

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Modernas
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos,
Literários e Tradutológicos em Francês

Débora Barbosa da Silva

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

VERSÃO FINAL

**Os métodos de Instrução ao Sósia e Autoconfrontação como instrumentos
auxiliares no enfrentamento de dificuldades de professores iniciantes de FLE.**

Dissertação de Mestrado apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, Literários e Tradutológicos em
Francês do Departamento de Letras Modernas
da Universidade de São Paulo para a obtenção
do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Gouvêa
Lousada.

São Paulo
Junho de 2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S586m Silva, Débora
Os métodos de Instrução ao Sósia e
Autoconfrontação como instrumentos auxiliares no
enfrentamento de dificuldades de professores
iniciantes de FLE. / Débora Silva; orientador Eliane
Lousada - São Paulo, 2021.
243 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Estudos Linguísticos, Literários e
Tradutológicos em Francês.

1. Formação de professores. 2. Ensino de língua
estrangeira. I. Lousada, Eliane, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Débora Barbosa da Silva

Data da defesa: 27/08/2021

Nome do Prof. (a) orientador (a): Eliane Gouvêa Lousada

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 29/10/2021



(Assinatura do (a) orientador (a))

Dedico este trabalho à minha mãe que me ensinou a valorizar os estudos e inculuiu em mim o prazer de ler. Essa mulher simples, determinada e corajosa que sempre colocou o bem-estar dos filhos acima do seu.

Aos meus filhos, Davi e Daniel, por acreditarem em mim e me apoiarem sempre, me incentivando a continuar, mesmo quando tive vontade de desistir.

Aos meus irmãos que são minha rede de apoio.

AGRADECIMENTOS

O meu mais profundo e sincero agradecimento à minha orientadora Eliane Gouveia Lousada que acreditou em mim e no meu potencial, até mesmo quando eu não acreditava mais e quis abandonar tudo. Agradeço a ela por ser essa profissional competente, dedicada e incansável.

Agradeço à CAPES cujo apoio financeiro tornou possível essa pesquisa.

Agradeço às contribuições preciosas do grupo de pesquisas Alter-CNPq que me ajudou a fundamentar, delinear e aprofundar esta pesquisa.

Agradeço aos professores do grupo Extracurriculares da USP que participaram da pesquisa, pois sem eles essa pesquisa não seria possível.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esta pesquisa se tornasse possível.

RESUMO

SILVA, D.B. Os métodos de Instrução ao Sósia e Autoconfrontação como instrumentos auxiliares no enfrentamento de dificuldades de professores iniciantes de FLE. 2021. Dissertação de mestrado. 244 fls. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Cidade de São Paulo. São Paulo. 2021.

Esta dissertação tem por objetivo estudar a formação de professores iniciantes de FLE pela perspectiva do ensino como trabalho. De maneira mais específica, nos propomos a estudar quais as dificuldades e conflitos que os professores enfrentam em seu trabalho, como representam esses conflitos e como os solucionam por meio de métodos que propõem verbalizações sobre as situações de trabalho e discussões com seus pares e com o conjunto de professores. Tomamos por base uma visão interdisciplinar envolvendo duas das Ciências do Trabalho – Clínica da Atividade (CLOT, 2001a, 2010) e Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2003; 2004; SAUJAT, 2004; FAÏTA, 2004) - e o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008). Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto dos cursos Extracurriculares da FFLCH-USP, utilizando os métodos indiretos da autoconfrontação e da instrução ao sósia. Ao propor momentos de verbalização sobre o trabalho, esses métodos se fundamentam nos conceitos de Vygotski (2018), principalmente no que se refere à importância da linguagem no desenvolvimento humano. Servimo-nos também de Bronckart e Machado (2004), pois estes afirmam que o estudo de textos produzidos em situações de trabalho torna possível a compreensão do trabalho do professor no que diz respeito a aspectos de interpretações, representações e avaliações que socialmente se constroem sobre o agir concreto. Sendo assim, para a análise das verbalizações dos professores, nos baseamos no interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2007). O corpus desta pesquisa consiste em excertos das autoconfrontações simples e cruzada e de excertos do retorno da instrução ao sósia. Os resultados mostraram que, através das autoconfrontações e da instrução ao sósia, os professores puderam verbalizar sobre suas dificuldades e conflitos, o que os levou a refletir sobre sua prática em uma coanálise juntamente com as intervenientes, possibilitando que a experiência vivida pudesse ser revivida em um novo contexto (CLOT, 2001a). Esse desdobramento da experiência, segundo Clot (2010) pode contribuir para aumentar o poder de agir do trabalhador. Dentre as contribuições destacamos uma, que diz respeito ao uso combinado da autoconfrontação com a instrução ao sósia e outra para o quadro teórico que mobilizamos: a retomada das reflexões, já trazidas por Lousada (2021), com relação aos termos: dificuldades, conflitos e dilemas, para melhor entendermos quais as inquietações dos professores iniciantes de FLE no início do exercício do seu trabalho.

Palavras chave: Formação de professores; francês língua estrangeira; autoconfrontação, instrução ao sósia, coletivo de trabalho; *métier*;

ABSTRACT

SILVA, D.B. The Methods of Instruction to the Double and Self-Confrontation as auxiliary tools in facing the difficulties of beginning FSL teachers. 2021. Master's dissertation. 244 pages Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences of the City of São Paulo. Sao Paulo. 2021.

This thesis aims to study the development of beginner FSL teachers from the perspective of teaching as work. More specifically, we propose to study what difficulties and conflicts teachers face in their work, how they represent these conflicts and how they resolve them through methods that propose verbalizations about work situations and discussions with their peers and with the group of teachers. We take as our theoretical base an interdisciplinary view involving two of the Work Sciences – Activity Clinic (CLOT, 2001a, 2010) and Activity Ergonomics (AMIGUES, 2003; 2004; SAUJAT, 2004; FAÏTA, 2004) - and Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008). This research was developed in the context of Extracurricular courses at FFLCH-USP, using the indirect methods of self-confrontation and instruction to the double. By proposing moments of verbalization about work, these methods are based on the concepts of Vygotski (2018), especially regarding the importance of language in human development. We also used Bronckart and Machado (2004), as they claim that the study of texts produced in work situations makes it possible to understand the teacher's work with regard to aspects of interpretations, representations and assessments that are socially built on the concrete acting. Thus, for the analysis of the teachers' verbalizations, the socio-discursive interactionism (BRONCKART, 1999/2007) underlies the research. The corpus of this research consists of excerpts from simple and cross self-confrontations interviews and excerpts from the return of the instruction to the double. The results showed that, through self-confrontations and instruction to the double, teachers were able to verbalize about their difficulties and conflicts, which led them to reflect on their practice in a co-analysis together with the interveners, enabling the lived experience to be relived in a new context (CLOT, 2001a). This unfolding of experience, according to Clot (2010), can contribute to increase the worker's power to act. Among the contributions, we highlight one, which concerns the combined use of self-confrontation with instruction to the double, and another for the theoretical framework we mobilized: the use of reflections, already brought by Lousada (2021), regarding the terms: difficulties, conflicts and dilemmas, to better understand the concerns of beginning FSL teachers at the beginning of their work.

Keywords: Teacher development; French foreign language; self-confrontation, double instruction, collective work; *métier*;

RÉSUMÉ

SILVA, DB Les Méthodes de l'instruction au sosie et de l'autoconfrontation comme des outils auxiliaires pour faire face aux difficultés des enseignants débutants de FLE. 2021. Mémoire de master. 244 pages Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de la Ville de São Paulo. São Paulo. 2021.

Ce mémoire a pour objectif d'étudier la formation des enseignants débutants de FLE dans la perspective de l'enseignement comme travail. Plus précisément, nous proposons d'étudier à quelles difficultés et conflits les enseignants sont confrontés dans leur travail, comment ils représentent ces conflits et comment ils les résolvent à travers des méthodes qui proposent des verbalisations sur des situations de travail et des discussions avec leurs pairs et avec l'ensemble des enseignants. Nous prenons comme base une vision interdisciplinaire impliquant deux des Sciences du Travail – Clinique de l'Activité (CLOT, 2001a, 2010) et Ergonomie de l'Activité (AMIGUES, 2003 ; 2004 ; SAUJAT, 2004 ; FAÏTA, 2004) - et l'Interactionnisme Socio-discursif (BRONCKART, 1999, 2006, 2008). Cette recherche a été développée dans le cadre des Cours Extracurriculaires à la FFLCH-USP, en utilisant les méthodes indirectes de l'auto-confrontation et de l'instruction au sosie. En proposant des moments de verbalisation sur le travail, ces méthodes s'appuient sur les concepts de Vygotski (2018), notamment en ce qui concerne l'importance du langage dans le développement humain. Nous avons également utilisé Bronckart et Machado (2004), car ils affirment que l'étude des textes produits en situation de travail permet d'appréhender le travail de l'enseignant par rapport aux aspects des interprétations, des représentations et des évaluations qui se construisent socialement sur l'agir concret. Ainsi, pour l'analyse des verbalisations des enseignants, nous nous basons sur l'interactionnisme socio-discursif (BRONCKART, 1999/2007). Le corpus de cette recherche est constitué d'extraits d'autoconfrontations simples et croisées et d'extraits du retour de l'instruction au sosie. Les résultats ont montré que, par l'autoconfrontation et l'instruction au sosie, les enseignants étaient capables de verbaliser leurs difficultés et conflits, ce qui les a amenés à réfléchir sur leur pratique dans une co-analyse avec les intervenantes, en permettant que le vécu puisse être revécu dans un nouveau contexte (CLOT, 2001a). Ce dédoublement de l'expérience, selon Clot (2010), peut contribuer à accroître le pouvoir d'agir du travailleur. Parmi les contributions, nous en soulignons une, qui concerne l'usage combiné de l'auto-confrontation avec l'instruction au sosie, et une autre pour le cadre théorique que nous avons mobilisé : la reprise des réflexions, déjà proposée par Lousada (2021), sur les termes : difficultés, conflits et dilemmes , pour mieux comprendre les préoccupations des enseignants débutants de FLE au commencement de leur travail.

Mots-clés : Formation des enseignants ; français langue étrangère ; auto-confrontation, instruction au sosie, travail collectif ; métier.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Autoconfrontação

ACS – Autoconfrontação simples

ACC – Autoconfrontação cruzada

ALTER – Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações

CNAM – Conservatoire National des Arts et Métiers

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ERGAPE – Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation

FFLCH – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas

FLE – Francês Língua Estrangeira

ISD – Interacionismo sociodiscursivo

IS – Instrução ao sócia

Lista de Quadros

- Quadro 1: Resultado da pesquisa no Banco de Teses da USP em abril 2020.
- Quadro 2 – Pesquisas realizadas identificadas por área, método e ano. Banco de teses da usp.
- Quadro 3 – Excerto da verbalização da professora Claudia – RP1
- Quadro 4 – Verbalização de P5 em RP1
- Quadro 5 – Presentes nas reuniões de trabalho
- Quadro 6 – Data, local e duração da gravação RP1 e RP3
- Quadro 7 - Filmagens das aulas
- Quadro 8 – ACS – C / ACS – E
- Quadro 9 – Seleção de dados
- Quadro 10 – Plano global dos Conteúdo temático RP1
- Quadro 11 – Plano global dos Conteúdo temático da reunião de RP3
- Quadro 12 – Plano global dos Conteúdo temático de ACS-C
- Quadro 13 - ACS Ernesto
- Quadro 14 – ACC
- Quadro 15 - Plano global dos conteúdos temáticos – IS
- Quadro 16 – Plano global dos conteúdos temáticos retorno da IS
- Quadro 17 – Quadro comparativo dos conteúdos temáticos.
- Quadro 18 – Perguntas de pesquisa, dados e categorias de análise
- Quadro 19 – Nomenclatura usada na dissertação
- Quadro 20: Contexto físico e sociossubjetivo de RP 1
- Quadro 21: Contexto físico e sociossubjetivo de RP3.
- Quadro 22: Contexto físico e sociossubjetivo ACS-C
- Quadro 23: Reunião de discussão do trabalho 1
- Quadro 25 - ACS Claudia
- Quadro 26 – ACC
- Quadro 27 – Contexto físico e sociossubjetivo ACS Ernesto
- Quadro 28: Contexto físico e sociossubjetivo ACS-C
- Quadro 29 – Contexto físico e sociossubjetivo ACC
- Quadro 30: Contexto físico e sociossubjetivo IS e retorno da IS
- Quadro 31 - reunião para discussão sobre o trabalho 1
- Quadro 32 – ACS Claudia
- Quadro 33 - ACC
- Quadro 34 - reunião para discussão sobre o trabalho 1
- Quadro 35 - ACS Ernesto V.1
- Quadro 36 - ACS Ernesto V.3
- Quadro 37 - ACS Ernesto V. 4
- Quadro 38 - ACS Ernesto v. 8
- Quadro 39 - ACC v. 1
- Quadro 40 - ACS Claudia v. 3
- Quadro 41 - ACS Claudia V 5
- Quadro 42 - ACS Claudia v.5
- Quadro 43 - ACC v.
- Quadro 44 - ACS Ernesto V. 3
- Quadro 45- ACC
- Quadro 46 - ACC v. 5

Quadro 47 - ACS Claudia V. 3
Quadro 48 - ACS Ernesto V 6
Quadro 49 - ACS Claudia v.2
Quadro 50 - ACC V. 1
Quadro 51 - ACC v 1
Quadro 52 - ACC v.
Quadro 53 - ACC v. 3
Quadro 54 - ACC V. 3
Quadro 55 - ACC V. 3
Quadro 56 - ACC v 4
Quadro 57 - ACC V. 4
Quadro 58 - RT1
Quadro 59 - RT2
Quadro 60 - RT3
Quadro 61 - ACS Claudia v. 4
Quadro 62 ACC v.4
Quadro 63 - ACC v.
Quadro 64 - ACC v.
Quadro 65 - ACC V. 4
Quadro 66 – retorno da IS
Quadro 67 – retorno da IS
Quadro 68 – Retorno da IS
Quadro 69 – Retorno da IS
Quadro 70 – Retorno da IS

Sumário

1	<i>Histórico contextualizado da pesquisa</i>	16
1.1	O grupo ALTER-CNPq e o quadro teórico-metodológico adotado	21
1.2	Objetivos e perguntas de pesquisa.....	22
1.3	Organização da dissertação.....	23
	Capítulo I – Fundamentação teórica	24
1.	<i>O interacionismo social</i>	25
1.1.	Pensamento e linguagem no desenvolvimento da pessoa.....	27
1.2.	Atividade mediada e Zona de Desenvolvimento proximal.....	28
2.	<i>As ciências do trabalho e suas contribuições para o trabalho educacional</i>	30
2.1	A Clínica da Atividade	32
2.2.	A ergonomia da atividade e o trabalho do professor	34
2.3.	Trabalho prescrito, trabalho realizado e o real da atividade	39
2.4.	Dificuldade, conflito e dilema	41
2.5	Os métodos indiretos	43
2.5.1	Instrução ao sócia.....	44
2.5.2	Autoconfrontação	46
3.	Interacionismo sociodiscursivo	48
3.1	O agir para o ISD.....	49
3.2	Modelo de análise de textos.....	50
	Capítulo 2 – Metodologia	57
2.1	Contexto da pesquisa	58
2.1.1	Os cursos Extracurriculares de francês da USP	58
2.1.2	Os participantes da pesquisa.....	59
	Capítulo 3 – Intervenção	62
3.1	Etapas da intervenção e dados da pesquisa	63
3.1.1	A observação da situação.....	64
3.1.2	Filmagem das aulas dos professores.....	66

3.1.3 Autoconfrontação simples	67
3.1.4 Autoconfrontação cruzada	67
3.1.5 Retorno ao coletivo	68
3.1.6. A instrução ao sócia.....	68
3.1.7 Retorno da instrução ao sócia.....	69
Capítulo 4 – Dados gerados pela intervenção	70
4.1 . Procedimentos de análise dos dados	81
4.2. Credibilidade e aspectos éticos.....	82
Capítulo 5. Resultados das Análises	84
5.1 Contexto de produção	85
5.2 Infraestrutura geral do texto	90
5.2.1 Tipos de discurso.....	90
5.2.2 Sequências.....	90
5.3 Plano global dos conteúdos temáticos.....	91
5.4. Análise das verbalizações dos professores sobre os conteúdos temáticos selecionados	91
5.4.1 <i>L'aisance</i> e tudo o que a professora relaciona à <i>aisance</i>	92
5.4.2 A gestão do tempo e da fala.....	97
5.4.3 O uso do português em aulas de FLE	101
5.4.4 Correção da lição de casa.....	108
5.4.5 Relacionamento entre professor e aluno.....	116
5.4.6 Adaptação das atividades/exercícios	119
5.5. Os conteúdos temáticos retomados no retorno da instrução ao sócia	127
Capítulo 6. Discussão dos resultados	134
6.1. Os conteúdos temáticos identificados nas autoconfrontações.....	135
6.1.1 A <i>aisance</i> : <i>faire la classe</i> e <i>avoir du métier</i>	135
6.1.2 A gestão do tempo e da fala	137
6.1.3 O uso do português em aulas de FLE.....	139
6.1.4 Correção das atividades/exercícios.....	140
6.1.5 Relacionamento entre professor e aluno	142

6.1.6 Adaptação das atividades	143
6.2. Os conteúdos temáticos retomados no retorno da instrução ao sócia	144
6.3. Síntese da discussão dos resultados relacionando às perguntas de pesquisa	146
Capítulo 7 – Considerações finais.....	152
8 - Referências Bibliográficas.....	158
9. ANEXOS.....	164
Anexo 1 - Questionário enviado aos professores que manifestaram interesse em participar da intervenção.	164
Anexo 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	165
Anexo 3 – Transcrição da primeira reunião de discussão sobre o trabalho.....	167
Anexo 4 – Transcrição da segunda reunião de discussão sobre o trabalho.....	175
Anexo 5 – Transcrição da terceira reunião de discussão sobre o trabalho.....	178
Anexo 6 – Autoconfrontação simples Ernesto	182
Anexo 7 – Autoconfrontação simples Claudia.....	200
Anexo 8 – Autoconfrontação cruzada.....	215

Introdução

“O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber.”
Paulo Freire

Esta pesquisa tem por objetivo estudar a formação de professores iniciantes de francês língua estrangeira sob a perspectiva do ensino como trabalho, usando os métodos da autoconfrontação e instrução ao sócia. Para explicar nosso interesse pelo campo da formação de professores, apresentamos, a seguir, nossa trajetória profissional e, em seguida, situamos nossa pesquisa no campo de estudos do Grupo ALTER -CNPq, ao qual pertence. Para terminar o capítulo, indicamos nossos objetivos e perguntas de pesquisa, assim como a organização desta dissertação.

1 Histórico contextualizado da pesquisa

O interesse pela educação levou-nos¹ a escolher o curso do magistério e, em seguida, a graduação em Letras. Trabalhamos durante muitos anos como professora da educação infantil, professora do ensino fundamental, professora de informática na prefeitura de São Paulo e professora de Jovens e Adultos (EJA). O aprimoramento profissional sempre foi fonte de motivação, sendo assim, quando surgiu a oportunidade de estudar francês através do projeto “Mão na Massa” na Aliança Francesa, custeado pelo município de São Paulo, iniciamos os estudos nesse idioma. Quando terminou o projeto financiado pela prefeitura, demos prosseguimento aos estudos na Aliança Francesa e, a partir de então, passamos a frequentar formações na área do francês. Dessa forma, participamos de dois “*Bain linguistique*”², três “*Journée de formation*”³ na Universidade de São Paulo (USP), uma atualização pedagógica para o ensino do FLE oferecido pelo Consulado da França e uma semana de formação com o curso: *Perfectionnement em Langue, Communication et culture pour enseignants* (Aperfeiçoamento em Língua Comunicação e Cultura para professores), em Vichy⁴ na França.

Durante todo o percurso profissional, tínhamos por objetivo prosseguir os estudos na área da formação de professores, em nível de pós-graduação. O interesse pela formação e pelo trabalho docente conduziu-nos a cursar a disciplina “Analisar o Trabalho Educacional: uma Abordagem a Serviço do “*Métier*”, em 2017. Nesse curso, os métodos da autoconfrontação e da instrução ao sócia foram apresentados aos alunos, bem como a

¹ Nesta dissertação, utilizaremos a primeira pessoa do plural para se referir à professora e à pesquisadora, para manter o padrão de referência.

² Final de semana de imersão linguística organizado pela Associação de Professores de francês do Estado de São Paulo.

³ Jornada de Formação, organizada pelos Cursos Extracurriculares de francês da FFLCH-USP.

⁴ CAVILAM (Centre d’Approche Vivantes des Langues et des Médias) - Alliance Française.

“perspectiva de que os professores são convocados a participar do processo de coanálise de sua atividade” (LOUSADA, 2017, p. 103), mostrando que esses métodos podem contribuir para ampliar o poder de agir (CLOT, 2010), visando à transformação das situações de trabalho. As experimentações que fizemos com os métodos em sala de aula, durante o curso, tiveram um efeito surpreendente em alguns dos participantes e mostraram que essa perspectiva poderia ser um caminho para a formação inicial de professores.

A disciplina despertou a vontade de estudar mais profundamente essas teorias, a formação de professores e entender como os professores iniciantes se apropriam do gênero de atividade profissional (FAÏTA, 2004), ou seja, aprendem as formas de agir estabilizadas em seu *métier*. Um dos autores nos quais nós nos apoiamos para compreendermos como se dá essa aprendizagem é Saujat (2004a), que compara a atividade dos professores iniciantes com a de professores experientes. Esse pesquisador observa que, nos professores iniciantes, existe uma falta de modos práticos para realizar o trabalho, que nos professores mais experientes já estão cristalizados. Em outras palavras, os professores iniciantes não dominam os gêneros de atividade profissional, ou seja, “*des formes stables, constituées de manières d’agir reconnues et validées par le milieu professionnel*”⁵ (SAUJAT 2004a, p. 97). Segundo o pesquisador, os professores iniciantes acabam por criar recursos intermediários ao gênero de atividade profissional para superar as dificuldades causadas pela falta provisória de experiência. Ele afirma, ainda, que estes recursos intermediários são, ao mesmo tempo, “produtos e instrumentos” da atividade dos professores iniciantes, e que esses professores apresentam traços em comum, que valem a pena serem estudados pois eles podem “*nous aider à progresser en retour dans la connaissance du métier d’enseignant*”.⁶ (SAUJAT 2004, p. 98)

As questões levantadas acima mostram que a análise da atividade profissional dos professores é essencial para que possamos compreender melhor o trabalho educacional, e para que possamos contribuir para o campo da formação dos professores. Duarte (2017) nos chama a atenção para os problemas enfrentados pelo professor iniciante de FLE, que muitas vezes se depara com uma realidade muito distante da teoria que ele viu na universidade, o que dá origem a vários questionamentos para os quais eles tentam sozinhos encontrar as respostas.

⁵ “formas estáveis, constituídas de maneiras de agir reconhecidas e validadas pelo meio profissional”. Tradução nossa.

⁶ “nos ajudar a progredir no conhecimento da profissão dos professores”. Tradução nossa.

Nessa perspectiva, pretendemos contribuir com as pesquisas na área de formação de professores, tendo por base uma visão interdisciplinar que envolve algumas das Ciências do Trabalho - Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade, (AMIGUES, 2003; 2004; SAUJAT, 2004; CLOT, 2001a; 2010; FAÍTA, 2004) - dentro do campo da Linguística Aplicada. Embora a formação docente não seja uma problemática recente, considerá-la sob este ponto de vista representa uma inovação, já que essa perspectiva vem sendo estudada, no que diz respeito ao trabalho docente, há pouco mais de quinze anos (LOUSADA, 2020). Nesse sentido, vale ressaltar as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo ALTER-CNPq, inicialmente com sede na PUC-SP e atualmente com sede na USP e que foram as primeiras a utilizarem essa abordagem no Brasil, no campo da formação de professores (LOUSADA, 2006; ABREU-TARDELLI, 2006; BUENO, 2007).

Essa pesquisa busca, portanto, estudar a formação de professores iniciantes de francês língua estrangeira sob a perspectiva do ensino como trabalho, usando para isso os métodos da autoconfrontação e da instrução ao sócia. Para situar a pesquisa no quadro dos estudos já realizados no âmbito da formação de professores, bem como para conhecermos os trabalhos que já existem utilizando os mesmos métodos, efetuamos buscas no banco de teses da USP e verificamos as pesquisas já realizadas no Grupo ALTER-CNPq. Sendo assim, em junho de 2019, fizemos uma busca no banco de teses da USP e, com as palavras-chave “formação do professor”, encontramos 58.300 resultados. Com o intuito de afinar os resultados, fizemos, em seguida, a busca com a palavra-chave “autoconfrontação” e encontramos 7 resultados, sendo que, desses resultados, dois eram da área da educação, um da área da comunicação e os outros quatro pertenciam à área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos do Francês. Inserindo a palavra-chave “Instrução ao Sócia”, obtivemos quatro resultados, dos quais um pertencia à área da educação e os outros três à área dos Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos do Francês.

Expressão pesquisada	Resultado obtido
Formação de professores	253
Língua estrangeira	271
Autoconfrontação	7
Instrução ao sócia	4

Quadro 1: Resultado da pesquisa no Banco de Teses da USP em abril 2020.

No quadro abaixo, vemos as pesquisas realizadas, seus autores, áreas, método usado e ano de defesa:

Pesquisa	Programa	Método	Ano
1. <u>Título:</u> Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. <u>Autor:</u> Eliane Gouvea Lousada	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Autoconfrontação	2006
2. <u>Título:</u> A didática da história e o slogan da formação de cidadãos. <u>Autor:</u> Oldimar pontes Cardoso	Educação	Autoconfrontação	2007
3. <u>Título:</u> A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio <u>Autor:</u> Wanderson Ferreira Alves	Educação	Autoconfrontação	2009
4. <u>Título:</u> O trabalho com o texto na produção de livros: os conflitos da atividade na perspectiva ergodiológica. <u>Autor:</u> José de Souza Muniz Júnior	Teoria e pesquisa em Comunicação	Autoconfrontação	2010
5. <u>Título:</u> Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira? <u>Autor:</u> Simone Maria Dantas-Longhi	Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.	Autoconfrontação	2013
6. <u>Título:</u> O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais <u>Autor:</u> Emily Caroline da Silva	Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.	Autoconfrontação	2015
7. <u>Título:</u> Trabalho e saúde: estudo com médicos do Sistema Único de Saúde de Jaguariúna (SP), na perspectiva da clínica da atividade <u>Autor:</u> Luiz Gonzaga Chiavegato Filho	Psicologia	Instrução ao Sósia	2011
8. <u>Título:</u> O professor iniciante de FLE: desafios e possibilidades de seu trabalho <u>Autor:</u> Mariana Casemiro Barioni	Estudos Linguísticos, Literários e	Instrução ao Sósia	2016

	Tradutológicos em Francês.		
9. <u>Título:</u> O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos governamentais e estabelecimentos de ensino <u>Autor:</u> Marcos da Costa Menezes	Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.	Instrução ao Sósia	2015
10. <u>Título:</u> Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante <u>Autor:</u> Fernanda Soares	Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em francês.	Instrução ao Sósia	2016
11. <u>Título:</u> A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência. <u>Autor:</u> Flavia Fazion	Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em francês.	Autoconfrontação	2016
12. <u>Título:</u> A formação como trabalho - análise da atividade do <i>tuteur</i> -formador de professores de francês como língua estrangeira. <u>Autor:</u> Simone Maria Dantas-Longhi	Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.	Autoconfrontação	2017

Quadro nº 2 – Pesquisas realizadas identificadas por área, método e ano. Banco de teses da usp.

