiliser les esclaves pour l'agriculture ils faisaient du trafic*
- 307 - Where did they were
- 308 - *Sur les champs de bataille*
- 309 - Non non in the fields
- 310 - *Ah les champs*
- 311 - Voilà in the fields cotton fields à l'époque y avait des champs de coton so in the
- 312 North people in the North people thought that the use of slave was inhuman
- 313 understand
- 314 - *Ah c'était les esclaves dans les champs*
- 315 - Dans les plantations pour récolter
- 316 - *Ah pour nettoyer les champs*
- 317 - Pour faire pousser pour faire pousser ça In the North they thought they were
- 318 thinking that the use of slave was inhuman inhuman you know what it means
- 319 inhuman
- 320 - *What*
- 321 - It's a transparent word human inhuman
- 322 - *Inhuman c'est transparent transparent*
- 323 - You know human human humain inhuman
- 324 - *Je sais pas moi*
- 325 - Inhumain inhumain
- 326 - *Inhumain ah c'est quelque chose qui est cruel*
- 327 - Voilà tout à fait that was cruel so that is the reason why the North of America and
- 328 the South went to a war all right All right so I'm going to show you something

329 who is interested in classical music here Who listens to classical music Est-ce
330 qu'il y a parmi vous est-ce qu'il y a quelqu'un qui s'intéresse à la musique
331 quelqu'un ou plusieurs ok just listen to this one I'm going to just project a video
332 that's very interesting do you know please please Alicia just listen to a piece of
333 music I'm going to broadcast and tell me if you know the piece
334 - *La paix*
335 - Non piece c'est morceau
336 - *Moi je pensais pièce*
337 - Yes the sound is the same but the meaning is different and I show you how piece
338 ça s'écrit comme pièce et peace la paix ok just listen to the piece of music and try
339 to tell me from which composer it is
340 - *Msiieur on dit quoi*
341 - Vous me dites de quel compositeur c'est
342 - *Msiieur fo kon y aille*
343 - Allez-y
344 - *Merci*
345 - So you know what it is
346 - *Non*
347 - *Est-ce que nous cone cet chanson*
348 - Listen to the repeat of the music you know the tune you don't know this one you
349 know the tune
350 - *The tune*
351 - Vous connaissez l'air de cette musique mais c'est pas celle-là que vous connaissez
352 - *Moi je connais l'air*
353 - C'est c'est de qui
354 - *Ah mais je sais plus y en a tellement aujourd'hui qui existent*
355 - C'est Mozart
356 - *Mozart*
357 - It's Mozart but here you have a
358 - *C'est la véritable version*
359 - Yes but this one is something different it's you can hear instruments you can hear
360 new ryhtms new sounds c'est le même le même les mêmes notes si vous voulez
361 bien
362 - *Ça vient d'où*
363 - C'est du jazz du jazz et il interprète il interprète la musique de mozart a piece of
364 Mozart I'm going to put it once again ça vient de Mozart and you're going to have

- 365 a chip an change now it's going to change more percussions but or jamaican or
 366 Cubans rather Cuba So I'm going to show you another video
- 367 - *Ah vous allez nous montrer*
- 368 - A song that perhaps you know So who is the singer what's the name of the singer
- 369 - *Je vois un ciel bleu et des nuages blancs*
- 370 - Naomie what's the name of the singer
- 371 - *Wonderful world*
- 372 - The name of the singer that's the title of the song
- 373 - *Ah le singer le chanteur Louis Armstrong*
- 374 - Louis Armstrong do you know have you heard about him Have you ever heard
 375 his name
- 376 - *Est-ce qu'on connaît ce nom*
- 377 - Yes
- 378 - *Moi j'ai déjà entendu parler*
- 379 - What do you think about Louis Armstrong
- 380 - *Je sais pas*
- 381 - Have you heard of him you know him
- 382 - *What a wonderful world*
- 383 - A wonderful world you have after here the vocabulary at the end of the document
 384 is that all right you have the name of three great artists can you name them
- 385 - *Louis Armstrong Ella Fitzgerald Charlie Parker*
- 386 - There are the names of three artists of jazz that are well-known even today yes look
 387 at the paper the bottom of the paper
- 388 - *Ah le papier*
- 389 - The bottom at the bottom of the paper the bottom of the document look at the
 390 bottom you know what is the bottom
- 391 - *Regarde là*
- 392 - Down you know up you know down what is up what is down Up and down
- 393 - *Up up je sais pas*
- 394 - I let my things fall down
- 395 - *Tomber*
- 396 - *J'ai fait tomber*
- 397 - Tomber to fall down
- 398 - *Pour le ramasser*
- 399 - Non to fall down
- 400 - *Le bas en bas*
- 401 - *Vers le sol*