Justamente, as pesquisas relacionadas ao Francês como língua estrangeira fazem parte dos estudos do grupo ALTER -CNPq, o que demonstra o quanto este grupo tem se dedicado aos estudos relativos à formação de professores utilizando os métodos desenvolvidos pela Clínica da Atividade (CLOT, 1999) e pela Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (AMIGUES, 2003, 2004; SAUJAT, 2004a). De qualquer forma, o número restrito de pesquisas encontrado com o uso desses métodos na formação de professores mostra que há ainda um grande espaço para pesquisas e estudos nessa área.

1.1 O grupo ALTER-CNPq e o quadro teórico-metodológico adotado

Esta pesquisa está vinculada diretamente aos estudos do Grupo ALTER-CNPq- Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações⁷ e ALTER-AGE-CNPq. O Grupo ALTER-CNPq tem tido repercussão nacional e internacional, a partir da publicação de Machado (2004) e, sobretudo, da tradução de Bronckart (2007). Além de inúmeras publicações, comunicações em eventos nacionais e internacionais, teses e dissertações, o Grupo ALTER-CNPq tem sido responsável, desde sua criação, pela difusão dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil.

Esse grupo de pesquisas teve seu início na PUC sob o nome de ALTER-Lael com as pesquisadoras Anna Rachel Machado e alunos (Lília Santos Abreu-Tardelli, Eliane Gouvêa Lousada, Luzia Bueno, Ermelinda Barricelli, entre outros), e desde então, muito se tem desenvolvido a partir do Interacionismo Sociodiscursivo, da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação, visando a construir uma análise das situações de trabalho educacional a partir de alguns aspectos dessas teorias e de teorias coerentes entre si. Todas essas pessoas contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento do grupo, que vem tendo repercussão não só no Brasil como em outros países.

Essa repercussão do Grupo ALTER pode ser comprovada pelos currículos de seus participantes, que são constantemente chamados a dar assessorias e cursos, assim como para elaborar e avaliar materiais didáticos. Internacionalmente, ela se manifesta no intercâmbio entre seus pesquisadores e os da Universidade de Genebra, que se estendeu a pesquisadores do ISD de outros países (Universidade Nova de Lisboa) ou a seus colaboradores (Universidade Aix-Marseille, França; CNAM de Paris), com convites para colaboração em pesquisas, comunicações e acordos internacionais, com publicações conjuntas (Calidoscópio, 2004; Machado, 2004; Guimarães, Machado e Coutinho, 2009; Machado, Lousada, Ferreira, 2011), entre outros.

Nesse grupo algumas pesquisas já estudaram o trabalho de professores iniciantes pelo viés do trabalho educacional, como, por exemplo: as duas pesquisas realizadas por Dantas-Longhi, uma de mestrado (2013), que realizou uma investigação acerca do trabalho dos professores de francês com os jogos na sala de aula e outra de doutorado

⁷ Informações obtidas no site do CNPq em 18 de junho de 2018, para mais informações, acessar o link a seguir: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/41284>

(2017) na qual ela analisa a atividade do tutor como formador de professores de francês como língua estrangeira; - a de Silva (2015), na qual ela estuda o trabalho dos professores de francês com os conteúdos culturais; - a de Menezes (2015), que estudou o trabalho de dois professores, um dos cursos extracurriculares e um do CEL⁸, frente às prescrições para o ensino; a de Soares (2016), que procurou estudar, por meio do método de Instrução ao sócia e dos diários dos professores, como os professores iniciantes de um curso de extensão aprendem o trabalho de ensino, representam essa atividade e as prescrições para exercê-lo nos textos que produzem; - a de Barioni (2016), que tinha objetivo semelhante, porém no contexto de uma escola particular de línguas; - a de Duarte (2017) que procurou investigar, por meio do método da aloconfrontação o posicionamento dos professores de um curso de extensão em relação a questionamentos sobre a prática de ensino, as noções que eles construíram sobre o trabalho de ensinar e o papel do método utilizado no processo estudado.

Nossa pesquisa faz parte desse conjunto de pesquisas do Grupo ALTER CNPq, porém, buscaremos associar os métodos de Instrução ao Sósia ao de Autoconfrontação.

1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo geral estudar a formação de professores iniciantes de FLE pela perspectiva do ensino como trabalho. Como objetivos específicos, visamos compreender quais são as dificuldades e conflitos que os professores enfrentam em seu trabalho, como representam esses conflitos e como os solucionam por meio de métodos que propõem verbalizações sobre as situações de trabalho e discussões com seus pares e com o conjunto de professores.

Para atingir nossos objetivos, utilizaremos a Instrução ao Sósia (IS) e a Autoconfrontação (AC), métodos que detalharemos na Fundamentação Teórica, aplicados no contexto dos Cursos dos Extracurriculares da FFLCH - USP, buscando responder às seguintes perguntas:

- a) Quais as dificuldades e conflitos dos professores iniciantes de FLE no exercício do seu trabalho? Como elas são representadas por eles nas verbalizações que produzem sobre seu trabalho?

⁸ Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo.

- b) Como os professores encontram soluções para as dificuldades e conflitos? Qual é o papel do coletivo de professores na resolução das dificuldades e conflitos?
- c) Qual pode ser a contribuição da IS e da Autoconfrontação para encontrar soluções para o trabalho?

1.3 Organização da dissertação

Esta dissertação será dividida em sete capítulos, além dessa introdução, que serão organizados da maneira que explicitaremos a seguir.

A Fundamentação teórica será objeto do primeiro capítulo. Apresentaremos brevemente o Interacionismo social nos detendo na questão do pensamento e linguagem, no desenvolvimento humano e nas relações entre instrumento, atividade mediadora e atividade mediada. Em seguida, abordaremos algumas das ciências do trabalho e suas contribuições para o trabalho educacional, nos detendo na clínica da atividade e na ergonomia da atividade. Discutiremos as questões: dificuldades, conflito e dilema. Explicaremos os métodos de Instrução ao sócia e de Autoconfrontação, que farão parte desta pesquisa, e apresentaremos uma reflexão sobre o trabalho do professor. Apresentaremos ainda os conceitos de base do Interacionismo sociodiscursivo (ISD), a problemática do agir e o trabalho como agir. Finalmente, apresentaremos o modelo de análise de textos proposto pelo ISD e que será usado neste trabalho de pesquisa.

Em seguida apresentaremos a metodologia de pesquisa, em que apresentaremos o contexto da pesquisa, os participantes, as etapas de intervenção e os dados obtidos, bem como a forma como os dados serão analisados, para, logo em seguida, apresentarmos os resultados das análises obtidos através da Autoconfrontação e da Instrução ao Sócia. Após a Metodologia, exporemos os Resultados das Análises.

E, finalmente, nas conclusões, procuraremos responder às perguntas de pesquisa através dos resultados obtidos nas análises de dados. Apontaremos, também, se, a partir deste trabalho, é possível abrir caminho para novas pesquisas.

Capítulo I – Fundamentação teórica

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo.
No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e
modificadora da realidade.”
Paulo Freire

Neste capítulo apresentaremos o embasamento teórico que orienta nossa pesquisa. Começaremos apresentando o Interacionismo social proposto por Vygotski e discorrendo sobre pensamento e linguagem e sobre a atividade mediada. Esses conceitos, bem como o de fala interior de Vygotski servirão para nos ajudar tanto para a realização da intervenção, quanto para compreender e interpretar as verbalizações dos professores geradas pelos métodos usados na intervenção.

Na segunda seção, discutiremos sobre algumas das ciências do trabalho. Trataremos das noções de trabalho prescrito, trabalho real e real da atividade, discutiremos as diferenças entre dificuldades, conflito e dilema e discorreremos sobre os métodos indiretos, que usamos na intervenção, e sobre o trabalho do professor. Essas noções são importantes para a interpretação dos dados.

Na terceira seção, apresentaremos o Interacionismo sociodiscursivo, abordando o agir para o ISD e o modelo de análise de textos que usaremos para analisar os dados desta pesquisa.

1. O interacionismo social

O interacionismo social foi construído essencialmente a partir das obras de Spinoza, de Marx e de Vygotski. (BRONCKART 2007, p. 21). Um de seus pensadores mais importantes, Vygotski (2007), propõe uma visão de desenvolvimento apoiada na concepção de um organismo ativo, para o qual o pensamento é construído gradativamente em um ambiente histórico e, em essência, social.

Para Vygotski (2007), essa construção ocorre em virtude do meio, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana, ou seja, o ser humano se constitui como tal por meio das interações sociais. Ele ainda afirma que as relações do indivíduo não são diretas, mas por instrumentos. Vygotski (2007) afirma que mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário entre o sujeito e o mundo. Essa mediação é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e essencial para tornar possíveis as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Como elementos mediadores, Vygotski (2007) menciona dois tipos: os instrumentos e os signos⁹. Os instrumentos são orientados externamente e os signos internamente.

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VYGOTSKI, 2007, p. 55).

Outro aspecto importante é o conceito de internalização¹⁰ definido por Vygotski (2007), como a reconstrução interna de uma operação externa, que ocorre do social para o individual. No desenvolvimento da linguagem, a internalização ocorre quando aspectos tanto da fala externa ou comunicativa, como da fala egocêntrica interiorizam-se, tornando-se a base da fala interior. Isso implica que todas as funções mentais e superiores ou modos de participação social são relações internalizadas, em razão do caráter descendente do indivíduo, ou seja, de ocorrer do social para o individual. Segundo Vygotski (2007), o processo de internalização é marcado por uma série de transformações:

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...]; Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...]; A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 57-58).

A interação social, portanto, é o “motor” do desenvolvimento cognitivo humano e possui fundamental papel na construção do ser humano, já que é por meio da relação interpessoal que o indivíduo internaliza as formas culturalmente estabelecidas.

⁹ Também podem ser chamados de instrumentos “psicológicos” ou “simbólicos”.

¹⁰ O termo “internalização” está sendo utilizado como proposto na tradução que consultamos.

1.1. Pensamento e linguagem no desenvolvimento da pessoa

Vygotski (2003) entende que o pensamento e a linguagem têm raízes genéticas diferenciadas, isto é, não têm a mesma origem e afirma que o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento. Para ele “as curvas de crescimento de ambos se cruzam muitas vezes; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente” (VIGOTSKI, 2003, p. 41) e conclui que “as duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes” (VIGOTSKI, 2003, p. 51), no entanto, no processo de evolução do pensamento e da fala tem início uma conexão entre ambos que depois se modifica e se desenvolve. Sendo assim, torna-se impossível separar o fenômeno da linguagem do fenômeno do pensamento, pois “o pensamento e a linguagem não representam dois processos independentes um do outro, se desenrolando em paralelo e se articulando de vez em quando, mas constituem um único e mesmo processo” (FRIEDRICH, 2010, p. 94).

É importante salientar que para Vygotski (2003) o estudo da fala interior deveria se basear no elo entre fala externa e fala interior, esse elo intermediário está na fala egocêntrica (falar consigo mesmo). Piaget (1993 apud VIGOTSKI, 2003) apresenta que a fala egocêntrica tem duas funções, função de descarga emocional e acompanhamento da atividade do indivíduo. Porém, Vygotski (2003) vê de outra forma a função da fala egocêntrica. Piaget afirmava que a partir dos 6, 7 anos a fala egocêntrica tendia a se atrofiar, mas de acordo com as experiências de Vygotski (2003), ao se deparar com alguma dificuldade ou impedimento à sua atividade, por exemplo, não encontrar o lápis que deseja para pintar, o volume de fala egocêntrica aumenta, demonstrando que a criança utiliza a verbalização como uma forma de “expressão e de libertação de tensão” mas que em pouco tempo essa fala egocêntrica pode vir a ser um instrumento de pensamento no sentido próprio do termo para buscar e planejar a solução de um problema.

Em nossa pesquisa, a concepção de fala interior de Vygotski nos ajuda a compreender e a interpretar as verbalizações dos professores ao participarem das entrevistas em autoconfrontação e de instrução ao sócia, pois, como veremos, vamos considerar essas verbalizações como uma espécie de fala interior “externalizada” por esses métodos.

1.2. Atividade mediada e Zona de Desenvolvimento proximal

Partindo das propostas teóricas de Marx e Engels, Vygotski (2018) determina a especificidade do comportamento humano pelo fato de o homem produzir, em cooperação com outros homens, seus meios de subsistência, utilizando para isso meios para agir sobre a natureza, pois o trabalho é sempre mediado por objetos específicos socialmente construídos, resultado da experiência de gerações anteriores. As ferramentas¹¹ se encontram entre o homem que age e a natureza; elas determinam seu comportamento, o guiam, afinam e diferenciam sua percepção da natureza trabalhada (SCHNEUWLY 2008).

Para Vygotsky (2018), a atividade psíquica também é mediada por meios artificiais que a estruturam e modificam, mas nesse caso, os mediadores são os instrumentos psicológicos que ocupam o lugar das ferramentas, ou seja, os signos. Esses signos usados pelos seres humanos como meios auxiliares para resolver problemas podem ser: lembrar, comparar, classificar, escolher etc. (SCHNEUWLY 2008).

Em uma série de experiências, Vygotski (2018) mostra como processos tais como a percepção, a memória, a atenção, a vontade, os conceitos etc. se transformam no decorrer da história e no decorrer do desenvolvimento humano, pelo fato que sistemas de signos interferem e permitem melhor controlar as atividades e torná-las mais eficazes. Novas funções surgem; novas relações entre funções que antes funcionavam independentemente são criadas; processos naturais tornam-se inúteis. Assim, a estrutura e o funcionamento do sistema psíquico inteiro mudam com a aparição de novos sistemas de signos (SCHNEUWLY 2008).

A diferença mais importante entre ferramenta (ou instrumento) e signo (ou instrumento psicológico, simbólico) (SCHNEUWLY 2008) é que a primeira age sobre a natureza e a segunda sobre as outras pessoas e sobre si mesmo, sendo que o principal instrumento mediador dos signos é a linguagem. E a linguagem faz a mediação não somente externamente pelos signos, mas também internamente pelas significações. Significados estes que só se pode alcançar através de uma via indireta, mediatizada, ou

¹¹ Vamos usar “ferramentas” como tradução de “*outil*” sem entrarmos na discussão do termo.

seja, graças à mediatização interna do pensamento primeiro, e em seguida pelas palavras. (VYGOTSKY apud FRIEDRICH, 2012).

A linguagem pode então ser considerada como um instrumento do pensamento. “A linguagem não exprime, não reflete, não significa o pensamento, ela funciona como intermediário, ela faz com que o processo do pensamento aconteça” (FRIEDRICH, 2012, p. 95, 96).

Em nosso cotidiano a mediação se manifesta de diversas maneiras, tais como um computador na realização de uma tarefa ou busca de informações, um telefone para se comunicar com alguém ou um GPS para nos indicar o caminho. Da mesma maneira, a linguagem nos possibilita pensar e organizar nossas ideias, o que nos leva aos processos de aprendizagem, o que segundo Vygotsky (2018 [1934]) se dá em dois planos: o plano interpsicológico e o plano intrapsicológico, ou seja, a aprendizagem ocorre em dois momentos: primeiro no plano social, na interação entre indivíduos; e depois no plano individual e mental, quando esse conhecimento construído socialmente é internalizado e torna-se parte integrante do indivíduo.

Segundo Vigotski (2018 [1934]), há dois níveis de desenvolvimento, sendo que o primeiro é o nível do desenvolvimento real das funções psicológicas da criança, que se estabeleceram como resultado de processos de desenvolvimento que já se completaram, que já foram consolidados. Em sala de aula, esse nível é visível quando o aluno é capaz de resolver problemas de forma independente, sem a ajuda de outras pessoas. O segundo nível é o nível de desenvolvimento proximal, e representa a capacidade de desempenhar tarefas ou solucionar problemas sob a orientação de um adulto ou com a ajuda de companheiros em estágios mais avançados do desenvolvimento.

Assim, segundo o autor, a zona de desenvolvimento proximal (ZPD)¹² é a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento proximal do indivíduo e representa as funções que ainda estão em processo de amadurecimento. Refere-se ao seu estado dinâmico de desenvolvimento.

Dentro desta perspectiva cada indivíduo é o ator principal do seu próprio desenvolvimento, saindo de um papel passivo e tornando-se protagonista das ações e das transformações que se referem ao seu aprendizado.

¹² Ou ZDP – Zona de Desenvolvimento Potencial, como em algumas traduções.

Neste trabalho, consideramos que os métodos que empregamos, a autoconfrontação e a instrução ao sócio, podem agir como instrumentos psicológicos ao criarem diálogos sobre a atividade de trabalho que “agem” sobre outras pessoas e sobre os próprios professores.

2. As ciências do trabalho e suas contribuições para o trabalho educacional

Nesta seção, exporemos duas dentre as diversas ciências que estudam o trabalho. Para a nossa pesquisa, seguindo o caminho já percorrido por outros pesquisadores do Grupo ALTER-CNPq, baseamo-nos na Clínica da Atividade (CLOT, 2001a, 2010) e na Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2003; 2004; SAUJAT, 2004; FAÏTA, 2004). Primeiramente, faremos uma introdução geral a essas teorias e a seguir falaremos de cada uma delas individualmente.

Segundo Saujat (SAUJAT, 2004a. p. 19) ao se fazer pesquisas e estudos sobre trabalho, é importante se levar em conta os quadros e a tradição de pesquisa das ciências do trabalho. Saujat (2004a) afirma que muitas abordagens tendem a considerar a aprendizagem do aluno apenas como o produto do trabalho do professor e como uma forma de avaliar o seu trabalho, o que representa uma simplificação da situação real de trabalho educacional.

Dessa forma, avaliando-se o desempenho do aluno, acredita-se estar avaliando o trabalho do professor. Para Amigues (AMIGUES 2004 p. 37-38) trata-se de uma visão positivista. De acordo com essa visão a eficácia do ensino se dá através da integração às práticas dos professores dos resultados das pesquisas sobre a aprendizagem dos alunos. Nessa abordagem, quanto mais próxima da prescrição, mais eficaz e eficiente seria a atividade.

Analisando o trabalho docente do ponto de vista da ergonomia da atividade, compreendemos que é necessário levar em conta as prescrições, as condições das tarefas prescritas e os materiais e instrumentos de que dispõe o professor.

Amigues (2004) menciona que um gênero profissional é visível em um conjunto de professores, compartilhando uma história, um conjunto de regras e de gestos genéricos, para desempenhar a função. Aprofundando as pesquisas, Saujat (2004a) observa que a atividade de professores iniciantes é caracterizada pelo esforço exagerado de compensar,

por meio de recursos intermediários, as dificuldades encontradas no seu período inicial de trabalho, caracterizando o gênero profissional de professor iniciante.

Segundo Saujat (2004a), os professores iniciantes que conseguem, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, alcançar uma eficácia em suas atividades, elaboram formas comuns de trabalhar, como por exemplo, a gestão do comportamento em sala, a forma de conduzir o trabalho dos alunos etc. e compartilham essas maneiras de agir. Fazendo uma comparação com os gêneros classificados por Bakhtin, Saujat propõe o “*genre débutant*”¹³:

Cette activité commune à une catégorie socio-professionnelle, constituée autour de préoccupations particulières relatives à l’entrée dans les métiers de l’enseignement, autorise alors à parler de genre débutant, en un sens proche de celui qui a conduit le théoricien du texte russe à parler de « genres de discours ». (SAUJAT 2004a, 104)¹⁴

O gênero dá ao professor iniciante uma certa segurança, algo em que se apoiar. Ele sempre se lembrará dos professores que teve ao longo de sua vida escolar, dos gestos e maneiras de fazer de seus próprios professores que lhe servem de modelo. Ele usará como repertório sua própria experiência como aluno acrescentada da observação realizada em seu período de estágio. Clot define gênero profissional como:

[...] um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles por um lado e entre eles e o objeto de trabalho por outro. [...] sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como atores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira [...] sistema aberto de regras impessoais não escritas que definem, num meio dado, o uso de objetos e o intercâmbio entre pessoas; uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo” (CLOT 1999 p. 41 e p. 50)

O gênero profissional não impede, no entanto, a cada profissional de desenvolver seu próprio estilo. À medida que o professor vai adquirindo confiança e segurança em si mesmo, ele passa a desenvolver seu próprio estilo e formas de agir sem, no entanto, abandonar o gênero ao qual pertence. Segundo Clot, “os estilos são a reformulação dos gêneros em situação” que por sua vez são “o contrário do fixo sendo, portanto, sempre inacabado”. (CLOT, 1999, p.50)

¹³ Gênero iniciante

¹⁴ Esta atividade comum à uma categoria socioprofissional, constituída em torno de preocupações particulares relativas à entrada na profissão de professores, autoriza então a falar em gênero iniciante, em um sentido próximo ao que conduziu o teórico do texto russo a falar de “gênero do discurso”.

A abordagem da clínica da atividade se propõe a estudar o trabalho discutindo o gênero profissional, os estilos de ação, o gesto e o indivíduo na sua relação com o coletivo com o objetivo de restabelecer o poder de agir do profissional no seu meio de trabalho e de vida (CLOT 2001a p. 98). E é nessa perspectiva que nos propomos a desenvolver este trabalho de pesquisa.

2.1 A Clínica da Atividade

A clínica da atividade surgiu no CNAM – *Conservatoire National des Arts et Métiers* na França, a partir da ergonomia francófona da psicologia do trabalho, e seus principais pesquisadores são Yves Clot, Katia Kostulski, Livia Scheller entre outros. A clínica da atividade é, segundo Clot (2001a), orientada pela preocupação da transformação das situações de trabalho que a guia em diversas experiências com condutores de trem, carteiros ou, mais recentemente, professores. Trata-se, para a ergonomia francófona, de “compreender para transformar”, porém Clot (2000, p. 33) se coloca em outra vertente, propondo “transformar para compreender”.

A metodologia na Clínica da Atividade busca possibilitar que “os trabalhadores sejam capazes de transformar seu ofício, aumentando assim seu poder de agir” (BATISTA; RABELO, 2013, p. 2). Dessa forma, os métodos utilizados pela Clínica da Atividade (autoconfrontação e a instrução ao sócia, que descreveremos mais adiante) são dispositivos de intervenção que vão ao encontro desse objetivo, favorecendo o acesso dos sujeitos à sua atividade de trabalho e permitindo sua coanálise. Os profissionais devem estar envolvidos pessoalmente em atividades de observação e de interpretação da própria situação. “Nesse caso, o objetivo é que eles se liberem, tanto quanto possível, de suas maneiras habituais de pensar e dizer suas atividades” (CLOT, 2010, p. 37). No diálogo, surge a controvérsia, a polêmica, como gênero de discurso que possibilita um diálogo interior. (BAKHTIN, 1979/1997), tanto por parte dos protagonistas do trabalho como do interveniente.

Sendo assim, a partir desse diálogo interior, os indivíduos vão tomando consciência de suas ações e buscando soluções para as ações que eles mesmos consideram como não sendo de acordo com um trabalho bem-feito em sua profissão. Segundo Clot (2017), cada profissão é um “paradoxo” e não existe trabalho “solo” (CLOT 2017, p. 20). Ele afirma

que uma profissão (ou *métier*) possui quatro aspectos: pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal.

O registro pessoal, é aquele em que a pessoa mostra o seu jeito de ser, seu estilo, o registro interpessoal, é aquele no qual o indivíduo dialoga com outros profissionais da área, o transpessoal é o registro que guarda a história e a memória coletiva da profissão, é o que caracteriza o gênero. E o registro impessoal é aquele que se reflete nas prescrições de uma profissão e aparece nas funções oficiais prescritas, no recrutamento etc.

Clot (2017) nos explica que esses quatro registros não aparecem sempre juntos ou ao mesmo tempo. Quando um está morto, outro se sobressai e as tensões se insinuam em todas as direções nessa arquitetura, mas que para a saúde dos trabalhadores, é imprescindível cuidar dessas relações. É por essa razão que a primeira parte dos métodos da clínica da atividade consiste em consolidar um coletivo de trabalho coeso.

Daniel Faïta colaborou muitos anos com Clot, porém, sendo professor na Universidade de Marseille, fundou a equipe ERGAPE como veremos a seguir. Clot e Faïta (2000 p. 9)¹⁵ apontam que, entre o prescrito e o real, há um terceiro termo decisivo que eles designam como

o gênero social do *métier*, o gênero profissional, ou seja, as “obrigações” que compartilham aqueles que trabalham para conseguirem trabalhar, frequentemente apesar de tudo, às vezes apesar da organização prescrita do trabalho. Sem o recurso dessas formas comuns da vida profissional, assistimos a um desregramento da ação individual, à uma “queda” do poder de agir e da tensão vital do coletivo, à uma perda da eficácia do trabalho e da organização (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 9).

Inspirando-se nos gêneros discursivos de Bakhtin (1984), Clot e Faïta (2000) propõem a noção de gêneros profissionais. Segundo eles, o gênero é uma parte subentendida da atividade, algo que é comum aos trabalhadores de um determinado meio e que os reúne em condições reais de vida, permitindo que eles realizem as tarefas de uma determinada maneira mais ou menos semelhante, sem ter que reinventar a forma de fazer a cada vez. É como se o gênero passasse a fazer parte intrínseca do profissional,

¹⁵ Tradução nossa: « le genre social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les « obligations » que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. Sans la ressource de ces formes communes de la vie professionnelle, on assiste à un dérèglement de l'action individuelle, à une « chute » du pouvoir d'action et de la tension vitale du collectif, à une perte d'efficacité du travail et de l'organisation elle-même. »

organizando suas operações e sua conduta. Clot e Faïta (2000, p. 11) dizem que é a “alma social” da atividade.

Os mesmos autores, Clot e Faïta (2000), ainda definem os gestos profissionais como sendo a estilização das técnicas corporais e mentais, eventualmente diferentes, e que são o toque social daquela profissão. Tais gestos são o conjunto das discordâncias e concordâncias entre os gestos prescritos, os gestos do próprio trabalhador e os gestos dos colegas de trabalho. São os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que dá sentido à atividade pessoal: formas de se comportar, maneiras de começar e terminar uma atividade, formas de conduzi-la ao seu objetivo. Essas formas de lidar com as coisas e pessoas em um determinado local de trabalho formam um repertório de atos adequados ou inadequados que a história desse ambiente retém.

2.2. A ergonomia da atividade e o trabalho do professor

A Ergonomia da Atividade - ERGAPE¹⁶, surgiu a partir da clínica da atividade e segue os mesmos princípios dessa, com a diferença que trabalha única e exclusivamente com o público da educação, o que lhe permite aprofundar os estudos e pesquisas nesta área.