- 402 - En bas ou par terre
- 403 - *Ah en bas*
- 404 - En bas c'est bottom down and bottom like on the first paper I gave you three artists
- 405 Naomie give me one name Dimitri one name and Victoria one name you have three
- 406 names on the paper
- 407 - *Ah faut que je donne un nom*
- 408 - Yes
- 409 - *Un nom de quoi*
- 410 - Of an artist
- 411 - *De jazz*
- 412 - Yes
- 413 - *Mais moi j'en connais pas*
- 414 - J'ai dit at the bottom of the first document I gave you
- 415 - *En bas*
- 416 - *A ter la msieur*
- 417 - Yes
- 418 - *Louis Armstrong Ella Fitzgerald et Charlie Parker*
- 419 - Charlie Parker this document Manuella
- 420 - *Ah oui Charlie Parker Ella Fitzgerald*
- 421 - You are saved by the bell Ok thank you for today

-

LETTRÉ D'ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Je, soussigné(e) Chantal Martinez en ma qualité de doctorant(e) de l'Université de La Réunion, déclare être conscient(e) que le plagiat est un acte délictueux passible de sanctions disciplinaires. Aussi, dans le respect de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur, je m'engage à systématiquement citer mes sources, quelle qu'en soit la forme (textes, images, audiovisuel, internet), dans le cadre de la rédaction de ma thèse et de toute autre production scientifique, sachant que l'établissement est susceptible de soumettre le texte de ma thèse à un logiciel anti-plagiat.

Fait à Saint-Denis le : 10/04/2018

Signature : *Chantal Martinez*

Extrait du Règlement intérieur de l'Université de La Réunion
(validé par le Conseil d'Administration en date du 11 décembre 2014)

Article 9. Protection de la propriété intellectuelle – Faux et usage de faux, contrefaçon, plagiat

L'utilisation des ressources informatiques de l'Université implique le respect de ses droits de propriété intellectuelle ainsi que ceux de ses partenaires et plus généralement, de tous tiers titulaires de ces droits.

En conséquence, chaque utilisateur doit :

- utiliser les logiciels dans les conditions de licences souscrites ;
- ne pas reproduire, copier, diffuser, modifier ou utiliser des logiciels, bases de données, pages Web, textes, images, photographies ou autres créations protégées par le droit d'auteur ou un droit privatif, sans avoir obtenu préalablement l'autorisation des titulaires de ces droits.

La contrefaçon et le faux

Conformément aux dispositions du code de la propriété intellectuelle, toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle d'une œuvre de l'esprit faite sans le consentement de son auteur est illicite et constitue un délit pénal.

L'article 444-1 du code pénal dispose : « Constitue un faux toute altération frauduleuse de la vérité, de nature à causer un préjudice et accomplie par quelque moyen que ce soit, dans un écrit ou tout autre support d'expression de la pensée qui a pour objet ou qui peut avoir pour effet d'établir la preuve d'un droit ou d'un fait ayant des conséquences juridiques ».

L'article L335_3 du code de la propriété intellectuelle précise que : « Est également un délit de contrefaçon toute reproduction, représentation ou diffusion, par quelque moyen que ce soit, d'une œuvre de l'esprit en violation des droits de l'auteur, tels qu'ils sont définis et réglementés par la loi. Est également un délit de contrefaçon la violation de l'un des droits de l'auteur d'un logiciel (...) ».

Le plagiat est constitué par la copie, totale ou partielle d'un travail réalisé par autrui, lorsque la source empruntée n'est pas citée, quel que soit le moyen utilisé. Le plagiat constitue une violation du droit d'auteur (au sens des articles L 335-2 et L 335-3 du code de la propriété intellectuelle). Il peut être assimilé à un délit de contrefaçon. C'est aussi une faute disciplinaire, susceptible d'entraîner une sanction.

Les sources et les références utilisées dans le cadre des travaux (préparations, devoirs, mémoires, thèses, rapports de stage...) doivent être clairement citées. Des citations intégrales peuvent figurer dans les documents rendus, si elles sont assorties de leur référence (nom d'auteur, publication, date, éditeur...) et identifiées comme telles par des guillemets ou des italiques.

Les délits de contrefaçon, de plagiat et d'usage de faux peuvent donner lieu à une sanction disciplinaire indépendante de la mise en œuvre de poursuites pénales.