Embora, durante muito tempo, o trabalho do professor não tenha sido considerado como um “trabalho”, há aproximadamente duas décadas o interesse pelo “ensino como trabalho” tem ganho maior importância nos estudos sobre a atividade laboral. O termo trabalho foi utilizado, como aponta Machado (2004), na origem das Ciências do Trabalho, no sentido de “produção de bens materiais”, como proposto por Marx, o que excluía as atividades simbólicas e, portanto, o trabalho do professor dessa esfera de estudos. Nas duas últimas décadas, no entanto, essa realidade mudou, dando início ao que se chama de estudos sobre o trabalho de ensinar ou o ensino como trabalho (FAÏTA, 2004; AMIGUES, 2004). Essa temática de estudo tem sido abordada pelos pesquisadores da equipe ERGAPE, como já mencionamos, e, portanto, esses autores serão trazidos novamente para as discussões nesta seção.

¹⁶ Ergonomie de l'activité de professionnels de l'éducation

Nessa linha de pensamento, Saujat (2004) aponta que há poucos estudos sobre o polo do professor do sistema didático, sistema este composto por três polos: aluno, professor e “instrumentos”. Neste estudo, privilegiaremos o polo professor do sistema didático, já que, como sugere Saujat (2004b, p.23) a pesquisa sobre esse polo se encontra ainda em estágio emergente e há ainda pouca confrontação de métodos e quadros teóricos. Embora ele tenha afirmado isso em 2004, pelo que mostramos na Introdução a afirmação dele permanece válida, apesar de haver, atualmente, mais pesquisas realizadas nesse polo. Tal carência em pesquisas faz com que o desconhecimento da complexidade do trabalho docente, de acordo com os pesquisadores Amigues e Saujat (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002), seja frequentemente avaliado considerando-se apenas a aprendizagem dos alunos, sem levar em conta todos os fatores que interferem nesse trabalho. Os mesmos autores ainda afirmam que a situação se torna ainda mais grave pelo fato de que essa avaliação é realizada por pessoas que não exercem o ofício, e talvez por isso, o trabalho dos professores é frequentemente submetido a “críticas repetitivas: *o que é feito* não corresponde *ao que deveria ter sido feito*” (AMIGUES 2004, p. 38)

Essa complexidade do trabalho docente se deve ao fato de que esse trabalho não se refere apenas ao de um indivíduo isolado em sua sala de aula com seus alunos, mas a de um indivíduo social e historicamente situado, cujo trabalho é constantemente afetado por prescrições diversas, pelos coletivos, pelas regras do ofício, pelas ferramentas (AMIGUES 2004).

Na perspectiva da ergonomia francófona, as prescrições podem ser tanto descendentes quanto ascendentes. Elas são determinadas pelos órgãos reguladores da educação, dependendo da instituição onde o professor atua, pela direção da escola, coordenação pedagógica etc. Elas também podem surgir dos próprios alunos, dos pais dos alunos ou mesmo serem autoimpostas pelo professor. O fato é que o trabalho do professor é de certa maneira regulado por estas prescrições. O grau de rigor destas prescrições varia de instituição para instituição, e Amigues (2004) nos alerta para o risco do excesso ou da falta de prescrições. No caso do excesso, isso impede o professor de agir criativamente e de adaptar a sua aula aos imprevistos que surgem naturalmente no dia a dia de uma sala, pois prescrições muito rígidas engessam o trabalho docente. Inversamente, uma instituição que não determina nenhuma prescrição ou dá prescrições muito vagas, pode deixar um professor iniciante perdido, sem saber o que fazer. E, mesmo no caso de

professores experientes, a falta de prescrições pode ser um problema, pois a escola perde sua unicidade, sua coesão, quando cada um faz o seu trabalho à sua maneira.

Segundo Amigues (2003), a ergonomia mostrou que as prescrições frequentemente resultam de compromissos que concernem a ação de operadores, como resultado de conflitos e tensões, e cabe aos professores adaptarem tais prescrições, por vezes contraditórias, às necessidades de sua sala de aula, com o apoio do seu coletivo. Sendo assim, o professor utiliza processos que foram concebidos por outros e que devem ser retomados e repensados por ele, no seio de organizações de coletivos de trabalho. É por esta razão, afirma Amigues (2003), que não se pode deixar de lado os aspectos psicológicos e sociológicos do trabalho do professor. Esse trabalho é organizado em um espaço no qual a abordagem ergonômica buscará compreender o que é possível, autorizado, tolerado ou proibido.

Nessa perspectiva a mobilização do coletivo de professores, é, portanto, uma iniciativa conjunta tomada de maneira a propor uma resposta comum às prescrições. Esse coletivo de trabalho elabora as regras de funcionamento, estabelece os objetivos a serem alcançados, os conteúdos das aulas, as avaliações etc. e essa organização de trabalho é uma resposta às prescrições, e desempenha um papel decisivo.

Segundo Caroly e Clot (2004, p. 46), para que se configure um coletivo de trabalho é necessário que se reúnam determinadas condições, como regras do *métier*, o reconhecimento das competências e a confiança. Segundo esses autores, uma das funções do trabalho coletivo, é regular a produção e a eficiência, reunindo conhecimentos e desenvolvendo formas de organizar a ação. Segundo os mesmos autores, Caroly e Clot (2004), uma outra função do coletivo de trabalho é caracterizar a construção do gênero profissional pela elaboração dos discursos e gestos da profissão e pelo reconhecimento de competências.

Clot e Faïta (2000) também retomam a questão do coletivo propondo refletir sobre o papel do professor em um contexto histórico-cultural de trabalho como uma atividade humana, que é produzido, conservado e transmitido por um coletivo de trabalho. Esses autores (CLOT; FAÏTA, 2000) mencionam uma “memória impessoal” que não pertence a ninguém, mas que é ao mesmo tempo partilhada e que pertence a cada indivíduo. Nesta memória impessoal ficariam registradas as maneiras de fazer, as rotinas de trabalho, os recursos. Dessa maneira o professor não precisa inventar tudo a cada vez. Para

compreender essa memória impessoal, retomemos o conceito de gênero profissional de Clot e Faïta (CLOT e FAÏTA 2000):

[...] antecedentes ou premissas sociais da atividade atual, memória impessoal e coletiva que dá expressão à atividade pessoal de uma situação: formas de permanecer, abordar, iniciar uma atividade e terminá-la, formas de conduzi-la eficazmente ao seu objetivo. Essas maneiras de levar coisas e pessoas em um determinado local de trabalho são um repertório de atos acordados e deslocados que a história desse meio conservou. Esta história define as expectativas dos tipos que pode apoiar - em todos os sentidos do termo - o inesperado do real. Mobilizar o gênero de profissão, é também colocar-se no "diapasão profissional" (CLOT e FAÏTA, 2000, p. 12).

Segundo Amigues (2003) no uso dos métodos indiretos (IS e AC), a controvérsia profissional se estende a um coletivo que valida os dizeres e os atos que fazem aparecer o gênero do trabalho e as variações estilísticas dos indivíduos. Ele nos elucida que o sujeito se encontra entre dois contextos: o da ação vivida e o da ação verbal direcionada a um interlocutor. A verbalização direcionada não é a expressão das atividades realizadas, mas a colocação em palavras na qual o sujeito realiza suas ações em uma outra perspectiva. Trata-se de uma reconstrução da experiência que se enriquece pelo sentido que ela assume em um novo contexto. Essas idas e vindas sucessivas, e passagens pelo coletivo, são momentos de reconstrução, de maneiras de se desfazer do vivido para se reinserir de outra maneira em novas possibilidades de agir.

Os métodos acima mencionados requerem uma colaboração pesquisador-sujeitos (AMIGUES 2002), que deve ser levada em conta nos processos de análise, solicitação, formalização e de transmissão da experiência. Amigues (2003) afirma que essa colaboração é clássica nas abordagens ergonômicas, desde que se instaure entre o analista do trabalho e os atores um ambiente de co análise e de co construção dos fatos.

Também é importante ressaltar os instrumentos de trabalho do professor, que podem ser os livros, os manuais, o quadro negro, o computador, o projetor etc. Segundo (AMIGUES 2004, p.44) “essas ferramentas¹⁷ são frequentemente transformadas pelo professor para ganhar eficácia”. Os docentes estão sempre buscando adaptar esses instrumentos de acordo com o seu público e de acordo com a disponibilidade da instituição na qual trabalham.

¹⁷ Ou instrumentos. Nesta pesquisa, não estabelecemos diferenças entre os dois termos, pois, inúmeras vezes, trata-se de uma questão de tradução.

Segundo Saujat (2002) em busca da “*efficacité malgré tout*”¹⁸, o professor descobre nos objetos de sua ação novas possibilidades, que ele transfere na reconcepção de um objeto tradicional de trabalho em uma nova ferramenta. Ele ainda nos chama a atenção para os ‘objetos’ que normalmente são negligenciados pelas pesquisas em educação, e entre eles está a reconcepção das atividades que permite ao professor e aos coletivos resolver impasses nos ambientes de trabalho no desenvolvimento da experiência docente. Saujat (SAUJAT 2002, p. 23) afirma, à luz de Clot (1995), que é através da reconcepção que o trabalhador realiza sua performance, gerencia a variabilidade e, ao fazê-lo, constrói sua competência, sua saúde, sua identidade. Para Saujat (SAUJAT 2002, p. 41), um dos fatores que explicam a complexidade do trabalho do professor é que os coletivos reconcebem e reorganizam constantemente seus meios de trabalho, a partir das prescrições iniciais.

Retomando, para Clot, pesquisador da clínica da atividade, as reconcepções das prescrições são parte inerente a todo *métier*, e são motivadas pelas necessidades que surgem na realização das tarefas.

Ao abrir a caixa preta do trabalho, percebe-se que os operadores não só não seguem à risca os procedimentos prescritos, mas também reinventam o prescrito diante do real da atividade (tarefa redefinida) e são colocados diante das dificuldades que a gerência não poderia suspeitar ou não quis ver. (CLOT 2004, p. 15)¹⁹

Sem essas reconcepções, seria impossível realizar o trabalho, pois quem as concebeu, muitas vezes, encontra-se distante do ambiente e da realidade na qual o trabalhador deve executar a tarefa.

Diante disso, compreendemos a complexidade do trabalho do professor, que não se resume ao período em que se encontra dentro da sala de aula. Amigues (2004) sintetiza o trabalho do professor da seguinte maneira:

o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta

¹⁸ Eficiência apesar de tudo.

¹⁹ Tradução nossa. “ En ouvrant la boîte noire du travail, force est de constater que les opérateurs, non seulement ne suivent pas à la lettre les procédures prescrites, mais aussi qu’ils réinventent le prescrit face au réel (tâche redéfinie) et sont amenés à affronter des difficultés que l’encadrement ne soupçonnait pas ou ne voulait pas voir. »

conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições. (AMIGUES 2004, p. 49)

Portanto, pelo exposto acima, compreendemos que o trabalho do professor necessita de uma abordagem cuidadosa que vá além do trabalho desenvolvido em sala de aula. Na próxima seção, abordaremos alguns conceitos da ergonomia que podem ser utilizados para discutir o trabalho do professor.

2.3. Trabalho prescrito, trabalho realizado e o real da atividade

Baseando-se nos estudos da Clínica da atividade e da Ergonomia da atividade, Lousada (2004) aborda a questão da dicotomia entre trabalho prescrito e trabalho real (ou realizado, para CLOT, 2001a) que estão nas bases da ergonomia francófona. Podemos entender o trabalho prescrito como a tarefa determinada pela instituição ou órgão competente e o trabalho real(izado) como o que foi executado de fato. Ela menciona ainda o conceito de real da atividade²⁰ proposto por Clot (1999), que compreende:

além da atividade realizada, também todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou que algum impedimento não deixou que se realizassem. Na verdade, a atividade realizada seria apenas uma das atividades possíveis, em meio a tantas outras que com ela concorriam no momento da ação. Essas outras atividades que não foram realizadas também fazem parte do trabalho real, têm grande importância para a compreensão do trabalho prescrito e do trabalho realizado e devem ser levadas em conta na análise das situações de trabalho. (LOUSADA 2004, p.275 – 276)

Para Clot (2001b), “*Le réalisé n’a pas le monopole du réel*” (CLOT, 2001b)²¹. Por esta afirmação do autor, compreendemos que a atividade realizada não representa o real, mas apenas uma pequena parte deste, pois o real da atividade engloba tudo o que foi cogitado, mas que não teve a chance de ser colocado em prática e que nem por isto está ausente da atividade realizada. Nas palavras de Clot:

Le réel de l’activité c’est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu’on ne fait plus, mais aussi ce qu’on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce qu’on aurait voulu ou pu faire, ce qu’on pense pouvoir faire

²⁰ Clot (1999) também utiliza o termo “trabalho real” para referir-se ao “real da atividade”, pois, para ele, o trabalho que vemos “executado” é o “trabalho realizado.

²¹“O realizado não tem o monopólio do real”. (Tradução nossa).

ailleurs. [...] ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire.. (CLOT 2001b)²²

Sendo assim, o real da atividade abrange também as dúvidas, o momento no qual várias possibilidades se apresentam ao sujeito, e todas lhe parecem tão “possíveis” que se torna difícil tomar uma decisão. Se focássemos apenas na atividade realizada, estaríamos excluindo estes conflitos que são vitais ao ser humano. Clot (2001a) também afirma que o desenvolvimento da atividade que venceu, ou seja, que foi realizada, é governado por conflitos entre atividades rivais eliminadas que poderiam ter realizado a mesma tarefa. Baseando-se em Vygotski ele indica: *"Le comportement, [...] est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées"*²³ (VYGOTSKI 1994a p.41 apud CLOT 2001a).

No entanto, apesar de o real da atividade ser algo sempre presente na ação humana, geralmente quando pedimos a alguém para relatar sua atividade, a pessoa só se lembra da atividade realizada, pronta, acabada. O real da atividade com todos os conflitos que fizeram parte dela, antes de ser concluído, acaba ficando esquecido. Os pesquisadores da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade propõem que a atividade de trabalho não seja analisada apenas do ponto de vista da atividade realizada, mas que inclua também essa dimensão menos visível. Justamente, nessa perspectiva, esse ir e vir entre o real da atividade e a atividade realizada é fonte de desenvolvimento para o sujeito, pois esse real da atividade é inerente à ação humana. Clot (2001a) afirma que é preciso permitir aos sujeitos uma possibilidade de retomar a atividade sem a repetir. Nessa retomada da atividade é que ocorre a reflexão, a análise, e o indivíduo se volta pra sua própria consciência. Clot cita Vygotsky: *"La conscience est toujours un écho, un contact social avec soi-même."*²⁴ (VYGOTSKY, 1994a, p. 48 apud CLOT 2001b).

No entanto, Clot (2001a) também afirma que o real da atividade só pode ser acessado através de métodos indiretos. Como ter acesso ao real da atividade se ele não é observável e acessível diretamente? Quais seriam os métodos que permitiriam aos sujeitos transformar a experiência vivida, muitas vezes consideradas por eles como algo

²² ... O real da atividade é também o que não se faz, o que não se faz mais, mas também o que se busca fazer sem conseguir – o drama dos fracassos – o que teríamos gostado de fazer ou podido fazer, o que pensamos poder fazer em outra ocasião, [...] o que se faz para não fazer o que deveria ser feito. (Tradução nossa).

²³ “O comportamento é uma ínfima parte do que é possível. O homem é pleno a cada minuto de possibilidades não realizadas.” (Tradução nossa).

²⁴ “A consciência é sempre um eco, um contato social consigo mesmo”. Tradução nossa.

que não deu certo, um fracasso, em algo novo, uma nova experiência? Justamente, para ter acesso ao real da atividade, esses pesquisadores desenvolveram métodos considerados “indiretos”, já que eles possibilitam um acesso mediado ao real da atividade. Alguns deles foram criados por eles próprios, como a autoconfrontação e outros foram retomados e revistos por eles, como a instrução ao sócia (IS), que veremos mais à frente.

2.4. Dificuldade, conflito e dilema

Em nossas perguntas de pesquisa, nos questionamos a respeito das dificuldades e conflitos enfrentados pelos professores iniciantes de FLE. Sendo assim, achamos necessário discutir esses termos à luz dos autores que nortearam nossa pesquisa.

Começaremos abordando o termo *dificuldade* que, segundo Brousseau (2003), é uma condição que aumenta de forma significativa as probabilidades de uma não resposta ou uma resposta que não é a esperada dos sujeitos implicados em determinada situação. Esse sujeito pode ser tanto o aluno como o professor.

Podemos então observar uma *dificuldade* através da repetição das ações de um mesmo indivíduo em uma determinada situação ou por um conjunto de respostas simultâneas de grupos de sujeitos considerados suficientemente comparáveis e submetidos às variações da situação.

Brousseau (2003) ainda esclarece que as dificuldades podem estar ligadas às várias evoluções naturais da situação: a resolução (cumprir uma tarefa com a produção de uma decisão, uma mensagem, um julgamento), a aprendizagem de um conhecimento, ou a formação de uma concepção.

Para esse autor, uma dificuldade é uma característica de um sistema preciso: tal ou tal situação proposta sob tais condições a sujeitos que têm tal "repertório" de concepções, de técnicas, apresenta mais dificuldades do que qualquer outra proposição. É importante salientar que Brousseau. (2003) situa a dificuldade no âmbito pessoal, em oposição à obstáculo que ele situa no objeto de aprendizagem. Essa definição nos parece importante para as análises de nossa pesquisa, pois ela permite determinar diferenças com duas noções que veremos a seguir, conflito e dilema.

Para abordar a questão do conflito, começaremos pela retomada do termo “vontade consciente”, segundo Vygotsky (2003). Para ele, temos em nossa consciência desejos, vontades e tendências que estão ligados às ações que devemos realizar para

alcançar nossos objetivos. Mas, quando existem vários motivos, e tendências opostas colidem em nossa consciência, surge a dualidade e somos obrigados a fazer uma escolha entre as diversas tendências e motivos. Para Vygotsky (2003), só o fato de haver essa luta entre motivos em nossa consciência, já é “a prova mais convincente e direta do livre arbítrio”, no entanto, “A colisão simultânea entre vários motivos implica o surgimento de várias excitações internas que lutam pela via fundamental com a força espontânea dos processos nervosos.” (VYGOTSKY 2003, p. 168). Essa luta anularia então a possibilidade de escolha, como no caso da antiga história filosófica do asno de Buridan, na qual um asno faminto está parado diante de duas pilhas de feno à mesma distância dele. O animal perecerá de fome pois os estímulos que está recebendo são equivalentes, o que impossibilita a escolha. Para Vygotski (2003), esse equilíbrio completo entre duas vontades é algo impossível, já que sempre haveria maneiras de escolher, seja a experiência prévia, seja outro tipo de motivação. De qualquer forma, a história do asno de Buridan é um exemplo importante para ilustrar a posição paradoxal de escolha entre dois motivos, explicando como se dá o ato volitivo.

Segundo Toassa (2004), o pensamento de Vygotski retoma o de Espinosa, no que diz respeito ao problema de Buridan, que encerra a ideia de perda da ilusão do livre arbítrio, trazendo em seu lugar a ideia de livre necessidade, pois o indivíduo toma consciência da necessidade de fazer uma escolha, o motivo se impõe a ele e sua liberdade é uma necessidade de conhecimento. É dessa situação paradoxal que Vygotski (2018) se inspira para propor a ideia de conflito, que usaremos em nossas análises.

Para discutirmos a noção de dilema, nos alinhamos com os autores da ergonomia da atividade francófona, que considera dilema algo que é do *métier*, não está no conflito entre duas possibilidades e nem em uma dificuldade específica. Encontramos diversos autores da ergonomia da atividade francófona que mencionam dilema como algo que faz parte do *métier*. Saujat, em sua tese (2002), menciona que o coletivo de professores, ao inscrever a experiência subjetiva de cada um em um quadro suscetível de oferecer uma história possível aos dilemas do real, cria a possibilidade da manutenção dos gestos profissionais.

Entendemos que o dilema ao qual Saujat (2002) se refere não faz parte das dificuldades específicas de um professor, tampouco ilustra um conflito entre duas escolhas, mas indica algo que faz parte do *métier*, cuja solução contribuirá para a manutenção dos gestos profissionais.

Encontramos a mesma definição no texto de Amigues (2003) a respeito de um programa de pesquisa sobre o trabalho de professores em situação difícil (ZEP, REP)²⁵. Neste trabalho, Amigues (2003) discute os dilemas enfrentados pelos professores nas modalidades de ajustes adotadas de acordo com as dificuldades dos alunos.

Também entendemos que os dilemas aos quais Amigues (2003) se refere não são exclusivos de um só professor ou de um grupo de professores, mas dos professores em geral que se encontram naquelas circunstâncias específicas.

Entendemos então que cada *métier* traz consigo dilemas que lhe são próprios, e que de certa maneira, atingem em maior ou menor intensidade todos os trabalhadores que o exercem em algum momento de sua carreira. Uma análise mais profunda dos termos dificuldade, conflito e dilema pode ser encontrada no artigo escrito por Lousada (2021) e publicado na revista Horizontes.

2.5 Os métodos indiretos

Para analisar a atividade de trabalho como um todo, uma prática de observação ou de análise do vivenciado não é suficiente (ROGER 2013). Faz-se necessário um método indireto pois “o real da atividade não é passível de ser conhecido diretamente nem pelo sujeito nem por um interlocutor” (ROGER 2013, p. 113).

Sendo assim, é necessário proceder de maneira “indireta”, no sentido vygotskiano, ou seja, é preciso um instrumento que crie uma mediação com a atividade real de trabalho, para reconstituir as “pistas” do desenvolvimento (FRIEDRICH, 2012). Em outras palavras, é preciso criar artificialmente o desenvolvimento para poder estudá-lo e compreender seus movimentos, por meio de instrumentos que guardam marcas desse desenvolvimento. Será necessário criar “repetições sem repetições” (ROGER 2013).

Nesta pesquisa, utilizamos dois tipos de métodos indiretos: a instrução ao sócia e a auto confrontação, que descreveremos a seguir.

²⁵ REP (Réseau d'éducation prioritaire); ZEP (Zones d'éducation prioritaire)

2.5.1 Instrução ao sócia

A instrução ao sócia foi proposta inicialmente pelo médico e psicólogo italiano Ivar Odonne, em 1970, para estudar o trabalho dos operários da Fiat em Turim, e traz como principal inovação colocar o trabalhador como agente de transformação de sua situação de trabalho. Preocupado em recuperar e discutir a experiência concreta dos operários, ele propôs a Instrução ao Sócia (IS) como forma de trazer à tona a forma como cada trabalhador realizava sua atividade.

A IS é uma técnica que vem sendo cada vez mais utilizada nos estudos clínicos no campo da Psicologia do Trabalho e, também, tem sido usada pelos pesquisadores da Clínica da Atividade, pois ela permite dar visibilidade aos obstáculos e às possibilidades insuspeitas nas situações de trabalho (CLOT 2010) oferecendo assim condições para que os trabalhadores tomem conta de seu próprio trabalho, decidindo por si mesmos o que não está bem e o que deve ser mudado. Segundo Clot (2001b) esse método contribui para que o trabalhador reconheça seu próprio poder de agir e passe a sentir-se capaz de proteger e promover a própria saúde.

A IS consiste em um trabalho de grupo no qual um trabalhador voluntário deve dar instruções detalhadas de sua rotina de trabalho a um pesquisador/sócia que terá lhe feito a seguinte colocação: “Imagine que sou seu sócia, e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deve me dar para que ninguém perceba a substituição?”. A IS, tal como foi reinterpretada pelos pesquisadores da Clínica da Atividade, é composta de três etapas explicitadas a seguir (CLOT 2001b):

- Uma descrição falada detalhada da atividade pelo instrutor voluntário, a qual é interrompida a todo momento pelo sócia com perguntas que devem estar focadas no “como” e não no “porque” visando obter o máximo possível de informações sobre a atividade (essa etapa é gravada em áudio);

- Escuta do áudio tanto pelo instrutor como pelo sócia. O instrutor deve observar se algo em sua descrição da atividade lhe causa algum desconforto ou incômodo, escolher um trecho e transcrever fazendo comentários por escrito. O sócia por sua vez deve ouvir o áudio e pensar em outras questões que poderá colocar ao instrutor.

- Retorno da instrução ao sócia: neste encontro o instrutor voluntário irá ler seu comentário, expondo ao coletivo de trabalho e ao sócia o que causou desconforto na escuta do áudio e os motivos para, em seguida, juntamente com o interveniente e seus

companheiros de trabalho fazer uma coanálise dos problemas encontrados em busca de soluções.

Na IS o sujeito deverá se confrontar consigo mesmo, tendo a ocasião de entrar em contato com sua própria atividade ao escutar os áudios. Num segundo momento, através de sua escrita, ele verá sua experiência materializada e dirigida a outras pessoas. Assim, a mesma ação assume uma nova expressão em uma atividade diferente dirigida a outros destinatários. Isto pode lhe causar um certo estranhamento e levá-lo a questionar-se sobre novas maneiras de realizar a mesma tarefa, podendo fazer surgir uma transformação.

Nesse método, o sócia (interveniente ou colega de trabalho) deve dirigir-se ao sujeito com o intuito de conseguir o máximo de informações tanto sobre a tarefa a ser executada como sobre a conduta a assumir. Nesse momento, o sócia deve se colocar no papel do instrutor utilizando sempre a primeira pessoa do singular ao fazer as perguntas (eu) e o instrutor deve usar a segunda pessoa do singular (você), indicando claramente qual deve ser a ação do outro. Essa transferência é necessária para que o trabalhador, no papel de instrutor, consiga ter o distanciamento necessário do seu trabalho e possa olhá-lo “de fora”. Para o sócia, a situação é desconhecida, então ele deve antecipar os obstáculos e imaginar todo tipo de situação que poderá acontecer, pedindo ao profissional que o guie. A instrução deve ajudar a dar parâmetros em uma situação desconhecida, indicando não apenas o que ele faz nesta situação, mas também o que é preciso evitar (CLOT 2001b).

Saber fazer boas perguntas é fundamental pois são as questões colocadas pelo sócia que irão provocar a reflexão no instrutor. Ele deverá se interpor entre o instrutor e a sua ação, desestabilizando a imagem que ele tem de sua atividade “realizada”. Ele deve provocar o conflito, imaginando os obstáculos que ele acumula diante da ação habitual do instrutor. Dessa forma, ele traz à tona “ *Pas seulement les comportements qui ont vaincu mais ceux qui ont été abandonnés sans être abolis pour autant.* ²⁶”. (CLOT 2001b)

Como o sócia não conhece a atividade do instrutor, ele imagina todo tipo de obstáculo e, nesta busca do sentido da atividade, como quem tateia no escuro, conduz o instrutor de volta ao ponto em que este já esteve um dia através de seu questionamento, ou seja, o momento das “hesitações e alternativas” que Clot chama de “*genèse des*

²⁶“Não apenas os comportamentos que venceram, mas aqueles que foram abandonados sem serem abolidos”. Tradução nossa.

choix”²⁷, (CLOT 2001b). É nesse momento que o sujeito percebe que ele poderia ter feito escolhas diferentes. Ele se dá conta “*des possibilités mises en souffrance*”²⁸ (CLOT 2001b). O sócia provoca o diálogo interior do instrutor, um autoquestionamento.

Assim, Clot (2001b) afirma que a IS torna possível uma nova oportunidade às histórias impossíveis, com o retorno do real da atividade, trazendo à tona o desenvolvimento potencial dos dilemas do real.

2.5.2 Autoconfrontação

Segundo Faïta e Vieira (2003) a autoconfrontação é um método de análise, ou de coanálise das situações de trabalho, que busca a produção de sentidos na atividade. Para tanto, baseia-se nos princípios de Bakhtin sobre o dialogismo e de Vigotski sobre o desenvolvimento psicológico. O método possui cinco fases, através das quais o analista do trabalho busca desenvolver o poder de agir do sujeito confrontado à sua atividade com os outros. A autoconfrontação expõe, ainda, as relações entre o real vivido e a representação da atividade apontando para as relações entre gênero da atividade e gênero do discurso.

Segundo Clot e Yvon (2004) o método da autoconfrontação pode possibilitar interações que conduzam à uma transformação da situação de trabalho, pois abre espaço para uma coanálise do trabalho que fornece um outro ponto de vista. Essa outra maneira de olhar para o trabalho faz com que eles tenham a possibilidade de transformar as situações de trabalho.

Através do movimento dialógico entre os professores e o pesquisador, cria-se um espaço-tempo favorável ao desenvolvimento (CLOT; FAÏTA 2000). Segundo esses autores (CLOT; FAÏTA 2000, p. 29), somente o olhar do par é capaz de permitir relançar o movimento dialógico no sentido da criatividade. A autoconfrontação cruzada permite que através do olhar do par o sujeito possa se confrontar a si mesmo.

O primeiro passo para colocar em prática esse método, é estabelecer um coletivo constituído pelos trabalhadores e pelo pesquisador, no qual se possa pensar coletivamente o trabalho, trazendo para o debate a ação filmada do que foi feito e do que está sendo feito no momento da autoconfrontação. Essa etapa constitui o que Faïta e Vieira (2003)

²⁷ “Gênese das escolhas”. Tradução nossa.

²⁸ “das possibilidades colocadas em sofrimento”. Tradução nossa.

chamam de “espaço-tempo, em que os atores têm a possibilidade de mobilizar ou de reestabelecer seu “poder de agir” (FAÏTA, VIEIRA 2003, p. 125) em relação às ações expostas pelo filme.

A constituição de um grupo de análise exige um longo trabalho de observação das situações de trabalho sem o qual a escolha das sequências das atividades a serem filmadas pode ficar comprometida. Faïta e Clot (2003) indicam que para essa etapa da autoconfrontação:

- i. o observador não renuncia a defender o ponto de vista da pesquisa diante das escolhas argumentadas pelos atores; ii. A ação de filmar deve privilegiar a variedade de sequências recolhidas no decorrer de um mesmo dia de trabalho; iii. Os protagonistas da atividade são filmados em situações de trabalho tão próximas quanto possível umas das outras, o que é essencial para envolver a autoconfrontação nas formas de fazer. (FAÏTA; VIEIRA 2003, p. 127)

Cabe então ao pesquisador estar atento, nos alerta Faïta e Vieira (2003), para que a pesquisa não se perca nas vaidades pessoais. O analista deve manter o foco e o objetivo, garantindo a melhor parte da representação fílmica das dimensões pertinentes da atividade do trabalho sem esquecer o seu papel.

Faïta e Vieira (2003) ainda nos chamam a atenção para o fato de que, no momento crucial da autoconfrontação, o analista participante deve centrar o debate sobre a atividade, pois uma das garantias mais seguras do método consiste na capacidade de manter o movimento dialógico em torno do que os protagonistas vêm que eles fazem. Não se trata de reduzir, de amenizar sua expressão, mas ao contrário, aproveitar as chances máximas de sucesso das dimensões compostas dos significados concretos, feitas de associações de enunciados produzidos e do que revela sua relação efetiva ao que eles referem.

A autoconfrontação é o processo pelo qual serão captadas as relações dialógicas na fronteira entre discurso e atividade (FAÏTA e VIEIRA 2003), ela não pode, conseqüentemente, se contentar em recolher as marcas oferecidas pelas trocas verbais. O diálogo, tomado como atividade de linguagem não pode ser analisado apenas como uma soma de enunciados produzidos. É igualmente necessário iniciar um processo contraditório imediato no qual o choque entre o percebido e o representado deixa emergir as relações entre ação e atividade.

“A prática da autoconfrontação não é consensual” (FAÏTA; VIEIRA 2003, p. 136) e a polêmica fornece os instrumentos que autorizam um processo que não é mais o do comentário, mas do funcionamento do diálogo interior. Este é orientado em direção à

enunciação que a autoconfrontação realiza por meio de um texto materializado pelas imagens e discursos que o constroem a colocar suas palavras em concordância com seus atos. É nesse momento que aparecem as ações mobilizadas pelos protagonistas em seu ir e vir entre discurso e atividade, e os elementos destes. Tem-se então a oportunidade de captar os temas representativos do sujeito, veiculados pelo seu discurso interior.

Finalmente, segundo Clot e Faïta (2000), a autoconfrontação não deve ser encarada apenas como um “método”, mas como uma relação dialógica no sentido dado por Bakhtin, ou seja, irredutível ao encadeamento de réplicas entre dois sujeitos engajados em uma interação. Essa relação implica um sujeito inicialmente confrontado a si mesmo observando suas próprias ações, antes de ser submetido à observação de um par, projetando sobre as mesmas ações um olhar qualificado e interpelando o ator inicial a partir de um novo ponto de vista, levantando novas possibilidades de ação, julgamentos ou decisões diferentes das que foram tomadas.

Trata-se então de abrir um novo campo de possibilidades a um cruzamento de atividades, elas mesmas novas, em ocorrências dialógicas, nas quais o filme do trabalho de um sujeito seja a parte perceptível, observável, de sua atividade inicial: falamos então de atividade sobre a atividade.

3. Interacionismo sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) surgiu na Unidade de Didática de Línguas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Segundo Bronckart (2007), trata-se de uma vertente do Interacionismo Social, tal como proposto por Vygotski (2018), que visa a estudar o papel primordial da linguagem no desenvolvimento humano. O ISD é uma corrente da ciência do humano, segundo as palavras do seu próprio fundador Jean-Paul Bronckart (BRONCKART 2007).

Bronckart (2007) explica que o programa de trabalho do ISD está articulado em três níveis: o nível dos pré-construídos, o das mediações formativas e o do desenvolvimento humano. No nível dos pré-construídos, o ISD considera os gêneros textuais como produto de uma atividade de linguagem coletiva e partilhada, geradora de regras, normas, valores etc. O segundo nível, o das mediações, refere-se às mediações formativas e educativas que se realizam com aprendizes em diversos contextos, garantindo a reprodução dos pré-construídos. No terceiro nível, o do desenvolvimento humano, o ISD investiga as condições de construção das pessoas e da transformação dos

construídos sócio-históricos, baseando-se nas teses vygotskianas do papel da interiorização do signo e constituição do pensamento consciente.

De acordo com Bronckart (2007, p. 35), o surgimento da linguagem na raça humana está intrinsicamente ligado à criação de ferramentas (ou instrumentos) que teriam gerado a necessidade de comunicação, fazendo surgir os primeiros signos e atividades de linguagem. Segundo Bronckart (BRONCKART, 2007, p. 42), “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”.

O conceito de representação dentro do quadro do ISD se refere às interpretações, aos julgamentos, às avaliações que são construídos nas produções de linguagem manifestadas nos textos orais ou escritos, produzidos pelos falantes acerca dos fatos, dos sentimentos, das pessoas nas diferentes situações de comunicação de que participa. Essas interpretações, avaliações, julgamentos, representações expressas nos textos não nos permitem saber o que o falante de fato pensa, mas o que pode ter lhe parecido adequado de expressar naquela situação (BRONCKART, 2008, p. 124, 148). Esse conceito é particularmente importante para esta pesquisa, pois analisaremos as representações construídas nas verbalizações dos professores sobre sua atividade de trabalho.

3.1 O agir para o ISD

Segundo Bronckart (2007) as ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir, apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos, e sim por meio da análise das interpretações dessas condutas. Para Machado et al (2004, p. 91), uma das formas de analisar o agir humano seria através da avaliação, interpretação ou reformulação dessas condutas que são veiculadas nos textos dos próprios actantes.

Para o ISD, o *agir* é “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo” (BRONCKART 2008, p. 120), ou seja, todo e qualquer comportamento ativo de uma pessoa. De caráter interpretativo ou teórico, a ação e a atividade são interpretações que incidem sobre determinados elementos do agir. Assim, a atividade designa uma leitura do agir que envolve dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo, e a ação designa uma leitura do agir que envolve as mesmas dimensões mobilizadas no nível das pessoas singulares (BRONCKART, 2008, p. 120).

As razões que levam o indivíduo a agir podem ser de origem externa ou interna. Em se tratando de uma motivação externa, elas podem ser de ordem material ou simbólica, mas em geral são de ordem social, institucional etc. Já os motivos de origem interna, são de cunho individual, trata-se das intenções. Com relação aos recursos, eles podem também ser de dois tipos: instrumentos ou capacidades.

Bronckart (2008) destaca a importância para as relações entre o agir e o trabalho dos estudos entre o agir formativo e a formação por meio da análise de textos produzidos pelos trabalhadores. Segundo o autor, a atividade dos trabalhadores, concebida inicialmente como um “objeto enigmático” fruto de um “compromisso entre as exigências” das tarefas predefinidas e dos recursos efetivos que podem ser mobilizados pelos trabalhadores”, pode ser compreendida por certos “procedimentos de observação e mensuração dos comportamentos” que têm como principal objetivo motivar verbalizações dos trabalhadores sobre suas representações das situações de trabalho e dos diversos aspectos do seu agir vivido (BRONCKART 2008, p. 98).

Por esse motivo, ou seja, pelo fato de analisarmos as verbalizações dos professores sobre suas representações a respeito de suas situações de trabalho, escolhemos o ISD como uma das bases teóricas desse trabalho de pesquisa, e como forma de apoio para nos ajudar a compreender a formação de professores iniciantes de francês língua estrangeira.

3.2 Modelo de análise de textos

Nesta seção, apresentaremos o modelo de análise textual que utilizaremos neste trabalho de pesquisa. Basear-nos-emos no Interacionismo sociodiscursivo que, segundo seu autor (BRONCKART 2007), “visa mostrar um papel fundador da linguagem” no desenvolvimento.

Ao analisarmos um texto através do ISD, devemos levar, primeiramente, em consideração alguns fatores que influenciam a forma com que um texto é organizado. Assim, Bronckart (2007) aponta alguns fatores que são do mundo físico e do mundo social/subjetivo que têm importante influência sobre a organização dos textos. “Todo texto resulta de um comportamento verbal concreto” (BRONCKART 2007, p. 93), e pode ser definido do ponto de vista físico, em quatro fatores precisos: lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor. Com relação ao mundo social subjetivo, esse contexto também pode ser dividido em quatro fatores: “lugar social, posição social do

emissor, posição social do receptor, e objetivo da interação (do ponto de vista do enunciador)” (BRONCKART 2007, p. 93). Essa compreensão do contexto de produção textual é fundamental antes da análise dos três níveis da arquitetura textual, propostos por Bronckart (2007).

Segundo Bronckart (2007) todo texto é formado por uma arquitetura textual, ou seja, constitui-se de um folhado textual formado por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

O nível da infraestrutura é o mais profundo da arquitetura interna dos textos e possui três formas de organização (BRONCKART, 2007). A primeira, é a do plano global/geral do texto, que se assemelha a um resumo do texto, ao indicar os conteúdos temáticos mobilizados na interação; a segunda, da forma de organização, dos tipos de discurso, designa os diferentes segmentos do texto (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração); a terceira é a forma de organização das sequências (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal, injuntiva, além do grau zero da sequência narrativa, o script, e o grau zero das sequências explicativa e argumentativa, a esquematização). Como analisaremos dados orais daremos destaque à sequência dialogal que segundo Bronckart (2007), são compostos de segmentos interativos dialogados, estruturados em turnos de fala. Portanto, em nossas análises procuramos sempre descrever os turnos de fala, relacionando os conteúdos temáticos a quem os introduziu.

Seguem-se então os mecanismos de textualização, através dos quais pode-se perceber o conteúdo temático de um texto (BRONCKART 2007). Compreendem a conexão, coesão nominal e coesão verbal. A conexão marca as articulações da progressão temática e os mecanismos enunciativos. A coesão nominal possui a função de introduzir, retomar e substituir temas e personagens no texto, e a coesão verbal assegura a organização temporal e hierárquica dos processos presentes no texto com terminações verbais e advérbios.

No terceiro nível do folhado textual, encontram-se os mecanismos enunciativos que colaboram para a manutenção da coerência pragmática do texto. Destacam-se as modalizações responsáveis pelas diversas avaliações do enunciador sobre um ou outro aspecto do conteúdo temático que podem ser divididas em lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas (BRONCKART 2007).

Ainda na terceira camada do folhado textual encontram-se as vozes. Para analisá-las é possível buscar conceitos mais específicos em outros pesquisadores. No Grupo ALTER-CNPq, temos usado autores como é o caso de Maingueneau (1989) e de Authier-Revuz (2001), cujas pesquisas colaboram com a noção de polifonia em textos, para analisar a presença de várias vozes identificadas simultaneamente nos enunciados. Essas vozes podem ser identificadas nos textos por meio do discurso relatado (discurso direto, indireto, indireto livre, aspas etc.). No caso do discurso relatado, geralmente essas vozes são introduzidas pelos verbos: falar, dizer etc.

Além disso, autores do grupo Alter-CNPq tem procurado contribuir com análises e categorias para analisar o agir docente representado nos textos e as verbalizações dos professores. Uma das contribuições analíticas propostas por Lousada (2006), diz respeito à uma característica das autoconfrontações que é a alternância entre dois tipos de discurso: o discurso interativo e o relato interativo. Essa alternância entre planos enunciativos e discursos, possibilita a reconstituição da aula e o comentário sobre ela, possibilitando a tomada de consciência sobre o agir passado.

Uma outra categoria foi proposta por Bueno (2007) e diz respeito a uma voz frequente nos textos produzidos sobre o trabalho docente: a do professor genérico, que representa qualquer professor.

Finalmente, temos dois tipos de vozes enunciativas, identificadas por Lousada e Dantas-Longhi (2014): a voz da fala interior reconstituída e a voz da fala interior exteriorizada. Ambas aparecem nas autoconfrontações. A primeira representa o que o professor teria dito ou pensado durante a aula e que é, nada mais que um simulacro, já que não é possível ter acesso ao que teria sido dito ou pensado de fato. A segunda aparece durante as autoconfrontações, quando o professor parece esquecer o destinatário e refletir em voz alta, de certa forma, para si, sobre a aula revivida em vídeo.

A seguir, exemplificaremos esse modelo de análise a partir de um excerto de verbalização ocorrida em uma das reuniões pedagógicas que antecederam as autoconfrontações, com o objetivo de fazer um levantamento das dificuldades dos professores iniciante de francês. Usaremos a verbalização da professora C que foi uma das voluntárias para a AC. O diálogo a seguir se deu em uma reunião para discussão sobre o trabalho com a coordenadora a quem designaremos de CP. Veremos primeiramente o excerto das verbalizações, e a seguir, a análise com base no ISD:

14	C	Bonjour, je m'appelle Cláudia. Je suis prof débutante. Ça fait un an que je suis ici à Français Partout. Tout d'abord, j'avais déjà donné de cours particuliers, mais en salle de classe, c'est la première fois, ce que je vois de différent, c'est que quand j'étais prof particulière, de cours particuliers, je pense que j'étais toute seule, donc, c'était très difficile de préparer le cours et ici j'ai un appui, de ma tutrice Suelen, de la Coordinatrice, donc c'est très bon parce que j'apprends vraiment à préparer mon cours, mes cours et même aujourd'hui je fais cours, à ... j'ai des élèves particuliers et c'est très différent, Je prépare mes cours de manière vraiment très différente parce que je me suis rendu compte que je faisais beaucoup de choses mauvaises, ha, ha, ha...
15	CP	Ah, bon ?
16	C	Ha, ha, ha... oui, parce qu'on a dans notre tête une idée de ce qui est la langue, mais quand on vraiment commence à faire cours, ça change beaucoup. Comment on va soigner ça, c'est une démarche complètement différente. Donc, je pense que c'est ça.
17	CP	Quelles sont les difficultés ?
18	C	L'aisance en salle de classe. Je pense que c'est très difficile. Parce que tu es là... devant tout le monde, il faut savoir à ce que ton corps parle... ta voix, c'est très difficile... c'est pas évident ça... parce que, d'abord, j'étais élève, hein, donc, est assez... ça change beaucoup, quand on... devient prof... que plus... je pense que... Pour la préparation, je pense que... pas que c'est une vraie difficulté, parce que j'ai vraiment eu un bon, appui d'elle (Suelen) donc, c'était pas une difficulté, je pense, j'étais très assuré dès le début de ce que je préparais, parce que comme j'ai dit, j'avais ma correction de chaque cours, donc, je pense que l'aisance, c'était une chose, je pense que... parce que l'aisance, c'est très vaste, hein ? donc, ce que je comprends comme aisance, c'est ma posture, c'est aussi regarder tout le monde à la fois... et, Euh... écouter les élèves... tout ce qu'ils disent... chacun, vraiment écouter, parce que, quelquefois tu demandes quelque chose, l'élève répond, mais tu n'écoutes pas (rires) écrire au tableau, n'est pas évident, donc, tout ça, rentre dans la question de l'aisance. Quand j'ai dit aisance, c'est tout ça, vraiment et... donc, maintenant je me sens plus rassuré, j'ai suivi la formation de Suelen, le semestre dernier, je pense que c'était très bon, aussi pour ma formation en tant que prof et voilà, je suis ici à nouveau.
19	CP	Maintenant j'ai bien compris cette histoire de l'aisance, quand tu as expliqué. J'avais compris de manière très générale, mais maintenant tu as dit des choses très, très intéressantes. Tu vois, parce que peut dire plusieurs choses, l'aisance, ça veut dire écouter, tout le monde écouter ce qu'ils disent, les regarder...
20	C	à la correction, par exemple, c'est le plus grave, parce que tu dois écouter l'élève, tu dois vraiment faire attention à ce que l'élève dit, après tu dois penser à comment tu vas le corriger au tableau. Est-ce que tu vas écrire l'erreur ? Est-ce que tu vas écrire de la manière correcte ? Comment tu vas réussir la réponse correcte si l'élève dit la réponse mauvaise... la mauvaise réponse ? Donc... voilà, tout ça... gérer le temps... La gestion du temps, c'est un sujet qu'on a beaucoup traité, hein ? pendant la formation, parce

	que c'est aussi une question, parce qu'il a beaucoup de questions, peut-être qu'après tout ça devient automatique, mais il faut que tu penses à tout.
--	---

Quadro 3 – Excerto da verbalização da professora Claudia – RPI

Com relação ao contexto físico de produção podemos dizer que o emissor é Cândia, o receptor são todos os presentes na reunião; o local físico seria uma sala localizada à rua Luciano Gualberto, 403, o momento: dia 10 de outubro de 2018, período da manhã.

Com relação ao contexto sociossubjetivo de produção, podemos afirmar que o enunciador era uma professora iniciante de francês, e que o destinatário eram professores de francês com 1 a 8 anos de experiência, a interveniente e a coordenadora pedagógica; o local institucional era uma sala de aula na Universidade de São Paulo, na qual ocorria uma reunião dos professores do curso de extensão dessa universidade. O objetivo da interação era participar de uma reunião para discussão sobre o trabalho, na qual seriam trabalhadas as dificuldades dos professores quanto ao exercício de seu trabalho.

Em seguida passamos à infraestrutura geral do texto. Em relação ao plano global dos conteúdos temáticos, observamos que: ela introduz sua fala com a questão da desenvoltura em sala de classe²⁹, em seguida, ela menciona a passagem de aluna para professora, a postura do professor, escutar os alunos, escrever na lousa, corrigir os erros dos alunos e a gestão do tempo.

Analisando o tipo de discurso podemos dizer que ela utiliza um tipo de discurso interativo, pois o faz de forma implicada, com presença de dêiticos tais como “je” e “tu” e usa o presente do indicativo, apontando um mundo conjunto ao da interação. O uso interativo já havia sido apontado por Lousada (2006) como importante para proporcionar o comentário sobre a atividade de trabalho. Com relação à sequência, trata-se de uma sequência dialogal, com alternância de turnos de fala, que nesse caso, talvez até por se tratar de uma reunião para discussão sobre o trabalho, mantém o “princípio de equilíbrio ideal” (KERBRAT-ORECCHIONI 1996, p. 29), no qual uma pessoa fala de cada vez, sempre respeitando a vez do outro e muito raramente ocorrendo sobreposição de discurso.

Quanto aos mecanismos de textualização, vemos que a coesão verbal ocorre por meio do uso do presente do indicativo, com alguns verbos no futuro próximo (... *ici j'ai un appui, de ma tutrice **Cris**, de la Coordinatrice, donc c'est très bon parce que*

²⁹ *aisance*

j'apprends vraiment à préparer mon cours, mes cours et même aujourd'hui je fais cours, à ... j'ai des élèves particuliers et c'est très différent, Je prépare mes cours de manière vraiment très différente) e do futuro próximo (*Est-ce que tu vas écrire l'erreur ? Est-ce que tu vas écrire de la manière correcte ? Comment tu vas réussir la réponse correcte si l'élève dit la réponse mauvaise... la mauvaise réponse ?*), o que indica um mundo conjunto ao da interação. Com relação à coesão nominal, podemos notar o uso de pronomes: *je* (a professora); *tu* (genérico – o professor em geral), *ils, les élèves* (os alunos) – (*Je pense que c'est très difficile. Parce que tu es là... devant tout le monde[...] ; écouter les élèves... tout ce qu'ils disent...*). Notamos também o uso de pronomes quando a professora diz: *Comment on va soigner ça? / C'est pas évident ça...* E ainda, no esforço de definir 'aisance', ela diz: *Aisance c'est une chose*.

No que diz respeito aos mecanismos enunciativos, observamos, primeiramente, a gestão das vozes. No excerto, podemos perceber a voz genérica de professores quando ela diz: *"Tu es là... devant tout le monde [...] Tu demandes quelque chose [...] Est-ce que tu vas écrire l'erreur? Est-ce que tu vas écrire de la manière correcte?"* (você está lá, diante de todo mundo [...] você pergunta alguma coisa [...] será que você vai escrever o erro, ou vai escrever da forma correta?) esse "você" refere-se a todo professor, não se trata dela mas de um professor genérico.

Encontramos também a voz da própria professora em outro momento quando ela diz: *"comme j'ai dit, j'avais ma correction de chaque cours"* (como eu disse, eu tinha minha correção de cada aula).

A voz dos alunos aparece muitas vezes nesse excerto. A voz do aluno aparece, ainda que o que ele diz não apareça de forma explícita: *« tout ce qu'ils disent... chacun, vraiment écouter, parce que, quelquefois tu demandes quelque chose, l'élève répond, tu dois vraiment faire attention à ce que l'élève dit »* (tudo o que eles dizem... cada um, realmente escutar, porque as vezes você pergunta alguma coisa, o aluno responde, você deve realmente prestar atenção ao que o aluno diz).

Vemos também a voz de uma professora mais experiente, tutora: Cris – "l'appui de Cris" (o apoio de Cris) voz que aparece de forma mais implícita– apesar de não haver marcas explícitas de verbos do dizer, percebe-se que o dizer de Claudia traz marcas do que aprendeu em sua formação e que por isso a preparação de aulas não é uma dificuldade para ela.

No excerto acima, também podemos identificar a presença de três tipos de modalizações: lógicas, deônticas e apreciativas. Claudia utiliza modalizações lógicas quando explica o que compreende por desenvoltura (*aisance*) em sala de classe, por exemplo: « *Pour la préparation, je pense que... pas que c'est une vraie difficulté, parce que j'ai vraiment eu un bon ; c'est pas évident ça... je pense que c'était très bon ; Je pense que* »

As modalizações deônticas apoiam-se em opiniões e regras que constituem o mundo social e conferem ao enunciado uma avaliação dos fatos como socialmente permitidos, proibidos etc. Claudia se utiliza de modalizações deônticas quando diz que é preciso saber o que seu corpo fala, por exemplo. Essa busca em saber a maneira correta de se colocar em sala de classe, de agir, representa modalizações deônticas. “*devant tout le monde, il faut savoir à ce que ton corps parle... ta voix ; tu dois écouter l'élève, tu dois vraiment faire attention* ».

E ainda podemos encontrar modalizações lógicas quando ela exprime sua opinião e apreciativas quando ela avalia os conteúdos temáticos como difíceis ou bons: “*Je pense que (lógica) c'est très difficile (apreciativa). Parce que tu es là..., c'est très difficile... je pense que c'était très bon* »

Segundo Bronckart (2007), as modalizações pragmáticas atribuem julgamentos ou interpretações sobre o agir sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).

No excerto acima analisado não encontramos nenhuma incidência de modalização pragmática para exemplificar, sendo assim, utilizaremos outro excerto para mostrar a modalização pragmática.

45	P5	Et après, j'ai découvert que le tableau était mon pote en fait, parce que, quand j'avais un doute, je pouvais me tourner , le temps de tourner vers le tableau pour commencer à écrire, ça venait.
----	----	---

Quadro 4 – Verbalização de P5 em RP1

Nesta seção, apresentamos as categorias linguísticas discursivas que serão empregadas para a análise dos dados. Passemos agora para a metodologia da pesquisa.

Capítulo 2 – Metodologia

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.”

Paulo Freire

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos que utilizamos nesta pesquisa. Num primeiro momento, apresentaremos o contexto da pesquisa com os cursos Extracurriculares de francês da USP e os professores participantes da pesquisa, dando maiores informações sobre os dois professores que participaram dos métodos de Instrução ao Sósia e Autoconfrontação: Cláudia e Ernesto.

Em seguida, descreveremos as etapas da pesquisa: a observação da situação de trabalho, as filmagens das aulas dos professores, as autoconfrontações simples, e a instrução ao sósia. Optamos por apresentar apenas no próximo capítulo a intervenção que deu origem aos dados da pesquisa.

2.1 Contexto da pesquisa

Nesta seção, apresentaremos os cursos Extracurriculares de francês da USP, os professores participantes da pesquisa, os professores, a intervenção e como essa intervenção gerou textos, dados esses que serão usados para as análises.

2.1.1 Os cursos Extracurriculares de francês da USP

Os cursos Extracurriculares de francês fazem parte dos cursos de extensão oferecidos pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH), da Universidade de São Paulo (USP) e atendem tanto a comunidade interna da USP (estudantes, funcionários e docentes), como a comunidade externa, ou seja, professores da rede pública e privada, moradores e trabalhadores das proximidades do campus Armando Salles de Oliveira (Butantã, São Paulo). Assim, como em outros cursos de extensão universitária, as aulas ocorrem no prédio de Letras, no período da tarde, no horário do almoço ou aos sábados de manhã, horários em que não há aulas de graduação e há salas vagas. Para atuar como professor de francês nesse contexto é necessário ter um diploma de graduação e cursado ou estar cursando o mestrado ou doutorado, ou seja, ser um especialista na área do francês.

Desde 2016, os cursos extracurriculares de francês contribuem com uma iniciativa paralela, que oferece cursos na USP, porém nos prédios da Farmácia e da Química. Nesse contexto, a maioria dos alunos é estudante de Química ou Farmácia e eles têm aula de

francês na hora do almoço. Nessa estrutura, os professores possuem graduação em Letras, mas não necessitam cursar mestrado ou doutorado.

Além do compromisso com o ensino do idioma e da cultura francófona, os cursos Extracurriculares de francês, como um todo, visam também a formação contínua, o que possibilita refletir sobre teoria e prática, bem como realizar pesquisas, tanto esta, como outras antes dela. Por exemplo, Dantas Longhi, (2013, 2017), Silva (2014), Menezes (2016), Soares (2016), Duarte (2017), Lousada (2017a, 2017b, 2020a, 2020b), para citarmos apenas algumas em que o foco foi o trabalho do professor. Outro fator que demonstra a preocupação com a formação dos docentes são as reuniões mensais realizadas entre o corpo de professores e a coordenação pedagógica, nas quais ocorrem discussões sobre o andamento das aulas, leituras e discussões de textos que sejam pertinentes às necessidades do grupo, apresentação de atividades elaboradas pelos professores, além dos debates e busca de soluções para as dificuldades enfrentadas em sala de aula. Geralmente, há entre 5 e 6 reuniões de 3 horas por semestre, além de outras instâncias de formação, como as *Journées de Formation*, que ocorrem uma vez por semestre.

2.1.2 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são os professores mencionados no item anterior que se encontram uma vez por mês nas reuniões pedagógicas. Esse grupo é formado por mestrandos e doutorandos. Em uma reunião em 2018, na qual foram abordadas as dificuldades dos professores ao atuarem no contexto dos cursos extracurriculares, dois professores se propuseram a terem suas aulas filmadas, para participarem das AC e IS, aos quais foi enviado um questionário que consta nos anexos (Anexo 1) Para preservar suas identidades eles serão chamados pelos nomes fictícios de Claudia e Ernesto.

Claudia

Claudia começou a dar aulas particulares de francês em 2016 e em 2017 começou a lecionar nos Cursos Extracurriculares de francês. Formada em Letras, é atualmente aluna do mestrado em Literatura. No ano de 2015, Claudia fez um estágio na França na Université Paris Sorbonne por seis meses.

Em 2016, cursou a disciplina "Didática do francês: ensino e aprendizagem a partir de gêneros textuais" dos Cursos Extracurriculares. Na disciplina MELF 2 (Metodologia do Francês II), da licenciatura, propôs, juntamente com uma colega, um minicurso de francês que era aberto à população. A temática escolhida foi a Francofonia trabalhada através de materiais que elas mesmas produziram, já que não havia material didático especializado. O estágio foi supervisionado pela professora Vera Lúcia Marinelli.

Durante seu curso de graduação, Claudia foi estagiária pelo PEEG (Programa de Estímulo ao Ensino na graduação) em três momentos: monitora bolsista da disciplina Poesia Francesa I sob a supervisão da Profa. Dra. Verónica Galíndez (2017); monitora da disciplina Francês II sob orientação da Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada (2017); monitora bolsista da disciplina Francês I sob orientação da Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada (2018).

Claudia participa regularmente das reuniões pedagógicas e das *Journées de Formation*, organizadas pelos Cursos Extracurriculares e Encontros do Francês que acontecem todos os anos na USP.

Ernesto

Ernesto é professor de FLE desde 2014. Tem Graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Além do curso de Letras, é graduado em Comunicação Social com ênfase em Relações Públicas pela Universidade Metodista de São Paulo (2005). Durante essa graduação fez um intercâmbio de Trabalho nos Estados Unidos na Walt Disney World Resorts (ICP – international College Program) de 3 meses em 2003. Depois da graduação trabalhou como monitor no "Acampamento República Lago", sua primeira experiência como educador, e foi o que despertou nele a vontade de seguir essa profissão.

Fez um intercâmbio cultural em Melbourne, na Austrália de outubro de 2006 a maio de 2008 onde estudou Didática do Inglês e conseguiu certificados de TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages). Tem um Certificate IV pela Holmesglen Tafe, Melbourne Austrália e um certificado da Cambridge University, o CELTA (Certificate of English Language Teaching to Adults).

Após esse intercâmbio, ao voltar para o Brasil, começou a estudar francês na Aliança Francesa (2008). Entrou no mercado de trabalho como professor de inglês em agosto de 2008 e lecionou em escolas de idiomas (SEVEN Idiomas) e aulas particulares

até dezembro de 2011, quando embarcou para a França. Após ter experimentado e apreciado o trabalho de professor de idiomas, percebeu que para almejar melhores posições no mercado de trabalho, e principalmente para aprender mais sobre ensino e aprendizagem, deveria realmente pensar em cursar uma graduação. Prestou vestibular em 2008 e começou o curso na FFLCH em 2009.

Durante a Graduação em Letras-francês na USP (2009 – 2014), Ernesto cursou dois semestres na Université de Haute Bretagne, em Rennes – França no quadro de intercâmbio em convenção bi-lateral entre a FFLCH/USP e a universidade citada. Essa experiência foi no quarto ano da graduação em letras e terceiro da habilitação em francês. Lá não cursou matérias específicas em didática ou FLE, concentrando-se em cumprir créditos que pudessem eliminar matérias obrigatórias e eletivas na USP. Fez: Literatura fantástica do século XIX, Tradução, Bilinguismo e a teoria da mediação (2 semestres), Filologia do Francês além de aulas de apoio em língua francesa oferecidas pela faculdade a todos os intercambistas. Aproveitou para fazer outras matérias que, embora não tivessem uma relação direta com sua graduação no Brasil, iriam agregar de alguma maneira para seu desenvolvimento linguístico, cultural, social e humano. Foram elas: Arts du Spectacle (aulas de circo) e Formation Clown (curso de palhaço), Curso de História Material, Introdução ao Catalão e história do Cinema.

Posteriormente no ano de 2018, em fevereiro, fez uma formação de teatro na Aliança Francesa promovida pelo grupo “DRAMEDUCATION – *Centre International de Théâtre Francophone en Pologne*”. Em julho do mesmo ano, fez uma formação em ANL (approche Neuro Linguistique) de uma semana na Escola *FRENCH IN NORMANDY* em Rouen, França.

Ernesto atua nos Cursos Extracurriculares de francês desde 2014 e, desde janeiro de 2015 trabalha também como professor de francês no Departamento Cultural do Esporte Clube Pinheiros. Ele mantém desde 2016 alguns alunos particulares e, recentemente, começou a lecionar no Projeto “Nouveau Français” do Colégio Santa Cruz, que oferece aulas de francês, em regime optativo, para o Ensino Fundamental 2.

Capítulo 3 – Intervenção

“Através dos outros, tornamo-nos nós próprios.”
Vygotski

Esta pesquisa caracteriza-se como tendo sua origem em uma “intervenção”, o que significa que ela tem por objetivo propor mudanças práticas nas situações de trabalho. Segundo Clot (2017) o interveniente age na situação de trabalho, buscando fortalecer o poder de agir dos trabalhadores sobre si mesmos e sobre o ambiente de trabalho.

A intervenção que deu origem aos dados utilizados nessa pesquisa teve início em 2018. Apesar de outras intervenções, seguidas de pesquisas, terem sido desenvolvidas nesse contexto, a partir de 2016 houve grandes mudanças nos cursos, com a extensão dos cursos para a Farmácia e para a Química, o que motivou a realização de uma nova intervenção. Uma das mudanças foi a do tipo de curso oferecido: na estrutura dos cursos de extensão, apenas os cursos sem material didático passaram a ser oferecidos; os cursos sequenciais, com material didático, passaram a ser oferecidos em parceria com as Faculdades de Farmácia e Química, o que resultou em uma grande mudança de público desses cursos. Além disso, a integração de novos professores, dentre eles uma das participantes deste estudo, também trouxe outras questões que foram abordadas nas reuniões pedagógicas e que motivaram a realização de nova intervenção. São os dados dessa nova intervenção, iniciada no segundo semestre de 2018, e que continuou em 2019, 2020 e 2021. Apresentaremos a seguir as etapas para a realização da intervenção com os professores de francês, bem como as etapas da intervenção que geraram os dados desta pesquisa.

3.1 Etapas da intervenção e dados da pesquisa

A intervenção partiu, como proposto no campo da Clínica da Atividade e da Ergonomia da atividade, das necessidades dos professores. Por isso, preocupamo-nos, primeiramente, em conhecer o coletivo de professores, acompanhar suas reuniões pedagógicas e conhecer suas dificuldades, antes de propormos a utilização dos métodos da autoconfrontação e da instrução ao sócia.

3.1.1 A observação da situação

Nessa primeira etapa, fomos às reuniões pedagógicas e passamos a observar o coletivo de trabalho. Percebemos que o grupo de professores já se conhecia e já havia um coletivo consolidado, que é o primeiro requisito para as intervenções (FAÏTA; VIEIRA 2003). Nesse contexto, três reuniões pedagógicas foram registradas em áudio conforme quadro a seguir:

		Participantes das reuniões										
	Datas das reuniões	E	C	P1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P7	P8	P 9
RP1	10/08/2018											
RP2	19/10/2018											
RP3	23/11/2018											

Quadro 5 – Presentes nas reuniões de trabalho

Legendas:

E	Ernesto
C	Claudia
P1	Professor 1
P2	Professor 2
P3	Professor 3
P4	Professor 4
P5	Professor 5
P6	Professor 7
P8	Professor 8
P9	Professor 9
	Presentes na reunião
RP1	Reunião Pedagógica 1
RP2	Reunião Pedagógica 2
RP3	Reunião Pedagógica 3

As reuniões pedagógicas têm a duração de 3 horas, das quais 40 minutos mais ou menos são dedicados para a discussão sobre o trabalho, e são esses trechos que interessam a esta pesquisa. No quadro abaixo, vemos a duração e local de cada parte gravada que será utilizada nesta pesquisa.

Gravações em áudio			
Etapa da intervenção	Data	Local	Duração
Reunião de discussão sobre o trabalho	10/08/2018	Salle 262-FFLCH-USP	48'19''
	19/10/2018	Salle 262-FFLCH-USP	36'00''
	23/11/2018	Salle 262-FFLCH-USP	35'00''

Quadro 6 – Data, local e duração da gravação RP1, RP2 e RP3

Na primeira reunião foram levantadas as dificuldades enfrentadas em sala de aula, pelos professores iniciantes e que são expostas a seguir:

- Heterogeneidade de público, de nível de língua, de idade etc.;
- Dar aulas de nível 1, pois demandam muita energia;
- Escutar de fato os alunos, prestar atenção neles, quando se é professor iniciante;
- Saber o que corrigir, como e quando corrigir;
- Gerenciar o tempo;
- Obter a confiança dos alunos, sobretudo quando se é muito jovem e o público é mais velho;
- Sentir confiança em si mesmo – passagem do papel de aluno para professor;
- Preparação do curso;
- Fazer falar o aluno muito tímido;
- Controlar o aluno que fala demais sem ferir sua sensibilidade.

Na reunião do dia 23 de novembro, mais uma vez as questões levantadas na primeira reunião foram evocadas, e os participantes puderam se expressar sobre as alterações que ocorreram nesse período. Em função das dificuldades apresentadas, quatro professores solicitaram que suas aulas fossem filmadas para a realização das autoconfrontações. Dois professores pediram para que fossem abordadas as aulas sem material didático. Dois outros professores desejaram que suas aulas, com material didático, mas para alunos mais jovens, estudantes da Farmácia e da Química, fossem filmadas. Um deles era um professor cuja dificuldade era a gestão do tempo e que achava que falava demais. A outra era uma professora que havia mencionado as seguintes dificuldades: Desenvoltura em classe, ser capaz de ouvir os alunos, saber quando corrigir, gestão do tempo e escrever na lousa. As dificuldades destes dois últimos professores foram escolhidas pelo grupo, para a filmagem das aulas, como veremos abaixo.

Passamos agora para a etapa das filmagens das aulas e das autoconfrontações.

3.1.2 Filmagem das aulas dos professores

Como dissemos, em função das dificuldades apresentadas, quatro professores pediram para ter suas aulas filmadas. Dois deles que tinham dificuldades com as aulas em que se adota um material didático, os dois outros com dificuldades com as aulas sem material didático. Nesta pesquisa, selecionamos as aulas de dois professores que escolheram ser filmados durante suas aulas com material didático para alunos da Farmácia e da Química. Essa escolha foi feita, pois se tratava dos professores com menos experiência e, portanto, estava relacionada ao objetivo desta pesquisa. Ambos eram professores de nível A1.

Foi então escolhido o dia que seria mais conveniente para cada um deles, e no dia combinado, utilizamos câmeras de vídeo posicionadas no fundo da sala de aula, focando o (a) professor (a) na frente da sala e acompanhando seus movimentos. Numa aula anterior, os alunos foram informados de que a aula seria gravada com o objetivo de realizar uma atividade de formação para os professores em questão e que seria objeto de uma pesquisa de mestrado. Foi-lhes explicado que o foco da pesquisa seria o professor e que apenas as vozes dos alunos ficariam registradas nos vídeos, com o que eles concordaram assinando um termo de consentimento.

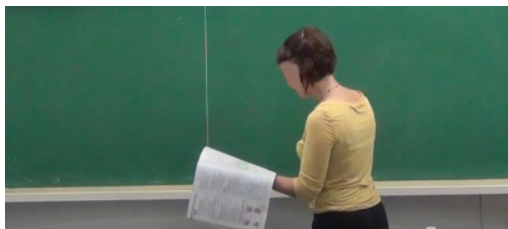


Foto da aula de Claudia



Foto da aula de Ernesto

No quadro abaixo, vemos as datas das filmagens e tempo de aula filmado:

Professor	Data	Local	Duração	Nível
Ernesto	22/10/2018	USP - Prédio Química	1h30	A1
Claudia	31/10/2018	USP - Prédio Farmácia	1h30	A1

Quadro 6 - Filmagens das aulas

3.1.3 Autoconfrontação simples

Para a realização da autoconfrontação simples, cada professor recebeu via arquivo digital, individualmente, sua aula gravada em vídeo para assistir com antecedência. Eles tinham a instrução de anotarem os momentos sobre os quais gostariam de discutir durante a autoconfrontação simples.

A entrevista foi realizada no estúdio da FFLCH-USP. No dia da entrevista posicionamos uma tela de computador voltada para o (a) professor (a) e outra voltada para as duas intervenientes. Uma câmera foi posicionada de modo a filmar as reações do (a) professor (a). Dessa forma, podíamos ver, no filme, tanto o professor (a) como o que ele (a) mesmo (a) estava vendo.

Cada um dos professores recebeu as instruções antes do início da entrevista, para comentarem os excertos das aulas gravadas em vídeos que lhes tivessem causado algum incômodo ou desconforto. Eles poderiam parar o vídeo e comentar e ambas as intervenientes poderiam fazer as perguntas que achassem pertinentes.

Abaixo, apresentamos um quadro com as datas de realização das autoconfrontações simples, bem como o tempo de duração das entrevistas.

Autoconfrontação simples	Ernesto	Claudia
Data	09/05/2019	31/05/2019
Duração	58m 3s	28min 4s ³⁰

Quadro 7 – ACS – C / ACS – E

3.1.4 Autoconfrontação cruzada

No dia da autoconfrontação cruzada, os dois professores se encontraram com as duas intervenientes no estúdio da USP e a disposição foi a mesma utilizada nas

³⁰ Cabe pontuar que a autoconfrontação simples de Claudia durou menos tempo não porque não houvesse interesse da professora (ao contrário, pois era a professora que mais trazia questões para discussão nas reuniões pedagógicas) e nem das intervenientes, mas porque o ar condicionado do estúdio da FFLCH estava quebrado e, com o calor, tornou-se impossível fazer uma autoconfrontação mais longa e minuciosa.

autoconfrontações simples. Foi pedido que os professores selecionassem trechos da aula do colega, que quisessem discutir e comentar, o que foi atendido por ambos.

A primeira a levantar as questões foi a professora Cláudia passando-se em seguida para o Ernesto. À medida que as questões iam sendo levantadas, as intervenientes iam conduzindo a discussão com questões que visavam aprofundar a reflexão a respeito dos pontos levantados.

3.1.5 Retorno ao coletivo

Como já indicamos, as filmagens do retorno ao coletivo não foram analisadas nesta pesquisa para não aumentar demais a quantidade de dados analisados. De qualquer forma, achamos pertinente descrevê-lo para mostrar o que houve nesta etapa da intervenção

No retorno ao coletivo, cada professor que participou das intervenções, escolheu uma questão para ser discutida e um trecho da autoconfrontação para ser mostrada. Considerando que a coordenadora pedagógica deste grupo de professores é também uma das intervenientes, o trabalho de acompanhamento e continuidade da intervenção é possível e encorajado. Após a apresentação da questão e do trecho da ACC, em pequenos grupos, os professores leram um texto teórico sobre o assunto e discutiram a questão. No retorno ao grande grupo, houve um debate geral sobre o assunto. Em 2019, tivemos vários momentos como esse na modalidade presencial, depois, devido à pandemia, as reuniões passaram a ser de modo virtual, mas esse procedimento de discutir os problemas a partir da prática continuaram em 2020 e em 2021. Essas reuniões de retorno ao coletivo poderiam ser analisadas em pesquisas futuras.

3.1.6. A instrução ao sócia

A instrução ao sócia ocorreu no dia 22 de janeiro de 2021, às 15 horas, na modalidade on line, por meio da plataforma Google Meet. A IS teve a duração de 1h50. Antes dessa data, pedimos aos professores que pensassem em um dia de aula específico, em que seriam substituídos. No dia 22/01/2021, durante o encontro, as instruções foram passadas aos professores: imagine que na próxima aula você não poderá comparecer, você deverá ser substituído e os alunos não devem perceber a diferença. Você deve dar o máximo de instruções, com o maior número possível de detalhes para que o seu colega possa substituí-lo. Também deixamos claro que o instrutor (o professor que seria substituído), deveria dizer “*tu*” (você) e o sócia (o professor que iria substituir o colega),

deveria usar “*je*” (eu). Os professores se revezaram nas funções de instrutor e sócia. No primeiro momento a professora Claudia deu as instruções ao professor Ernesto, e em seguida o professor Ernesto deu as instruções à professora Claudia.

3.1.7 Retorno da instrução ao sócia

No dia 07 de maio de 2021, às 9h30, nos reunimos mais uma vez para realizar o retorno da IS, também on line, pela plataforma Google Meet. O retorno à IS teve a duração de 57 minutos. Os professores haviam recebido a orientação de assistir a gravação da reunião da IS e observar se algo lhes atraía a atenção, causava algum incômodo, estranhamento ou questionamento, tanto em sua IS quanto na do colega. Eles deveriam marcar o minuto e escrever um comentário a respeito. A primeira pessoa a se manifestar foi o professor Ernesto e, em seguida, a professora Claudia reagiu ao seu comentário. Logo em seguida foi a vez da professora Claudia e da reação do professor Ernesto com um tempo no final para comentários gerais. Como veremos a seguir, foi no retorno à instrução ao sócia que surgiram mais questionamentos pertinentes para a pesquisa, pois surgiram debates entre os professores sobre diferentes maneiras de realizar o trabalho. Portanto optamos por analisar apenas os dados do retorno à instrução ao sócia.

Capítulo 4 – Dados gerados pela intervenção

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado,
mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele.”

Paulo Freire

A intervenção gerou uma grande quantidade de dados, dentre os quais selecionamos alguns para análise nesta pesquisa. Neste capítulo, descreveremos os dados gerados, bem como os critérios para seleção dos mesmos, e o quadro abaixo mostra os momentos em que tais dados foram gerados. Os que estão assinalados com um (*) são aqueles que foram selecionados, pelos critérios que serão explicitados mais à frente.

Data	Ocasião	Tipo de gravação	Participantes
10/08/2018	1ª reunião para discussão sobre o trabalho *	Áudio	Coordenadora pedagógica, interveniente, 10 professores.
19/10/2018	2ª reunião para discussão sobre o trabalho	Áudio	Coordenadora pedagógica, interveniente, 10 professores.
23/11/2018	3ª reunião para discussão sobre o trabalho*	Áudio	Coordenadora pedagógica, interveniente, 6 professores.
22/10/2018	Filmagem da aula 1	Vídeo	Ernesto e alunos
31/10/2018	Filmagem da aula 2	Vídeo	Claudia e alunos
09/05/2019	Autoconfrontação simples 1*	Vídeo	Ernesto, intervenientes 1 e 2
31/05/2019	Autoconfrontação simples 2*	Vídeo	Cláudia, intervenientes 1 e 2
Julho 2019	Autoconfrontação cruzada*	Vídeo	Ernesto, Cláudia, intervenientes 1 e 2
1º sem 2021	Instrução ao sócia	Vídeo	Ernesto, Cláudia, intervenientes 1 e 2
	Retorno à instrução ao sócia. *	Vídeo	Professores, Ernesto, Cláudia, intervenientes 1 e 2

Quadro 8 – Seleção de dados

Utilizamos como critério para a seleção de dados, o surgimento de um conteúdo temático mais de uma vez em uma reunião para discussão sobre o trabalho e em uma autoconfrontação. Há casos em que um conteúdo não tenha aparecido anteriormente nas reuniões pedagógicas, mas quando o professor/trabalhador está vendo sua ação no vídeo, o questionamento emerge, portanto, levamos em consideração a frequência com que um conteúdo temático aparece, mais do que o fato de ele ter aparecido ou não nas reuniões pedagógicas.

Passemos agora à infraestrutura geral do texto na qual abordaremos os conteúdos temáticos surgidos nas reuniões para discussão sobre o trabalho e nas autoconfrontações

simples e cruzada. Para melhor compreensão, analisaremos cada conteúdo separadamente e faremos uma síntese ao final.

A orientação para as discussões na reunião do dia 10 de agosto de 2018 foi: “Fale das dificuldades que você tem enfrentado em sua sala de aula”, e no dia 23 de novembro de 2018, a coordenadora pediu aos professores que formassem pequenos grupos e discutissem as dificuldades do semestre, o que havia mudado desde a reunião de agosto, o que funcionou e o que não funcionou. Em seguida, ela pediu que cada professor individualmente fizesse uma síntese do que havia dito em relação ao semestre.

O quadro abaixo explicita o plano global dos conteúdos temáticos identificados na reunião para discussão sobre o trabalho do dia 10 de agosto de 2018.

Minuto	Plano global dos Conteúdo temático	Introduzido por
0'18''	Hétérogénéité des apprenants.	Participante 1
0'32''	Les apprenants qui ont de caractère difficile.	Participante 1
1'30''	Créativité	Participante 1
2'10''	Cours séquentiel	Coordinatrice
3'15''	Cours particulier	Participante 2
4'20''	Différences de manuels	Participante 2
4'50''	Préparation des cours.	Participante 2
6'20''	Hétérogénéité des apprenants	Participante 2
6'40''	Tour de parole	Participante 2
7'03''	Delf/Dalf	Participante 2
7'50''	Atelier d'écriture	Participante 3
8'52''	Hétérogénéité des apprenants	Participante 3
9'30''	Choix de documents	Participante 3
10'01''	Le cours « Vivre et Voyager »	Coordinatrice
11'50''	Cours avec tutrice	Claudia
13'10''	L'aisance en salle de classe	Claudia
16'57''	Préparation de cours sans manuel	Participante 8
18'40''	Des apprenants du troisième âge	Participante 8
21'03''	Les cours de niveau plus avancé	Coordinatrice
22'30''	Trouver des thèmes à aborder.	Participante 4
24'40''	La confiance en soi/L'autorité pour corriger l'autre	Participante 7

24'50''	Trouver des nouveaux thèmes	Participante 7
27'45''	Difficulté pour corriger les apprenants	Coordinatrice
30'00''	Cours par skype	Participante 5
34'32''	La gestion du temps et de la parole	Ernesto
37'54''	Comment dire aux apprenants : « Je ne sais pas » ?	Participante 6
40'15''	Les difficultés les plus évidentes pour travailler dans ce semestre	Coordinatrice

Quadro 9 – Plano global dos conteúdos temáticos RP1

Na última reunião para discussão sobre o trabalho, de 23 de novembro de 2018, o seguinte plano global dos conteúdos temáticos foi identificado:

Minuto	Plano global dos Conteúdos temáticos	Introduzido por:
17'51''	Varier les activités	P6
18'49''	Production orale	Claudia
20'56''	L'aisance em salle de classe.	Claudia
21'08''	Sortie extraclasse	Claudia
21'40''	Élève de mauvais caractère	P1
22'20''	Varier les activités et la progression on club de lecture	P1
23'03''	Quand et comment corriger les apprenants	P1
25'30''	Sortie extraclasse	P1
26'36''	Choisir une thématique qui plaise aux apprenants.	Ernesto
29'36''	Adapter les contenus au niveau des apprenants.	P4
31'05''	Hétérogénéité et l'aisance.	P7

Quadro 10 – Plano global dos conteúdos temáticos da reunião de RP3

Na autoconfrontação simples com Cláudia, o plano global dos conteúdos temáticos foi o seguinte:

Minuto	Plano global dos Conteúdo temático ACS Claudia	Introduzido por:
Vídeo 1		
1'14''	Le problème avec les prépositions devant les pays féminin pour indiquer la provenance.	Claudia
4'50''	La raison d'avoir Choisit cette partie.	Intervenante 1

8'30''	Savoir les raisons des règles empêche de commettre de fautes ?	Intervenante 2
9'23''	La préoccupation est que les apprenants ne font pas de faute à l'évaluation ?	Intervenante 2
10'25''	Montrer les erreurs possibles incite ou non les apprenants à les commettre ?	Claudia
Védeo 2		
2'29''	Ne pas savoir répondre quand un élève pose une question.	Claudia
6'15''	Document déclencheur	Claudia
10'58''	Efficacité à propos de document déclencheur.	Intervenante 2
Védeo 3		
2'35''	Travailler la phonétique	Intervenante 2
6'22''	Les étudiants qui parlent en portugais en salle de classe.	Claudia
10'03''	Faire cours au niveau I est plus difficile	Claudia
12'11''	Le problème technique – Les imprévus.	Claudia
Védeo 4		
0'14''	L'activité d'Amélie Poulain	Claudia
Védeo 5		
3'55''	Les difficultés causées par les problèmes techniques.	Intervenante 2
8'16''	Le besoin de traduire en portugais	Claudia
9'50''	Assurance en salle de classe	Claudia
10'18''	Changer ou ne pas changer la programmation en face d'un imprévu ?	Intervenante 2
Védeo 6		
2'35''	Le sentiment à la fin du cours	Intervenante 2
4'50''	Expliquer en portugais	Intervenante 2

Quadro 11 – Plano global dos conteúdos temáticos da ACS-Claudia

Vejamos a seguir o plano global dos conteúdos temáticos que surgiram na ACS de Ernesto:

Minuto	Plano global dos Conteúdo temático-ACS_Ernesto	Introduzido por:
Védeo 2		
2'55"	Faute de français	Ernesto
6'25"	Gestion du temps	Ernesto
10'40"	Expliquer le vocabulaire sans utiliser la langue maternelle	Ernesto
Védeo 3		
0'17"	Traduction ou quand le prof parle portugais	Ernesto
5'49"	Digression/gestion du temps	Ernesto
7'20"	L'éveil de l'intérêt des étudiants à la culture francophone	Ernesto

12'43"	Rapport prof/élève	Ernesto
Vídeo 4		
2'50"	Utilisation de dictionnaire on ligne - vocabulaire	Ernesto
Vídeo 5		
0'21"	Utilisation du Power Point	Ernesto
3'05"	Le bon rapport prof / élève	Ernesto
Vídeo 6		
0'10"	L'usage du portugais	Ernesto
5'24"	Gestion du temps	Ernesto
Vídeo 7		
0'20"	Le bon rapport prof / élève	Ernesto
Vídeo 8		
0'17"	Interaction des étudiants	Ernesto

Quadro 12 - Plano global dos conteúdos temáticos da ACS-Ernesto

E, finalmente, o plano global dos conteúdos temáticos da autoconfrontação cruzada:

Minuto	Plano global dos Conteúdo temático- ACC	Introduzido por:
Vídeo 1		
14'00"	L'aisance en salle de classe	Claudia
Vídeo 2		
0'01	L'utilisation du Power Point	Claudia
Vídeo 4		
2'14"	Le bon rapport prof/élève	Ernesto
6'32"	La gestion du temps et de la parole	Ernesto
Video 5		
0'00	Quand le prof parle portugais	I2
21'21"	La gestion du temps et de la parole	I2
6'47"	Le bon rapport prof/élève	Ernesto
video 6		
0'33"	Des problèmes techniques	Ernesto
1'33"	La correction du devoir	Claudia

Quadro 13 - ACC

Observando a terceira coluna dos quadros 10 e 11, relativos aos conteúdos temáticos presentes na primeira e na última reunião, vemos que Ernesto e Claudia participam bastante das reuniões pedagógicas, sendo responsáveis pela introdução de

vários conteúdos temáticos. Vemos, também, que, na autoconfrontação simples de Claudia, os conteúdos temáticos são introduzidos por ela ou pelas intervenientes, ao passo que na ACS de Ernesto, é ele quem introduz os conteúdos temáticos. Na ACC, a introdução dos conteúdos temáticos é bem distribuída entre os dois professores: Claudia introduz três conteúdos temáticos, e Ernesto, quatro. Este foi um primeiro critério para a seleção dos dados.

Baseamo-nos, também, nos conteúdos temáticos que foram retomados na Instrução ao sócia e no retorno da IS.

A seguir, mostramos o plano global dos conteúdos temáticos que surgiram na IS.

Plano global dos conteúdos temáticos – Instrução ao sócia		
Minuto	Conteúdo temático	Introduzido por
17'37	Activité pour rapprocher le professeur et les apprenants /activité d'accueil	Claudia
19'20''	Gestion du temps/ correction des activités	Ernesto
21'24''	Utiliser le tableau blanc ou le Google docs ?	Ernesto
27'00''	Petit groupe/binôme	Claudia
1h9'00''	Correction des exercices, des activités	Claudia

Quadro 14 Plano global dos conteúdos temáticos - IS

Abaixo, o plano global dos conteúdos temáticos que surgiram no retorno da instrução ao sócia:

Plano global dos conteúdos temáticos – Retorno da instrução ao sócia		
Minuto	Conteúdo temático	Introduzido por
7'38''	Gestion du temps	Ernesto
10'22''	Des manières d'utiliser la plateforme	Ernesto
12'32''	Le document déclencheur	Ernesto
29'13''	Activité d'accueil/ rapport affectif entre professeur et apprenants	Claudia
32'30''	La création des petits groupes en ligne	Claudia

Quadro 15 – Plano global dos conteúdos temáticos retorno da IS

Notamos que alguns temas que surgiram nas autoconfrontações reapareceram no retorno à instrução ao sócia, como a questão da gestão do tempo, que aparece como uma preocupação constante do professor Ernesto. Já no início do retorno à IS, ele comenta o fato de que as primeiras instruções de Cláudia não estão ligadas ao tema exclusivo da aula: ela sugere que ele comece a aula falando de outras coisas, não ligadas à aula (*Des instructions qui sont hors thématique du cours*) e isso chama sua atenção, pois, segundo

ele, isso poderia trazer um problema de gestão do tempo. Para ele, ao usar o tempo para temáticas não focadas na aula, mesmo sendo atividades importantes para o acolhimento dos alunos no início da aula, isso poderia impedi-lo de realizar tudo o que estava previsto. Ele continua falando do documento disparador (*Le document déclencheur*) e da questão afetiva entre o professor e os alunos, que aparece na discussão do tema “A importância das atividades de acolhimento” (*L’importance des activités d’accueil*). Outros temas surgiram, ligados ao fato de as aulas serem atualmente online, como: Maneiras de utilizar a plataforma (*Des manières d’utiliser la plateforme*) e a criação dos pequenos grupos online (*La création des petits groupes en ligne*).

A partir dos quadros que elaboramos, procuramos verificar também a frequência com que os conteúdos temáticos apareceram tanto nas reuniões pedagógicas quanto nas autoconfrontações e instrução ao sócia e elaboramos um quadro síntese. Esse quadro síntese, contendo a frequência com que os conteúdos temáticos foram mencionados, serviu de base para a escolha de seis conteúdos temáticos para a análise nesta dissertação, sendo um critério definitivo de seleção dos dados. Esses conteúdos foram escolhidos, pois, por um lado, permitiam responder às perguntas de pesquisa, por outro lado, revelaram as dificuldades enfrentadas pelos professores e que foram objeto de coanálise na intervenção.

Abaixo, vemos o quadro síntese comparativo dos conteúdos temáticos com a frequência com que aparecem nas reuniões, nas AC e na IS.

QUADRO COMPARATIVO DOS CONTEÚDOS TEMÁTICOS

Quem introduziu o tema e em que minuto							
Conteúdos temáticos	Reunião 10/08	Reunião 23/11	ACS Claudia – 31/05/2019	ACS Ernesto – 09/05/2019	ACC – 05/09/2019	IS – 22/01/2021	Retorno IS – 07/05/2021
L'hétérogénéité des apprenants. (1)	P1 - 0'12"						
Le caractère difficile de certains apprenants (2)	P1 - 0'32"	P1 - 21'40"					
Le manque de créativité de	P1 - 1'30						

l'enseignant (1)							
Les cours séquentiels (1)	Coo. - 2'10"						
Les cours particuliers (1)	P2 - 3'15"						
Les différences de manuels (1)	P2 - 4'20"						
La préparation des cours. (1)	P2 - 4'50"						
L'hétérogénéité des apprenants (1)	P2 - 6'20"						
Le tour de parole (1)	P2 - 6'40"						
Les examens Delf/Dalf (1)	P2 - 7'03"						
L'atelier d'écriture (1)	P3 - 7'50"						
Hétérogénéité des apprenants (2)	P3 - 8'52"	P7 - 31'12"					
Choix de documents (1)	P3 - 9'30"						
Le cours « Vivre et Voyager » (1)	Coord. - 10'01"						
Les cours avec tutrice (1)	Cl - 11'50"						
L'aisance en salle de classe (8)	Cl - 13'10" -Coo. - 27'45" -P6 - 37'54"	Claudia 20'55"/P7 - 31'44" - P1 - 23'03"	Cl (V2) 2'24"		Cl (V1) 14'00"		
La préparation des cours sans manuel (1)	P8 - 16'57"						

Les apprenants du troisième âge (1)	P8 - 18'40"						
Les cours de niveau plus avancé (1)	Coo. - 21'03"						
La recherche des thèmes à aborder. (2)	P4 - 22'30"	Er - 26'36"					
La confiance en soi/L'autorité pour corriger l'autre (1)	P7 - 24'40"						
La recherche des nouveaux thèmes (2)	P7 - 24'50"	P1 - 23'01"					
Le cours par skype (1)	P5 - 30'00"						
La gestion du temps et de la parole (6)	Er - 34'32"			Er (V1) 6'25"; E (V3) 7'32"; E (V5) 12'22"	I2 (V5) 21'21"	E 19'20"	E 7'38"
La variation des activités (2)		P6 - 17'50"/ P1 - 22'22"					
L'évaluation orale (1)		Cl - 18'50"					
Les sorties Extra-classe (2)		Cl - 21'05" / P1 - 25'40"					
L'adaptation des activités (3)		P4 - 29'40"	Cl (V4) 0'40"		Er (V4) 6'32"/x		
La correction des activités/exercices. (6)			I1 (V1) 13'26"		Cl(V1)11'00"; Cl (V1) 1'33"; E(V3) 1'27"	E 19'20"/ Cl 1h 09	
Le travail avec la phonétique (1)			Cl (V3) 0'10"				

L'usage du portugais en cours de FLE (7)			Cl (V3)6'30" ; Cl (V3)12'31"; Cl (V5) 4'04"; Cl (v5) 8'13"	Er (V6) 0'00" ; Er (V3) 0'17"	I2 (V5) 0'00"		
Des problèmes techniques/ Les imprévus (2)			Cl (V3) 12'06"		Er (V6) 0'33"		
Faute de français commis par le prof (1)				Er (V1) 2'38;8'59"			
Les gestuel pour donner l'explication du vocabulaire. (2)				Er (V1) 10'40"; Er (V4) 7'23"			
Des digressions en cours (1)				Er (V3) 3'00"			
L'éveil de l'intérêt des étudiants à la culture francophone . (1)				Er (V3) 7'20"			
L'utilisation du dictionnaire en ligne				Er (V4) 3'40"			
L'utilisation du Power Point en classe de FLE (2)				Er (v5) 0'21"	Cl (V2) 0'01"		
Le bon rapport prof/élève. (7)				Er (V5) 3'05"; I2 (V7) 0'20"	Er (V4) 12'14"; Er (V5) 6'47"	Cl 17'37"	C 29'32"/ E 7'38
Le choix entre tableau blanc et Google docs						E 21'24	E 10'22"
La formation des petits groupes						C 27'	C 32'30"

Le document déclencheur							E 12'32"
Legenda: Quantidade de vezes que os conteúdos aparecem:				1 vez	2 vezes	3 vezes	
				5 vezes	6 vezes	7 vezes	
Quadro 16 – Comparativo dos C. Temáticos				8 vezes			

A partir do quadro acima, identificamos os conteúdos temáticos que apareceram no mínimo 3 vezes, nas reuniões, autoconfrontações e instrução ao sócia. São eles:

- L'aisance (8 vezes)
- Gestão do tempo e da fala (6 vezes)
- Uso do português (7 vezes)
- Correção dos exercícios, das atividades (6 vezes)
- Relacionamento entre professor e aluno (7 vezes)
- Adaptação das atividades (3 vezes)

A seleção dos dados foi feita, portanto, a partir de dois critérios: de um lado, os conteúdos temáticos mais frequentes, como indicamos acima. Por outro lado, optamos por analisar os dados gerados nas entrevistas em confrontação (AC ou IS) em que há debates sobre o trabalho, seja com o interveniente ou entre pares. Por isso, selecionamos os dados da ACS, ACC e retorno à IS³¹. A análise dos dados foi realizada com base nesses excertos, como veremos no capítulo de Resultados das Análises. Vejamos, agora, a maneira pela qual fizemos a análise dos dados.

4.1 . Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados, usamos o modelo da arquitetura textual proposto por Bronckart (2007), pois como o autor afirma, o agir não pode ser analisado apenas a partir das condutas observáveis dos trabalhadores, ele só pode ser apreendido através das representações dele construídas nos textos.

³¹ A Instrução ao sócia em si não trouxe propriamente debates que fossem significativos para a análise. O debate entre pares ocorreu de fato no retorno à IS, por isso optamos por analisar apenas esses dados, ainda que tenhamos trazido, muitas vezes, as temáticas da IS que motivaram as verbalizações do retorno à IS.

Apresentamos, abaixo, um quadro no qual procuramos relacionar as perguntas de pesquisa aos dados e às categorias de análise do ISD que utilizamos nessa pesquisa.

Perguntas de pesquisa	Dados	Categorias de análise
a) Quais as dificuldades e conflitos dos professores iniciantes de FLE no exercício do seu trabalho? Como elas são representadas por eles nas verbalizações que produzem sobre seu trabalho?	Reuniões pedagógicas Autoconfrontações simples e cruzada	Três níveis da arquitetura textual Infraestrutura geral do texto: tipos de discurso; plano global dos conteúdos temáticos. Mecanismos de textualização: conexão. Modalizações deônticas, lógicas, apreciativas e pragmáticas. Vozes
b) Como os professores encontram soluções para as dificuldades e conflitos? Qual é o papel do coletivo de professores na resolução das dificuldades e conflitos?	Instrução ao sócia, autoconfrontações simples e cruzada	Mecanismos de textualização: conexão. Modalizações deônticas, lógicas, apreciativas e pragmáticas. Vozes
c) Como a IS e a Autoconfrontação podem ser utilizadas como instrumentos na formação de professores?	Instrução ao sócia, autoconfrontações simples e cruzada, retorno ao coletivo.	Mecanismos enunciativos: vozes e modalizações (modalizações deônticas, lógicas, apreciativas e pragmáticas). Categorias interpretativas: dificuldade, conflito, dilema, reconcepção.

Quadro 17 – Perguntas de pesquisa, dados e categorias de análise

4.2. Credibilidade e aspectos éticos

Com relação à credibilidade, essa pesquisa vem se fortalecendo com o apoio dos pesquisadores do grupo ALTER-AGE CNPq que contribuem com suas críticas, experiências e pontos de vista, e já foi apresentada diversas vezes à comunidade acadêmica em eventos em que pudemos ouvir importantes contribuições.

Com relação aos aspectos éticos, os professores participantes da pesquisa são voluntários e assinaram um termo de consentimento do uso de imagem e voz para esta pesquisa. Esses dados ficarão disponíveis para eventuais pesquisas futuras pelo grupo

ALTER-AGE CNPq. A câmera foi posicionada de modo a filmar apenas os professores e não os alunos, e foi informado aos alunos que eventualmente a voz deles poderia ser ouvida na filmagem, com o que eles concordaram; usamos, também, nomes fictícios para nos referirmos aos professores e tanto os professores participantes das autoconfrontações, como todos os outros professores do coletivo terão acesso a todos os dados da pesquisa. O termo de consentimento pode ser consultado nos anexos (anexo 2).

Para preservar a identidade dos professores presentes nas reuniões e para facilitar a compreensão dos dados, usaremos a mesma nomenclatura do início ao fim conforme tabela a seguir:

Participante 1	P1
Participante 2	P2
Participante 3	P3
Participante 4	P4
Participante 5	P5
Participante 6	P6
Participante 7	P7
Participante 8	P8
Participante 8	P8
Participante 9	P9
reunião para discussão sobre o trabalho de 10/08/2018	RP1
reunião para discussão sobre o trabalho de 19/10/2018	RP2
reunião para discussão sobre o trabalho de 23/11/2018	RP3
Autoconfrontação Simples Claudia	ACS-C
Autoconfrontação Simples Ernesto	ACS-E
Autoconfrontação Cruzada	ACC
Instrução ao sócia	IS
Retorno da instrução ao sócia	RIS

Quadro 21 – Nomenclatura usada na dissertação

Capítulo 5. Resultados das Análises

Na consciência a palavra é precisamente aquilo que, segundo expressão de Feuerbach, é absolutamente impossível para um homem e possível para dois.

Vygotski

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados a partir dos conteúdos temáticos, ou seja, a partir de algumas das dificuldades mencionadas pelos professores nas reuniões pedagógicas e/ou nas confrontações. Escolhemos fazer as análises a partir dos temas que surgiram buscando verificar se houve uma mudança nas representações dos professores em relação a essas dificuldades e/ou inquietações.

5.1 Contexto de produção

A reunião do dia 10 de agosto de 2018 ocorreu na sala 262 do prédio de Letras da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e tratou-se de uma reunião para discussão sobre o trabalho. Contou com a presença de 10 professores de francês, a coordenadora e a interveniente. Teve seu início às 9h30 e seu término às 12h30, no entanto, a gravação em áudio durou 48 minutos e 19 segundos, pois optamos por gravar apenas o momento em que os professores falavam de suas dificuldades. Foi a primeira reunião do semestre.

	Contexto físico	Contexto socio subjetivo
Emissor/enunciador	12 pessoas presentes na reunião.	10 professores de francês, 1 coordenadora pedagógica e 1 interveniente / pesquisadora.
Receptor/destinatário ³²	Todos os presentes na reunião.	10 professores de francês, 1 coordenadora pedagógica e 1 interveniente / pesquisadora.
Local físico/local institucional	Sala 262 – Rua Luciano Gualberto, 403 – Butantã.	Universidade de São Paulo, cursos extracurriculares de francês, que são considerados como um contexto de formação para o ensino
Momento / objetivo	Primeira reunião do semestre:	reunião para discussão sobre o trabalho. A reunião tem por objetivo discutir questões didáticas, mas, nessa data, ela tinha o objetivo de verificar quais eram as dificuldades dos professores, para iniciar nova intervenção.

Quadro 23: Contexto físico e socio subjetivo de RP 1

³² Há alternância entre enunciador e destinatário.

A reunião do dia 23 de novembro de 2018 ocorreu na mesma sala da primeira reunião, o período da reunião foi o mesmo, mas a duração da gravação em áudio foi de 34 minutos. Nessa reunião, foram retomadas as dificuldades apontadas pelos professores na primeira reunião do semestre, procurando verificar se tinha havido mudança entre a primeira e a última reunião. Tratou-se da última reunião do semestre.

Nessa reunião estavam presentes 8 pessoas, sendo que 6 dessas pessoas eram professores que já trabalhavam juntos há um certo tempo, encontrando-se regularmente nas reuniões pedagógicas com o objetivo de se formar. A primeira interveniente não fazia parte desse grupo neste momento e estava presente apenas como observadora. A segunda interveniente neste momento desempenhava o papel de coordenadora pedagógica.

	Contexto físico	Contexto sociossubjetivo
Emissor/enunciador	8 pessoas presentes na reunião.	6 professores de francês, 1 coordenadora pedagógica e 1 interveniente / pesquisadora.
Receptor/destinatário	Todos os presentes na reunião.	6 professores de francês, 1 coordenadora pedagógica e 1 interveniente / pesquisadora.
Local físico/local institucional	Sala 262 – Rua Luciano Gualberto, 403 - Butantã	Universidade de São Paulo. cursos extracurriculares de francês, que são considerados como um contexto de formação para o ensino
Momento / objetivo	Última reunião do semestre: 23/11/2018	reunião para discussão sobre o trabalho. Em se tratando da última reunião, o objetivo era discutir o que havia sido trabalhado durante o semestre, e dizer o que havia dado certo e o que não havia dado certo.

Quadro 25: Contexto físico e sociossubjetivo de RP3.

A Autoconfrontação simples com o professor Ernesto foi realizada no dia 09 de maio de 2019 e expomos abaixo um quadro com a análise do contexto de produção.

	Contexto físico	Contexto sociossubjetivo
Emissor/enunciador	Ernesto/ intervenientes- pesquisadoras/ Ernesto	Professor de francês com um pouco mais experiência do que a outra professora e duas intervenientes.
Receptor/destinatário	D. e E.	Duas intervenientes. Professora iniciante de francês; professor com um pouco mais de experiência.
Local físico/local institucional	Estúdio da FFLCH localizado na Rua Luciano Gualberto, 403 - Butantã	Universidade de São Paulo, estúdio de filmagem usado para os cursos extracurriculares de francês e para demais atividades da Faculdade de Letras
Momento / objetivo	09/05/2019 – 19h00	Autoconfrontação simples Para o professor, tratava-se de uma oportunidade para discutir sua prática, o que ele desejava já há alguns semestres Do ponto de vista das intervenientes, era uma maneira de realizar a intervenção no contexto de trabalho que havia sofrido modificações, contribuindo para que os professores pudessem fazer transformações em sua situação de trabalho. Também era oportunidade de colocar em prática a pesquisa.

Quadro 27 – Contexto físico e sociossubjetivo ACS Ernesto

Foi solicitado ao professor que assistisse ao vídeo de sua aula e caso algo lhe chamasse a atenção ou incomodasse, ele deveria anotar para que pudéssemos discutir durante a autoconfrontação simples. No dia da AC, nos encontramos no estúdio da USP e ligamos um computador para que o professor pudesse comandar os trechos do vídeo que seriam mostrados e, ao mesmo tempo, conectamos um monitor que ficou voltada para nós, as intervenientes, para que pudéssemos compartilhar a mesma imagem. Todo o processo foi filmado.

A autoconfrontação simples com a professora Claudia foi realizada em maio de 2019. Abaixo, apresentamos um quadro que expõe a análise do contexto de produção da ACS.

	Contexto físico	Contexto sociossubjetivo
Emissor/enunciador	Claudia	Professora iniciante de francês, duas intervenientes.
Receptor/destinatário	D. e E.	Duas intervenientes. Professora iniciante de francês; professor com um pouco mais de experiência.

Local físico/local institucional	Estúdio localizado na Rua Luciano Gualberto, 403 - Butantã	Universidade de São Paulo, estúdio de filmagem usado para os cursos extracurriculares de francês
Momento / objetivo	14/05/2019 – 14h00	Autoconfrontação simples Para a professora, tratava-se de uma oportunidade para discutir sua prática, o que ela desejava já há alguns semestres Do ponto de vista das intervenientes, era uma maneira de realizar a intervenção no contexto de trabalho que havia sofrido modificações, contribuindo para que os professores pudessem fazer transformações em sua situação de trabalho. Também era oportunidade de colocar em prática a pesquisa.

Quadro 28: Contexto físico e sociossubjetivo ACS-C

No dia da autoconfrontação, posicionamos um computador de frente para Claudia e outro voltado para nós, da mesma forma que na ACS com Ernesto. Claudia era responsável por parar o vídeo nos pontos em que havia encontrado algo que a havia incomodado. Novas questões haviam surgido, diferentes daquelas abordadas nas reuniões, e ela pode verbalizá-las.

A autoconfrontação cruzada ocorreu no dia 05 de setembro de 2019 no mesmo local onde haviam sido realizadas as autoconfrontações simples. Abaixo, apresentamos um quadro que expõe a análise do contexto de produção da ACC.

	Contexto físico	Contexto sociossubjetivo
Emissor/enunciador	Claudia e Ernesto	Professora iniciante de francês; professor com um pouco mais de experiência; duas intervenientes ³³ .
Receptor/destinatário	D. e E.	Duas intervenientes. Professora iniciante de francês; professor com um pouco mais de experiência.
Local físico/local institucional	Estúdio localizado na Rua Luciano Gualberto, 403 - Butantã	Universidade de São Paulo, estúdio de filmagem usado para os cursos extracurriculares de francês
Momento / objetivo	05/09/2019	Autoconfrontação cruzada.

³³ Por se tratar de uma sequência dialogal, há alternância entre enunciantes e destinatários.

		Para os professores, tratava-se de uma oportunidade para discutirem sua prática, o que eles desejavam já há alguns semestres. Do ponto de vista das intervenientes, era uma maneira de realizar a intervenção no contexto de trabalho que havia sofrido modificações, contribuindo para que os professores pudessem fazer transformações em sua situação de trabalho. Também era oportunidade de colocar em prática a pesquisa.
--	--	---

Quadro 29 – Contexto físico e sociossubjetivo ACC

No dia da autoconfrontação cruzada, semelhantemente às autoconfrontações simples, nos encontramos no estúdio da FFLCH e posicionamos os dois computadores, um de frente para as intervenientes e o outro voltado para os dois professores, de modo que eles pudessem manipular os vídeos avançando ou parando quando achassem conveniente.

A instrução ao sócia ocorreu na modalidade online, pois nos encontrávamos no período da pandemia que iniciou em 2020 e se prolonga até hoje, em 2021. Apresentamos abaixo um quadro com a análise do contexto de produção da instrução ao sócia.

	Contexto físico	Contexto sociossubjetivo
Emissor/ enunciador	Claudia/Ernesto	Professora iniciante de francês e professor com mais experiência
Receptor/ destinatário	Intervenientes- Pesquisadoras	Duas intervenientes,
Local virtual	Google Meet, cada um em sua casa	
Momento / objetivo	A IS ocorreu durante as férias escolares. O retorno à IS ocorreu em período de aula, antes de uma reunião pedagógica da qual todos participariam	Do ponto de vista dos professores era uma oportunidade de aprofundar a discussão e co-análise sobre o trabalho. Do ponto de vista das intervenientes, era uma maneira de realizar a intervenção no contexto de trabalho que havia sofrido modificações, contribuindo para que os professores pudessem fazer transformações em sua situação de trabalho. Também era oportunidade de colocar em prática a pesquisa.

Quadro 30: Contexto físico e sociossubjetivo IS e retorno da IS

5.2 Infraestrutura geral do texto

Passamos agora à infraestrutura geral do texto na qual abordaremos os conteúdos temáticos e faremos uma comparação entre os temas surgidos nas reuniões, nas autoconfrontações simples, na autoconfrontação cruzada e na instrução ao sócia.

5.2.1 Tipos de discurso

Para analisar os textos produzidos pelos professores, usamos o modelo proposto por Bronckart (2007) segundo o qual os textos possuem uma estrutura interna composta de três camadas sobrepostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Por serem, a autoconfrontação e a instrução ao sócia, caracterizadas por diálogos, essas duas intervenções se desenvolvem basicamente em discurso interativo e, em menor grau, relato interativo. Em ambas há recriações do momento da aula.

A AC mostra cenas da aula, permitindo recriá-la pelo relato interativo, resgatando, pela memória, o que ocorreu na aula, em relato interativo. Por outro lado, ela permite que o professor comente sobre a aula filmada, no plano da interação em curso, fazendo uso do discurso interativo. Vemos então a existência de dois planos enunciativos imbricados (LOUSADA 2006, p. 193) que se alternam.

Já a IS recria uma aula que o professor pretende dar no dia seguinte. Ele deve recriar toda a sua rotina, refazer mentalmente todos os seus gestos para dar as instruções ao seu par, notamos então a presença de discurso interativo.

5.2.2 Sequências

Tanto as autoconfrontações como a instrução ao sócia consistem em sequências dialogais (BRONCKART, 2007) nas quais os participantes – professores e intervenientes – alternam turnos de fala. Nas ACs, enquanto assistem aos vídeos das aulas, os professores comentam os trechos que os interpelaram de alguma forma, e na IS, um professor deve dar instruções ao outro que tem a função de fazer perguntas com o objetivo de detalhar ao máximo essas instruções, e em seguida eles discutem. Nesta pesquisa, não

nos concentraremos na alternância dos turnos de fala, mas em outros aspectos do modelo de análise textual do ISD.

5.3 Plano global dos conteúdos temáticos

Como dissemos, de todos os conteúdos temáticos já descritos na metodologia e que podem ser consultados na seção 3, selecionamos para análise os seguintes conteúdos temáticos:

- “L’aisance”
- Gestão do tempo e da fala
- Uso do português em aula de FLE
- Correção de exercícios/atividades
- Relacionamento entre professor e aluno
- Adaptação das atividades

Veremos a seguir, cada um deles analisados individualmente a partir de nossas categorias de análise.

5.4. Análise das verbalizações dos professores sobre os conteúdos temáticos selecionados

Nesta seção, apresentaremos as análises de cada um dos conteúdos temáticos, com base nas categorias que indicamos nos Procedimentos de Análise. Ao final, discutiremos alguns dos conteúdos que foram retomados na instrução ao sócia. Em todas as análises utilizamos cores para indicar as categorias segundo o Interacionismo sociodiscursivo, Bronckart (1999). A legenda pode ser visualizada abaixo:

Modalizações	Vozes	Introdutórios de vozes	Conectivos
lógicas deônticas apreciativas pragmáticas	voz do professor genérico – tu/vous/nous (Bueno, 2007) voz do colega (coletivo de trabalho) voz do aluno voz do coletivo de professores (Lousada, 2006) voz do professor (voz da fala interior reconstituída) (LOUSADA, DANTAS-LONGHI, 2014) voz do professor (voz da fala interior exteriorizada) (LOUSADA, DANTAS-LONGHI, 2014)	J’ai dit je me suis dit tu as dit J’ai dit ça. j’ai dit aux élèves j’annonce, je dis t’as dit ils pensent tu demandes je disais je demande	Aditivos Conclusivos

		s'ils disent qu'ils disaient elles ont dit qu'il va dire	
--	--	---	--

5.4.1 L'aisance³⁴ e tudo o que a professora relaciona à *aisance*.

O primeiro conteúdo temático de que trataremos é o que a professora chama de “*aisance*”. Na reunião para discussão sobre o trabalho do dia 10 de agosto de 2018, ao ser questionada sobre suas dificuldades no ano anterior, ela diz que o seu principal problema era a falta de “*aisance*” e então passa a descrever o que isso significa para ela. Vejamos no excerto abaixo.

Coo	13'01''	Quelles sont les difficultés, l'année dernière ? elle a fait les niveaux 1 et 2...
Cl	13'02''	Oui, euh... je pense que l'aisance dans la salle de classe, vous savez déjà, je pense que c'est difficile, parce que tu es ... devant tout le monde, il faut savoir à ce que ton corps parle... ta voix, c'est très difficile... c'est pas évident ça... parce que, d'abord, j'étais élève, hein, donc, est assez... ça change beaucoup, quand on... devient prof...et ::: que plus... je pense que...(...) je pense que l'aisance, c'était une chose :::, je pense que... parce que l'aisance, c'est très vaste, hein ? donc, ce que je comprends comme aisance, c'est ma posture, c'est aussi regarder tout le monde à la fois... et, Euh... écouter les élèves... tout ce qu'ils disent... chacun, vraiment écouter, parce que, quelquefois tu demandes quelque chose, l'élève répond, mais tu n'écoutes pas ((rires)).
Coo	14'42''	Tu es tellement préoccupé avec toi-même, que tu ne peux pas écouter ce que l'étudiant dit.
Cl	14'44''	Oui... Voilà ! Écrire au tableau n'est pas évident, donc, tout ça, rentre dans la question de l'aisance. Quand j'ai dit aisance, c'est tout ça, vraiment et... donc, maintenant je me sens plus rassurée, j'ai suivi la formation de P3, le semestre dernier, je pense que c'était très bon, aussi pour ma formation autant que prof et voilà, je suis ici... à nouveau.(...)
Cl	15'30''	...à la correction, par exemple, c'est le plus grave, parce que tu dois écouter l'élève, tu dois vraiment faire attention à ce que l'élève dit, après tu dois penser à comment tu vas le corriger au tableau. Est-ce que tu vas écrire l'erreur ? Est-ce que tu vas écrire de la manière correcte ? Comment tu vas réussir la réponse correcte si l'élève dit ::: la réponse mauvaise... la mauvaise réponse ? Donc... voilà, tout ça...
P3	16'00''	Et le temps qui coule...

³⁴ *Aisance* – Nom (f) Facilidade, desembaraço, desenvoltura. Dicionário Larousse.

C1	16'03''	Oui, oui, gérer le temps... voilà ! La gestion du temps, c'était un sujet qu'on a beaucoup traité, hein ? pour la formation, parce que c'était aussi une question, parce qu'il y a beaucoup de questions,
----	---------	---

Quadro 31 : Reunião de discussão do trabalho 1

No excerto acima, vemos o uso de modalizações lógicas (*je pense que, c'est pas evident*), deônticas (*il faut que, tu dois*) e apreciativas (*c'est difficile, c'était très bon*). Claudia inicia tentando explicar o que significa “*aisance*” para ela e, para isso, ela utiliza uma série de modalizações lógicas, para expressar sua opinião pessoal: *je pense que*, combinadas com modalizações apreciativas negativas (*c'est difficile/c'est très difficile*) e uma modalização deôntica, que indica o que o professor deve saber para ter “*aisance*”. Aos poucos, vemos que ela introduz um agir característico do trabalho do professor (*écrire au tableau*), também representado de forma negativa (*c'est pas evident*) e é apenas quando fala da formação que ela começa a usar modalizações apreciativas positivas (*je me sens plus rassurée, c'était très bon*). Novamente, algo que ela considera como fazendo parte da “*aisance*” surge: a correção dos alunos. Quando esse novo conteúdo temático é introduzido, vemos uma modalização apreciativa negativa (*c'est le plus grave*), indicando sua dificuldade em fazê-lo, seguida de uma série de modalizações deônticas (*tu dois*), que mostra tudo o que o professor tem que fazer para corrigir os alunos durante a aula. Ela termina esse excerto com uma série de questões que ela se faz, mostrando suas variadas incertezas sobre como corrigir os alunos.

Podemos observar também que, no excerto acima, Claudia menciona três professores: ela mesma, como professora iniciante, o que fica evidenciado na forma como se apresenta (*Je suis prof debutante...*); a professora formadora (P3), que a ajudou de forma que hoje se sente mais segura (*je suis plus rassurée*); e um professor genérico que fica evidenciado nas modalizações deônticas: *il faut savoir, tu dois*, o que mostra como ela percebe o trabalho do professor de FLE do ponto de vista das prescrições. Esse mesmo professor genérico reaparece nas perguntas: *est-ce que tu vas...*, evidenciando, também, que ela constrói, nas entrevistas, uma representação do que deveria ser o trabalho do professor de FLE. A figura do professor genérico é introduzida linguisticamente por uma voz de outra pessoa, que se materializa no pronome “*tu*”, mas que não representa o interlocutor e, sim, o “você” professor de FLE.

Outro aspecto que merece destaque nesse excerto é a maneira pela qual Claudia define o que é *aisance* para ela: ela começa com uma opinião pessoal (*je pense que*

l'aisance, c'était une chose) e, a partir dessa introdução, ela começa a defini-la. Vejamos as características atribuídas a *aisance*: *c'est très vaste/ c'est ma posture/ c'est aussi regarder tout le monde à la fois/ écouter les élèves... tout ce qu'ils disent/ écrire au tableau n'est pas évident, donc, tout ça, rentre dans la question de l'aisance.*

Após essa série de características que ela associa à *aisance*, ela o confirma, dizendo: « *Quand j'ai dit aisance, c'est tout ça, vraiment et* »... E ela continua com outros sentidos atribuídos a *aisance*: *...à la correction; écouter l'élève; faire attention à ce que l'élève dit ; comment tu vas le corriger au tableau.*

Sabemos que tudo isso se refere à *aisance*, pois ela termina, utilizando um conectivo conclusivo (*donc*), com uma frase na qual ela associa tudo o que veio antes com a *aisance*: *Donc... voilà, tout ça.* Esse excerto é finalizado com o surgimento de outro conteúdo temático que será tratado na próxima seção: a gestão do tempo.

Vejamos como a questão da “*aisance*” aparece novamente na autoconfrontação simples. No excerto abaixo, a questão da “*aisance*” aparece quando a professora percebe, ao ver o vídeo da aula, que não se sentiu à vontade quando um aluno fez uma pergunta que ela não sabia responder:

Cl	13'00''	Hum... peut-être non... ((sourire)). C'est rassurant pour le prof tout savoir, hein ? pouvoir dire : moi, je sais !
Cl	2'24''	Je pense que là, j'étais un peu gêné (...) quelques fois les élèves débutants nous posent des questions je crois... difficiles de régler... il y a des questions vraiment... ((rires))
I1	3'07''	Et cette question-là t'as mis mal à l'aise ?
Cl	3'08''	Oui, parce que je savais pas répondre.... Oui ou non, tu vois ?
Cl	4'33''	Parce qu'un élève m'a demandé, là je suis la prof... ((rires))... c'est comme si on était censé savoir, c'est ça.
I2	5'20''	Et tu penses que ça, c'était suffisant, alors, la gêne... la gêne ou l'insuffisance, c'était pour lui ou pour toi ? parce que l'élève, est-ce qu'il a continué à te poser cette question-là ou il était content de la réponse ?
Cl	5'32''	Je pense qu'il a laissé tomber... c'est un élève... c'était un très bon élève ...mais... il n'a pas continué à me demander ça
I2	5'45''	Donc, la gêne, c'est plutôt...
Cl	5'47''	Pour moi ((rires)), c'est ça. Oui. Le besoin de savoir. D'être prête à tout répondre... oui

Quadro 32 - ACS Claudia

No excerto acima, vemos que a professora fica muito incomodada em não saber responder a uma pergunta de um aluno e ela o exprime com modalizações apreciativas negativas que indicam dificuldade, incômodo: *j'étais un peu gênée, les élèves débutants*

nous posent des questions je crois difficiles à régler e, por outro lado, uma modalização apreciativa positiva que indica que o fato de saber tudo é tranquilizador (*c'est rassurant tout savoir*). Ela também emprega modalizações lógicas como: *je crois, je pense, je savais pas* e termina o excerto com modalizações deônticas (*le besoin de savoir*) que colocam o “saber”, “estar pronta a responder tudo”, como algo obrigatório. Dessa forma, ela mostra pensar que um professor tem que ter todas as respostas e estar pronto a responder a todas as perguntas que surgirem.

Na autoconfrontação cruzada a temática das perguntas dos alunos e da gestão do tempo reaparecem. Vejamos:

C	11'37''	<p>(...) il y a toujours des questions, en fait. Même/même si les élèves sont forts :: et tout, il y a toujours de petits questions, peut-être. Et :: normalement c'est... humm... je :: je comprends ce que Ernesto dit, de la gestion du temps, parce qu'on ne peut pas dépasser beaucoup de temps là-dessus parce que :: il y a le document déclencheur, il y a des questions... euh... culturelles... communicatifs à traiter, etc. Mais :: normalement c'est la partie... si :: je tarde dans une partie... c'est dans la partie de correction. Je/je prévois les minutage du cours et ::: souvent la partie... euh... que je réussis pas respecter ce que j'ai prévu, c'est la correction. Parce que c'est le moment où ils vont montrer les questions, ou des questions ah... qui ne sont pas forcément liées au contenu qu'ils ont vu, quelques fois ils me posent, c'est leur moment de me demander des choses. Et si ::: il y a une question qui n'a pas un lien avec ce que je leur donne... maintenant je suis plus à l'aise de dire : « c'est pas le moment », si dépasse trop, vous voyez ? Parce qu'au début c'était une difficulté à moi, de gérer le temps là-dessus. Parce qu'ils me demandaient, et je pensais : « Je dois répondre, parce que sinon ils vont penser que je ne sais pas ». et, en ce moment, non, je dis : « bon, c'est pas que je ne sais pas, je dis pas ça, mais, enfin, je sais que c'est pas que je ne sais pas. » Je leur dis : « Bon, euh, attends, peut-être pendant la pause ::, après mon cours je t'explique ::, ou sinon, après vous allez apprendre, mais en ce moment on a d'autres chats à fouetter ». En ce moment je suis plus à l'aise de dire ça. Je ne pense pas que les élèves vont penser : « ah, elle ne sait pas ! ((rires)) Non, elle est la prof, elle décide qu'elle ne va pas traiter de ça, en ce moment ». Sinon c'est énorme, c'est vrai. C'est énorme. Ils commencent à demander des choses, plutôt au niveau 1. Des questions (gst de la main accompagné d'un bruit de la bouche pour désigner quelque chose large)... n'importe quoi.</p>
---	---------	---

Quadro 33 - ACC

A autoconfrontação, ao trazer o vídeo da aula, permite ao professor reconstituir suas ações e, também, pela memória, reconstituir diálogos que teriam ocorrido ou que poderiam ocorrer, com os alunos, ou mesmo diálogos internos, com ela mesma, tanto no

momento da aula, quanto no momento da autoconfrontação. Nessa reconstituição, muitas vezes, notamos outras vozes reconstituídas, como é o caso destes exemplos: i) « *c'est pas le moment* », « *Bon, euh, attends, peut-être pendant la pause ::, après mon cours je t'explique* », « *après vous allez apprendre, mais en ce moment on a d'autres chats à fouetter* » ou ii) “*je dois répondre*”, “*bon, c'est pas que je ne sais pas, je dis pas ça, mais, enfin, je sais que c'est pas que je ne sais pas*”. Em ambos os casos se trata da voz reconstituída da professora, porém, no primeiro (i), a fala é dirigida ao aluno. No segundo (ii), a fala é dirigida a si mesma, expressando aquilo que ela acha que pensou ou disse naquele momento. Ou então no seguinte exemplo: « *ah, elle ne sait pas !* » que expressa o que ela imagina que os alunos pensariam dela), ou projeta o que ela diria no futuro para o aluno (*je suis plus à l'aise de dire*). Nos casos acima, vemos seu diálogo interno, a reconstituição de seu pensamento, ou seja, o que ela imagina que pensou naquele momento, ilustrando o que apontam Lousada e Dantas-Longhi (2014) sobre a fala interior reconstituída.

Analisando esses excertos de várias autoconfrontações com o mesmo conteúdo temático, notamos uma transformação nas representações construídas nas verbalizações por Claudia ao longo das autoconfrontações. Neste último excerto, vemos que ela conclui a ideia de que o professor não precisa responder a todas as questões dos alunos e isso não significa que ela não sabe. Em outras palavras, ela conclui que o professor não precisa saber tudo. Isso pode ser notado, quando observamos a modalização apreciativa: “*je suis plus à l'aise de dire ça*” associada à modalização lógica, introduzindo a voz do aluno: ***Je ne pense pas que les élèves vont penser : « ah, elle ne sait pas ! ((rires)) Non, elle est la prof, elle décide qu'elle ne va pas traiter de ça, en ce moment »***. Ela conclui o excerto com várias modalizações apreciativas (*c'est enorme*), associada a uma modalização lógica com valor de verdade: *c'est vrai*.

No excerto acima analisado, vemos uma tomada de consciência que é representada linguisticamente, como vimos, mostrando uma transformação das representações construídas nos textos ao longo das autoconfrontações: no início, as perguntas dos alunos a incomodavam, pois ela não sabia respondê-las e tampouco tinha estratégias para contornar isso (por exemplo, dizendo que fariam depois sobre o assunto) e isso a fazia perder tempo, o que a colocava ainda mais desconfortável (*mal à l'aise*). As modalizações apreciativas eram negativas (*je me sens gênée*). Ao final das autoconfrontações, ela parece ter encontrado uma solução para isso: ela compreende que

não responder no momento não significa que ela não sabe, e passa a adotar essa estratégia: diz aos alunos que falarão sobre isso depois. As modalizações apreciativas passam a ser positivas (*je me sens rassurée*). Notamos, assim, que as verbalizações propiciadas pela AC parecem ter contribuído para que ela mude suas representações e para que encontre soluções para o que ela chamava de falta de “*aisance*”.

5.4.2 A gestão do tempo e da fala

Na subseção anterior, a gestão do tempo e da fala foi brevemente analisada dentro da questão levantada por Claudia sobre a “*aisance*”, mas esta é também uma preocupação do outro professor que participou das autoconfrontações. Ernesto traz com bastante frequência a questão da gestão do tempo e da fala para as discussões, e por este motivo, escolhemos apresentá-la mais uma vez para análise, separadamente da questão de *l’aisance*.

Este conteúdo temático surge na verbalização de Ernesto desde a primeira reunião para discussão sobre o trabalho. Vejamos no excerto a seguir:

Coo	36’15’’	Quelles sont tes difficultés, Ernesto ?
E	36’18’’	Je parle trop, je crois.
Coo	36’19’’	Ah bon ? Tu parles trop ?
E	36’20’’	Je parle trop, j’ai pensé à ça, et... je ne sais pas si c’est une façon de/de/de d’essayer de ::: surpasser mes insécurités, je ne sais pas, ou... je parle trop... et ça c’est pas bien pour les élèves. J’essaye de trop les guider, euh... je ne sais pas, de donner plus d’informations. Je dis : « Ah, non c’est important ! » - mais, c’est important pour moi, peut-être pas pour les élèves. ((rires)) « Ah, c’est culturel, c’est bien ! » Mais/mais ça va complètement de l’autre côté, de ce qu’on doit suivre, selon le cours, le plan, et c’est ça un peu :::, ça me fait perdre un peu ::: ça me fais parfois perdre du temps, le contrôle de l’administration du temps, la prolixité, mais au même temps, je trouve que c’est intéressant de leur montrer... leur faire voir... les aspects plus... euh... je ne sais pas...euh... intéressants, culturels de/de/de...
Coo	3’23’’	Et tu penses qu’ils ne peuvent pas découvrir tous seuls ?
Tous	3’25’’	((rires))
E	37’27’’	Ah... ça va, ça va prendre du temps, ((rires)) je raconte pas tout non plus, je montre juste un petit peu ... et après c’est à eux d’aller chercher plus en profondeur... enfin, c’est ça : je crois que c’est l’administration du temps et parole. C’est toujours quelque chose.

Quadro 34 – RP1

Ao ser questionado sobre suas dificuldades, notamos que Ernesto começa afirmando que fala demais, o que é expressado com uma modalização apreciativa (*trop*) e, em seguida, utiliza diversas modalizações lógicas (*Je pense que / je ne sais pas*) manifestando suas reflexões sobre o assunto e suas dúvidas sobre o fato de falar muito, se é bom ou ruim para os alunos, pois ele utiliza uma modalização apreciativa negativa: “*ça c’est pas bien pour les élèves*” e logo em seguida nos revela seu diálogo interior que traz uma apreciação positiva: “*c’est culturel, c’est bien*”. No entanto, continuando sua fala, ele traz uma preocupação com o planejamento da aula e o tempo que deve ser respeitado, usando uma modalização deôntica: “*on doit suivre*”, na qual o “*on*” representa os professores, seguida de modalizações apreciativas positivas: “*c’est intéressant/intéressants*”. E ele finaliza sua fala com uma modalização lógica “*je crois*”, confirmando que sua principal dificuldade é a administração do tempo e da fala.

Vejamos a seguir como essa mesma questão aparece na ACS de Ernesto:

E	6’25’’	J’ai pris sept minutes, presque huit pour arriver finalement au sujet du cours, euh... .. bon, ça va, un petit échauffement... je l’aurais demandé... de... de... de dire ce qu’on avait vu avant, c’était bien , sept minutes pour enfin, arriver au sujet du cours, ce qu’on allait voir ce jour-là, c’était la description physique, finalement, euh... je crois que c’était bien parce que je, j’ai essayé de, de faire sortir, de, de, des élèves ce que d’abord récapituler ce qu’on avait vu avant le cours précédant, et puis c’était la description [mot inaudible] physique... j’ai essayé de leur faire parler. C’est pas moi qui ai donné tout simplement, j’ai essayé de leur faire arriver au sujet du cours. J’ai pris un peu de temps, peut-être un peu trop ((sourire)). (...)
I2	8’20’’	Ah ! Les huit minutes c’était positif
E	8’21’’	Non, c’est trop, mais je fais ça consciemment. J’ai donné des échauffements, je rigole un peu avec les élèves avant et... mais j’essaie de... de... les faire parler.

Quadro 35 - ACS Ernesto V.1

No excerto acima, Ernesto comenta o tempo que levou para começar a aula (7 minutos), mas, nessa primeira fala, ele considera, inicialmente, que foi bom, talvez até um pouco demais. Ao ser questionado pela interveniente se 7/8 minutos era muito, ele começa a expressar um conflito, pois, apesar de ser muito (*c’est trop*), ele diz que o faz de maneira consciente, para que os alunos falem. O conectivo “*mais*” mostra que a questão é polêmica para ele.

E	5'49''	Hum... non. Sauf si ça prend beaucoup de temps. Par exemple, mon prochain... ma prochaine remarque c'est...c'est 15 minutes 55, je commence une digression, j'ai mis là : digression. Euh... digression... je ne sais pas exactement... à ce point-là je ne sais pas pourquoi je/je/je sors du fil, je sors du/du/du fil conducteur de ce que je parlais. Je parlais finalement...euh... on parlait de quoi?... (...) et ça je trouve que c'est peut-être un peu négatif pour le cours, ça... mais en même temps, c'est la culture française ou la culture francophone, c'est quelque chose que j'aime. J'aime Serge Gainsbourg.
I2	7'25''	Alors, Ernesto, et pourquoi... alors, tu penses que serais peut-être quelque chose négatif pour le cours. Pourquoi? est-ce que tu peux expliquer un peu ?
E	7'32''	Parce qu'on perd du temps. On perd du temps , finalement, et après il faut courir un petit peu ... ou pas consacrer assez de temps pour une activité ou je ne sais pas ... tout devient un peu...
I2	7'48''	Alors, donc, quand tu fais ça, tu vois que tu perds du temps pour une activité... ils seraient dans une activité plutôt que...
E	7'59''	Je crois que c'est maîtriser bien le temps. Si je perds 3 minutes ... c'est pas la seule, parce que je fais le marron glacé, je fais le Gainsbourg, je/je parle de Gainsbourg après ((rires)), encore une fois, je ne sais pas quand... euh... ah, et quand on parle de la couleur de la peau :: quand on parle de la question de dire noir, nègre... <i>negro, preto</i> , d'identification raciale, d'identification ethnique, tout ça...je... j'ai perdu :: non, mais... j'ai consacré beaucoup de temps à ça, euh... je crois que finalement ça... ce temps, ça donne quoi? 10/15 minutes? c'est grave , hein ?

Quadro 36 - ACS Ernesto V.3

No excerto acima, durante a ACS Ernesto fala de uma digressão. Ele usa o termo digressão, mas não parece estar muito seguro ao usar este termo, pois ele o repete três vezes seguido de uma modalização lógica negativa: *je ne sais pas* (eu não sei), e em seguida diz: *je sors du fil conducteur de ce que je parlais* (eu saio do fio condutor do que eu falava), e então usa uma modalização lógica: eu acho (*je trouve*) seguida de uma modalização apreciativa negativa dizendo que isto pode ser um pouco negativo (*c'est peut-être un peu négatif*). No entanto, mais uma vez ele manifesta seu conflito usando um conector de oposição (*mais*) seguido de modalizações apreciativas positivas dizendo que é a cultura francesa ou cultura francófona, algo que ele gosta (*c'est la culture française ou la culture francophone, c'est quelque chose que j'aime*).

Ao ser questionado pela interveniente do porquê seria negativo, ele diz que perde tempo (*on perd du temps*), sendo que este *on* representa ele e os alunos e faz uso de uma modalização lógica para dizer que será necessário correr um pouco depois (*il faut courir*

un petit peu ou pas consacrer assez de temps à une activité). Ele começa então uma reflexão com uma modalização lógica (*je crois*) e passa a elencar as diversas situações naquela mesma aula em que ele, a seu próprio ver, fez alguma digressão e conclui com uma modalização apreciativa negativa: *c'est grave*.

E	10'07''	Euh... pourquoi dire ça ? pourquoi ? je pourrai... j'aurais dû ... euh... j'aurais dû arrêter au gestuel, je suis sûr qu'ils avaient compris déjà, <i>olhar</i> , regard, mais comme ça, j'ai dit là, Paulo Ricardo... rien à voir... n'importe... ça c'est négatif ...une partie de mes... ça peut nuire ... je crois que...
I2	10'36''	C'est ce genre de digression que tu penses que...
E	10'40''	Je couperais (gst hochement de la tête), ou je dois couper. Mais quand même c'est drôle, ((rises)), mais ça va, avec les ::: plus âgées je crois que ça/ça/ça marcherait mieux...
I2	10'56''	Oui, c'est drôle, mais ça revient au problème du temps, c'est ça ?
E	11'01''	Ouais, c'est ça !

Quadro 37 - ACS Ernesto V. 4

Um pouco mais adiante, ainda na ACS de Ernesto, notamos o uso de modalizações deônticas (*j'aurais dû/Je dois*) quando ele se refere ao tempo gasto em coisas que ele considera desnecessárias e causam problemas com a gestão do tempo, que ele acredita que deveria parar e/ou cortar. Ao usar a modalização lógica: *je suis sûr*, notamos que sua fala se torna mais incisiva ao afirmar que os alunos já haviam compreendido e que suas digressões não eram necessárias. Em seguida, ele faz uso de uma modalização apreciativa negativa e uma pragmática ao afirmar que era negativo, e que isto poderia prejudicar a aula (*ça c'est négatif... ça peut nuire...*).

E	3'17''	C'est un exercice d'auto critique , hein ? finalement, c'est ça. De me voir, je me suis rendu compte de/de/de... j'sais pas du/du/du je sais pas du temps que je perds... c'est ça que... c'est un peu euh.... C'est antagoniste je disais/je dirais, parce que j'ai dit que je n'aime pas perdre trop de temps , j'aurais pu faire beaucoup d'autres choses, mais au même temps, ces digressions sont programmées, alors c'est quelque chose...
---	--------	---

Quadro 38 - ACS Ernesto v. 8

Ao final da ACS Ernesto faz uma avaliação da experiência que acaba de viver. Ele afirma ser uma autocrítica e que ao se ver nos vídeos, se deu conta de uma contradição. Ele usa modalizações lógicas (*je ne sais pas*), e modalizações apreciativas: *antagoniste/je n'aime pas perdre trop de temps*. E usa uma modalização pragmática

(*j'aurais pu*) para dizer que ele poderia ter feito muitas outras coisas caso não tivesse perdido tanto tempo, e então, usa novamente um conectivo discursivo de oposição (*mais*) e finaliza afirmando que essas digressões são programadas.

E	15'03''	Oui, de re expliquer. Pardon si je vous interromps, mais de re expliquer, de reprendre des explications, de grammaire même, et il y a même des uns qui arrivent en retard ou les uns qui, qui... qui n'étaient pas au cours, finalement qui n'ont pas accompagner l'explication, tout ça, c'est, c'est important , reprendre l'explication, brièvement, mais ce n'est jamais brève ((rires)). Ça prend du temps, surtout au niveau plus avancé, je sors un peu de notre discussion, mais, j'ai remarqué que, surtout au niveau plus avancé les exercices de devoir maison proposé par la méthode même, ils deviennent plus... lourds... et...et...et... ambigus... personnels... euh... des questions ouvertes... des choses comme ça, et là ça prend encore plus de temps . Mais en même temps , je/je trouve que c'est bien . Comme... comme je disais tout à l'heure, là si on prend plus de temps pour ça, il faut décider après ce qu'on va couper. ((rires)) de notre planning, tu sais ? de ce qu'on a planifié pour la journée. On doit laisser plus de temps, moins de temps, pour des autres choses qu'on avait prévues, mais...
---	---------	--

Quadro 39 - ACC v. 1

Na ACC o mesmo conteúdo temático retorna com a mesma ambivalência. Durante a discussão sobre a correção da lição de casa, ele começa com uma modalização apreciativa positiva dizendo que é importante retomar as explicações (*c'est important*), mas isso toma muito tempo, e então ele usa uma modalização lógica (*je trouve*) para contrapor com uma modalização apreciativa positiva: *c'est bien*. E então, utilizando modalizações deônticas (*il faut/ on doit*), ele diz que depois *on* (significando o professor genérico) deverá decidir o que irá cortar do que foi planejado.

5.4.3 O uso do português em aulas de FLE

O próximo conteúdo temático de que trataremos, embora não tenha aparecido nas reuniões pedagógicas, foi um tema recorrente nas entrevistas em confrontação, pois foram trazidos pelos professores ao assistirem partes das filmagens de aula em que essa temática surgiu. Trata-se do uso da língua materna (português) na aula de FLE. Vejamos como esse conteúdo temático aparece na ACS de Claudia:

C1	11'06''	Oui, je crois que... pour ce côté-là c'est plus, plus facile, à mon avis. Si non, si je laisse ils commencent à parler portugais ::: et c'est ça, n'avance pas, dans la production orale. Oui ? Deuxième vidéo...
C1	12'06''	Bon, ça commence là hein ? avec le projecteur... qui n'était pas... uff ! après, si je passe... je n'ai réussi même pas à allumer la chose, le truc... je pense que j'ai perdu 10 minutes. Si je compte-là, cette vidéo, et la prochaine.
I2	12'28''	Ah, parce que ça a continué jusqu'à la fin, c'est ça ?
C1	12'31''	Oui, ça continue. Vous voyez ? ça continue... si je commence à compter... du premier moment...avec le premier problème... donc, il faut faire face aux imprévus. Et ça, m'a ::: dérangé plutôt à la fin, parce que, j'ai dû proposer une expression orale vraiment rapide... euh... j'ai dû même traduire des choses, j'ai dit ça : « Je vais traduire-là, tout de suite, parce qu'il faut que vous produisiez, et... on n'a pas le temps, et il faut que vous produisez quelque chose. J'ai dit quelque chose comme ça à la fin, parce que je n'ai pas le temps, donc si je m'arrête, phrase par phrase, en essayant d'expliquer en français, pour le niveau 1, c'est difficile, il fallait que je me dépêchais beaucoup à la fin pour pouvoir finir le cours avec une production

Quadro 40 - ACS Claudia v. 3

O excerto se inicia com o relato do problema que ela tem quando os alunos falam em português: ela sabe que, se ela permitir, os alunos falam mais em LM. Mas, logo após esse comentário, ela passa a comentar outro vídeo em que ela enfrenta problemas técnicos com o equipamento de vídeo. Esse problema continua até o final e ela é obrigada a mudar o seu planejamento da aula. Através de modalizações deonticas (*il faut/j'ai dû*), Claudia começa explicando a necessidade que sentiu de ter que improvisar, utiliza um verbo que tem valor de modalização apreciativa negativa (*dérangé*) para expressar o quanto sua aula foi prejudicada por esses problemas que, para que ela conseguisse finalizar tudo o que havia planejado, precisou propor uma produção oral rápida (*rapide*) no final, e sentiu a necessidade de traduzir para o português para ganhar tempo.

C1	4'04''	A la fin plutôt, j'ai dû proposer l'activité d'expression orale... ce n'était pas une activité de production orale très libre que j'ai proposé à la fin, c'était un « chercher quelqu'un qui », mais j'ai dû me dépêcher... on peut voir cet extrait... c'est drôle. J'ai même dit : « je vais même traduire, parce qu'on n'a pas le temps » ((rires)).
----	--------	---

Quadro 41 - ACS Claudia V 5

Nos excertos acima, vemos que o uso de modalizações deonticas está associado a ter que fazer a produção oral muito rapidamente e a ter que traduzir para ganhar tempo. Isso mostra que ela tem que ir contra ao planejamento de sua aula, ou seja, sua

autoprescrição. Comprendemos, também, que ela tem que tomar uma atitude que vai contra às prescrições da Didática das Línguas: dar pouco tempo para que os alunos pratiquem a produção oral e permitir que o professor fale em português. O uso da LM é colocado por Claudia, no início do excerto, como não recomendado nem para os alunos e nem para o professor, porém ela se vê na necessidade de usar esse recurso para ganhar tempo. É esse incômodo que aparece por meio das modalizações deonticas e algumas modalizações apreciativas negativas.

Durante a ACS, Claudia se dá conta de que, por vezes, os alunos já compreenderam o vocabulário através de outros recursos ou mesmo da explicação em francês, mas que ela termina por traduzir para ter a certeza de que eles compreenderam, como podemos constatar no excerto a seguir:

Cl	8'13''	Quelques fois, peut-être qu'ils ont compris, mais je dois traduire pour me rassurer ((rires)), je ne sais pas , c'est compréhensible , je crois , maintenant, si... je vois.
----	--------	--

Quadro 42 - ACS Claudia v.5

Ela termina esse excerto com a conclusão de que ela própria usa o recurso do português para certificar-se de que os alunos entenderam e que isso, na verdade, é mais importante para ela do que para eles.

Vejamos como esse mesmo conteúdo temático reaparece na ACC:

E	13'11''	Et la dernière chose, mais encore... parce que là... je trouve le moment d'usage du/du portugais en salle (...)
C	17'42''	Je vais être très sincère . J'étais pressée . Vraiment pressée . Parce que ::: on a fait beaucoup de choses dans ce cours : on a corrigé le devoir, on a travaillé une double page, le point langue, euh...
E	17'54''	Problème technique...
C	17'57''	Les problèmes techniques qu'on a eus, je pense que j'ai gaspillé sept minutes... l'activité de/de ::: de plus qui c'était l'activité d'Amélie Poulain et, à la fin j'ai encore travaillé « quelqu'un qui », « chercher quelqu'un qui » donc, c'est vraiment beaucoup de choses, donc je pense qu'à la fin... j'ai même dit ça aux élèves, dans l'activité de « chercher quelqu'un qui », j'ai dit aux élèves : « je vais traduire parce que je suis pressé ». Et je veux proposer l'activité . J'ai dit ça. Je vais traduire tout de suite parce que... pour moi, à cette ::: à ce moment-là c'était plus intéressant de faire pratiquer la langue, de travailler la ::: l'activité que ::: de ::: d'essayer d'expliquer en français pour un niveau 1, qui est difficile , je fais pas ça, pour le niveau 4, j'essaye vraiment de/de/de ::: d'expliquer en français... mais là, j'étais vraiment pressée .

E	18'53''	Non, c'est ça que je veux dire, même ici, tu fais pas ça tout le temps, hein ? à 17 et 31 t'as montré, t'as utilisé d'autres outils...
C	19'02''	Oui, bien sûr que si j'étais plus expérimentée , même pressée , ça serait possible d'expliquer en français, avec la bonne explication, vous voyez ? parce qu'on a un répertoire d'explication en français pour les mots du vocabulaire, et quand on est expérimenté on a tout de suite, l'élève demande, on répond, en français, et ils vont comprendre, parce que c'est la bonne explication, c'est rapidement, c'est rapide , mais ::: moi non, et ::: là je voulais aller rapidement parce qu' il fallait proposer une activité d'expression orale à la fin, c'était mon intention, je voulais pas perdre beaucoup de temps, pour euh... donner beaucoup d'explications, parce que mon répertoire ne ::: ne m'a pas permis de donner la bonne question on français pour qu'ils euh... je m'en souviens d'un cours à toi (en se dirigeant à l'intervenante 2), parce que j'essayais de... d'expliquer ::: euh... c'était quel mot... sucré ::: je sais/du sucre... j'ai donné plusieurs phrases à l'élève, en français, elle ne comprenais pas, j'ai pris du temps, et tu es arrivé et tu as dit : ah, ce qu'on met dans le café, pour euh... ((rires)) . Tu vois, c'était ça, c'était un manque, de la bonne explication , l'explication rapide , pour que les élèves du niveau 1, puissent comprendre, donc, j'étais pressée , je me suis dit : « Mon dieu, il faut que je termine avec l'activité orale » . ((rires)).
E	20'39	Je dois courir... hum, hum...
I2	20'42''	Là tu as fait le bon choix ? alors, donc ::: choisir traduire pour garder l'activité orale à la fin.
C	20'50''	Avec les outils ::: que j'avais à l'époque, oui. Parce que je/je... je savais que j'irais tarder, si je/je commençais à expliquer en français, pour le niveau 1... mais c'est vrai qu'il y a des façons de le faire rapidement , c'est notre répertoire en tant que prof, on commence à acquérir, petit à petit, la bonne explication pour le/le/le vocabulaire.

Quadro 43 - ACC v.

Usando uma modalização lógica (*je trouve*) o professor Ernesto questiona a professora Claudia sobre o uso do português em sala, ao que ela responde se justificando e para isso usa modalizações apreciativas (*je vais être sincère/J'étais pressée*) e explica que faz isso devido à sua inexperiência, pois caso fosse mais experiente, com um maior repertório de maneiras de explicar as palavras novas em francês, teria condições de explicar aos alunos o vocabulário sem recorrer à tradução. Ela faz uso de modalizações lógicas (*je pense*) seguidas de várias modalizações apreciativas positivas para designar o que seria a explicação de um professor experimentado, que ela considera como sendo uma *bonne explication*. A voz do professor experiente aparece na fala de Claudia, mostrando que, com mais experiência, é possível explicar rapidamente, para poder focar na atividade mais importante, sem perder tempo. Porém, por sua falta de experiência, ela

acaba traduzindo para obter a mesma eficácia: não perder tempo e começar a atividade mais importante.

Esse conteúdo temático surge na verbalização do professor Ernesto, na ACS de uma maneira diferente. Para ele, o uso do português em aula de FLE serve para mostrar que nem sempre é possível fazer uma tradução literal. Ele usa o uso do português para mostrar como a estrutura da língua portuguesa pode ser diferente da estrutura da língua francesa e como fazer uma tradução literal pode causar problemas. Vejamos o excerto a seguir:

E	0'17''	Quand ils viennent avec de faux amis, par exemple...euh.... Euh ::: voilà... ils viennent avec des faux amis et je ::: ils viennent avec de faux amis et je dis : « non, c'est pas ça, parce que en français... euh... c'est comme ça... mais en portugais... nous avons... » pour parler du portugais je parle en portugais parfois, si/si on parle de la langue portugaise, si on parle portugais ::: mais non, ça c'est portugais, c'est pas comme ça, parce que bla, bla, bla... et pour parler en portugais je parle en portugais, mais après... pour revenir à la langue française je parle en français, je travaille avec... ça serait plus clair, je vais pas...
---	--------	--

Quadro 44 - ACS Ernesto V. 3

Na ACC o mesmo conteúdo temático reaparece. Como vemos abaixo:

E	0'04''	(...) pour parler du portugais, je parle en portugais, et j'annonce, je dis : « bon, on va parler du portugais, on parle en portugais », j'essaye d'être bien... euh, euh... j'essaye de/de/de/d'aller vite, j'essaye de ne pas perdre du temps, mais en même temps, si on parle du portugais on parle portugais. Pour ce moment-là, plus à l'aise, je ne sais pas, là c'est pas contrôlé, peut-être.
I2	1'05''	Entre le portugais et le français, c'est ça ?
C	1'08''	Je me souviens d'une partie, je crois qu'à la fin de ta vidéo, tu as parlé portugais aussi. Ah... pour la question de noir, nègre... comment on dit ça en portugais, quem pode falar preto, quem não pode, se é negro, se é preto que fala, je crois que tu as parlé en portugais aussi.
I2	1'35''	Et tu penses que ça aide, le portugais ? par exemple, avec le pronom, si tu parles en portugais, à propos du portugais pour enseigner le pronom en, y, etc, COI...tu penses que ça aide, c'est ça ?
E	1'52''	Hummm.... (gst il bricole sa barbe), oui. Au moins... ça aide... je ne sais pas si ça aide... euh... pour qu'ils comprennent mieux... les structures en français, je ne sais pas, mais ça aide à... au moins déconnecté... euh... de ne pas penser en portugais. Il vaut mieux pas penser en portugais parce que... Tu vois ? portugais fonctionne comme ça (gst de la main de séparation – un doigt éloigne une main, et après l'autre) nous sommes en train de voir ça, et ... vous voyez ? si tu

		<p>commences à ... vous voyez ? si vous commencez à/à/à... Essayer de/de toujours traduire ou penser à... ça ne va pas marcher parce que nous n'utilisons pas ça en portugais, hein ? parce que voilà, dá-lhe alguma coisa, ce n'est pas comme ça ! On pourrait parler ::: ce type de chose que je/je trouve que ça aide, pas forcément à/à... Finalement comprendre les structures en français, mais au moins de quitter la dépendance de/des structures en portugais (...)</p>
--	--	--

Quadro 45 - ACC

Notamos, no excerto acima, que o professor Ernesto reforça a ideia de que usa o português para mostrar aos alunos as diferenças linguísticas entre a língua portuguesa e a língua francesa. Ele usa o pronome *on* (referindo-se a ele mesmo e aos alunos), introduzindo uma fala interior reconstituída (LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014) como se fosse o que teria falado na aula, e em seguida algumas modalizações apreciativas (*vite/plus à l'aise/pas contrôlé*) demonstrando que para os alunos, se ele fala em português, a compreensão fica mais fácil, a aula fica mais leve. Em seguida, a professora Claudia faz uso de modalizações lógicas (*je crois*) para chamar sua atenção para o fato de que, ao final de sua aula, ele faz uso do português, durante um tempo razoável, para explicar um determinado assunto. O professor Ernesto confirma que o uso do português ajuda os alunos a compreenderem (*oui, ça aide*) mas em seguida, faz uso de modalizações lógicas com valor de dúvida (*je ne sais pas*), voltando a afirmar ao final com outra modalização lógica com valor de dúvida (*je crois que ça aide*). Em todo esse excerto, vemos que, para Ernesto, a questão do uso do português não é totalmente clara: ele hesita, pois não tem certeza se o uso do português é sempre negativo ou se, às vezes, o recurso à LM pode beneficiar os alunos.

Em seguida, ele chama a atenção para outro aspecto do uso do português, que segundo ele, pode servir para aproximar o professor dos alunos. Vejamos:

E	06'20''	<p>Différemment. Mais... je/j'ai une autre chose que t'as dit... qui m'a attiré l'attention... desmistificando a língua francesa, () ((rires))</p>
E	6'47''	<p>Là je trouve que c'est aussi un de ces moment de/de/d'approche de/de d'empathie, d'identification, c'est pour leur donner ::: le moral, parce que parfois ils pensent : « ah, non c'est trop compliqué... » mais les français font des erreurs aussi, ils font des fautes aussi, je crois que ça rassure un peu les... je crois que ça fait toute partie de ce volet-là de... euh... de relation, de rapport... hum... plus intime, avec les élèves. Dans ce cas c'est en portugais aussi, mi- portugais, mi- français.</p>

Quadro 46 - ACC v. 5

Segundo Ernesto, usar a língua materna com alunos do nível 1, principalmente, é uma forma de se aproximar deles e fazer com que se sintam mais seguros. Ele começa com uma modalização lógica (*je trouve*) e afirma que este momento aproxima os alunos. Assim, vemos que sua posição em relação ao uso do português é dividida, pois pode ser benéfico em alguns casos, mas problemático em outros.

Outra situação do uso de português em aula de FLE, é quando são os alunos que falam em português. Vejamos como isso aparece nas autoconfrontações:

I2	6'45''	Alors, ce qui te gêne c'est que, tu commences à faire attention, et entre eux, ils parlent en portugais.
C1	6'50''	Oui. Parce qu'il y avait deux filles de Lettres-anglais... qui :: qui :: mais ce jour-là, elles se sont assises séparées, quelques fois j'ai leur ai demandé de s'éloigner un peu, quand même, ils parlent portugais.
I2	7'09''	Hum, hum...
C1	7'11''	Comment régler ça ?...
I2	7'14''	Et ça se passe dans tous tes groupes ?
C1	7'16''	Je pense que non, par exemple... ici, maintenant, avec le groupe de niveau trois, c'est plus facile, d'interdire le portugais. Parce que en fait, il ne faut pas interdire, parce qu'ils savent déjà, et ils parlent français, quelques fois... j'explique une chose en français... si quand même, par exemple, un vocabulaire, et quand même ils ne réussissent pas à comprendre, même avec une explication en français... je dis en portugais, par exemple, ça se passe, dans le groupe de niveau trois, mais... pour le niveau 1, même moi, je crois que, quelques fois j'explique en français pour le niveau 1, et j'essaie de répéter en portugais... toujours en français avant, bien sûr, mais... euh... pour le niveau 1 c'est un peu difficile, parce que les visages sont toujours comme « qu'est-ce que tu dis ? qu'est-ce que tu es en train de parler ? » (gst expression de rien comprendre)

Quadro 47 - ACS Claudia V. 3

No excerto acima, a professora Claudia afirma se sentir incomodada com o fato de os alunos falarem português na aula de FLE. Ao ser questionada se este fato ocorria em todos os níveis, ela responde fazendo uso de uma modalização lógica (*je pense*) e diz que não, que no nível 3 é mais fácil de proibir (*c'est plus facile d'interdire*) o português, mas, logo em seguida, ela utiliza uma modalização deôntica: *il ne faut pas interdire*. E então ela volta ao nível 1, pois segundo ela, muitas vezes, eles demonstram não terem entendido quando ela explica em francês, e ficam com uma expressão de interrogação, o que faz com que ela acabe explicando em português. Vemos, assim, que, para Claudia, a prescrição de não usar a LM é mais forte do que para Ernesto, e ela só o faz quando sente

que é realmente necessário, para explicar mais rapidamente, ou para explicar para alunos de níveis iniciantes.

No excerto abaixo, Ernesto retoma o momento da aula em que houve uma discussão um pouco longa em português, o que foi mencionado por Claudia anteriormente:

E	0'00''	... mais eux, ils ont aidé cette discussion aussi. Gustavo a dit...il a parlé des situations... et il a commencé à parler en portugais, d'une situation... pour parler du vocabulaire du portugais, que tout qui est relationné (lié) avec la couleur noire, c'est négatif , par exemple, a/a/a... denegrir , euh... des choses de notre vocabulaire en portugais, même en anglais, quelqu'un a parlé de l'anglais aussi, que tout qui est relationné (lié) avec la couleur noire, c'est quelque chose de négatif .
---	--------	--

Quadro 48 - ACS Ernesto V 6

Esse exemplo ocorreu na ACS do professor Ernesto, quando ele vê, no vídeo da aula, a discussão sobre uma questão étnica de cor de pele, e tanto ele como os alunos, passaram a debater em português.

Para concluir, observarmos que Claudia se posiciona de forma mais prescritiva em relação ao uso do português do que Ernesto. Enquanto ela usa mais modalizações deônticas para dizer que não se deve usar a LM, Ernesto acha que, em alguns momentos, isso pode ser feito.

5.4.4 Correção da lição de casa

No próximo excerto, analisaremos o conteúdo temático sobre a correção da lição de casa. Esse conteúdo aparece primeiramente na ACS de Claudia, e depois na ACC. No excerto abaixo, Claudia fala de como ela costuma fazer para corrigir, mas parece cansada de sua forma de fazê-lo.

Cl	0'06''	(...) j'ai l'habitude de commencer par une correction du devoir parce que, je toujours demande des choses à faire à la maison, et je commence le cours avec la ::: une petite correction. Peut-être c'est le moment de varier un peu ... les stratégies. Comment on peut faire les échauffements différents ... parce que oui, c'est ça, j'ai l'habitude de le faire... corriger...
----	--------	--

Quadro 49 - ACS Claudia v.2

Na ACS Claudia se refere à correção com uma modalização apreciativa (*petite*), diz que sempre corrige no início da aula e que talvez fosse o momento de variar um pouco as estratégias. Ela menciona isso com o uso de modalizações lógicas com valor de possibilidade (*peut-être c'est le moment de varier un peu... les stratégies*). Então ela faz uso de uma preposição *on* (referindo-se à um professor genérico, ou aos professores de francês em geral, e usa uma modalização lógica com valor de possibilidade (*peut*) seguida de uma modalização apreciativa (*différents*). Ela transforma as dúvidas que manifesta na ACS em questões colocadas ao professor mais experiente durante a ACC. Vejamos:

11'38''	C	Est-ce que tu as l'habitude de corriger, le devoir au début du cours ? Comment tu fais ça ? C'est avant ou après l'échauffement ?
11'47''	E	C'est avant. C'est la première chose, la première chose. Même s'il y a quelques-uns qui ne sont pas encore arrivés, euh... d'habitude je projette le corrigé. Sur le... le... sur le... je fais une diapositive, je fais une diapo avec des... des... des réponses. J'ai vu que toi, tu fais ça, tu écrivais, les réponses au tableau, <i>ce qui est bien</i> , ce n'est pas mon... <i>c'est mon point faible</i> là... ((rires)). Je <i>n'aime pas</i> ... c'est pas que <i>j'aime pas</i> ... et... je <i>n'aime pas</i> améliorer ce côté, je veux dire, mon tableau, et mon, mon écriture... mon... mon... manuscrit, quoi, <i>je préfère</i> d'utiliser le diapositive, la projection pour donner des corrigés, mais oui, d'habitude je commence...
12'51''	C	Hum, hum...
12'52''	E	Et, ça prend du temps. ((rires)) C'est une chose qui je vais commenter. ((rires))
12'57''	I2	Qu'est-ce qui prend du temps ?
12'58''	E	Corriger ! Les activités. La correction des/des /des / devoir maison.
I2	13'04''	Hum, hum. Et qu'est-ce que tu penses de cette manière-là, Claudia. Tu as déjà fait, projeter la correction ?
C	13'09''	Non, je n'ai jamais fait ça.
I2		Hum, hum...
E	13'11''	Avec des animations...1,2,3,4 ?

Quadro 50 - ACC V. 1

Ernesto responde que escrever na lousa é o seu ponto fraco, pois não gosta da sua caligrafia e não gosta de escrever na lousa, por isso prefere usar a projeção de Power Point, o que o ajuda a otimizar o tempo. Ele faz uso de algumas modalizações apreciativas (*ce qui est bien/ c'est mon point faible/ Je n'aime pas/c'est pas que j'aime pas... et... je n'aime pas*). E então ele volta a tocar na questão que parece ser sua principal preocupação: a gestão do tempo: *ça prend du temps*.

Abaixo, vemos que Claudia começa a explicar sua maneira de corrigir e pergunta a Ernesto sobre como ele corrige a lição de casa.

C	13'16''	Parce que j'envoie les corrigés, en fait, aux élèves, au début du cours, je fais ça, j'envoie même le guide pédagogique, parce que... les activités du livre... non pas le corrigé. Bon, j'essaie de corriger toujours, au début du cours, moi-même au tableau, mais il y a quelques exercices qu'on ne peut pas corriger, car on ne peut pas tout corriger, donc, j'envoie le guide et le corrigé du cahier pour qu'ils aient chez eux la correction. Mais quand même je fais au tableau...
I2	13'48''	Alors, comment tu choisis, qu'est-ce que tu fais au tableau, qu'est-ce que tu ne fais pas ?
C	13'55''	J'essaie de choisir les activités les plus intéressantes , le plus difficiles , qui posent plus de problèmes , je crois... parce qu'on peut pas tout corriger. C'est... et c'est vrai que ... ça prend du temps. Mais moi, j'aime bien parce que c'est le moment de voir s'ils ont vraiment compris la grammaire. C'est une partie importante , même si le cours est communicatif... c'est... je pense que c'est bien . Et j'ai beaucoup de questions là-dessus : est-ce qu'on corrige... on met l'erreur, et après on corrige l'erreur ? est qu'on met la façon correcte ? euh... vous voyez ? comprenez ?
I2	14'39''	L'erreur de l'élève, c'est ça ?
C	14'40''	De l'élève. J'ai vu que tu fais ça, quelques fois, n'est-ce pas ? tu mets et tu demandes : « ah, corrigez-là. » c'est pas toi qui va mettre correctement, c'est à eux. Tu vois ? il y a des stratégies pour corriger.
I2	14'53''	Hum, hum...
C	14'54''	Je pense que ça c'est important , parce qu'ils vont réfléchir sur la grammaire, même. Et là c'est intéressant .

Quadro 51 - ACC v 1

Claudia passa então a explicar sua maneira de realizar a correção da lição de casa. Ela usa a modalização pragmática (*j'essaie*) seguida do pronome *on* para designar um professor genérico e explica, utilizando uma modalização deôntica, que não se pode tudo corrigir (*on ne peut pas tout corriger*).

Para explicar seu critério de seleção dos conteúdos para correção, ela usa diversas modalizações apreciativas (*intéressantes, les plus difficiles, qui posent plus de problème*). Ela usa modalizações lógicas (*je pense/je crois*) para expressar sua opinião, e faz uso do pronome pessoal *on* (referindo-se ao professor genérico, que pode ser tanto o professor de FLE como os professores de línguas em geral). Ela passa então a fazer diversas perguntas sobre a maneira de corrigir (*est-ce qu'on corrige... on met l'erreur, et après on corrige l'erreur ? est qu'on met la façon correcte ?*), que exprimem suas dúvidas que já haviam sido manifestadas desde a primeira reunião, quando ela falava da questão da

“aisance”. As dúvidas são dirigidas ao professor que, para ela, é um pouco mais experiente.

No excerto abaixo, Ernesto retoma sua maneira de corrigir, relacionando-a com a gestão do tempo e mostrando sua preocupação com esta questão:

E	15'03''	Oui, de re expliquer. Pardon si je vous interromps, mais de re expliquer, de reprendre des explications, de grammaire même, et il y a même des uns qui arrivent en retard ou les uns qui, qui... qui n'étaient pas au cours, finalement qui n'ont pas accompagner l'explication, tout ça, c'est, c'est important , reprendre l'explication, brièvement, mais c'est jamais brève ((rires)). Ça prend du temps, surtout au niveau plus avancé, je sors un peu de notre discussion, mais, j'ai remarqué que, surtout au niveau plus avancé les exercices de devoir maison proposés par la méthode même, ils deviennent plus... lourds... et...et...et... ambigus... personnels... euh... des questions ouvertes... des choses comme ça, et là ça prend encore plus de temps. Mais en même temps, je/je trouve que c'est bien . Comme... comme je disais tout à l'heure, là si on prend plus de temps pour ça, il faut décider après ce qu'on va couper. ((rires)) de notre <i>planning</i> , tu sais ? de ce qu'on a planifié pour la journée. On doit laisser plus de temps, moins de temps, pour des autres choses qu'on avait prévus, mais...
I2	16'23''	Mais tu penses qui c'est important ?
E	16'24''	Oui, tout à fait, tout à fait.
I2	16'27''	Et quand tu dis, « les explications, ça prend beaucoup de temps » euh... comment ça se passe, les explications ?
E	16'39''	Quand on voit que la plupart des élèves font la même faute, euh... je sais pas... euh... ou même quand ils posent des questions, on s'arrête pour euh... expliquer... euh... moins de temps possible , finalement, on essaie de/de/de expliquer en cinq minutes ce qu'on a pris quinze minutes pour expliquer le cours précédent. Par exemple, pour expliquer les/les/les/les/les prépositions, les provenances les destinations, des choses comme ça, on prend, on... on... on... finalement pour expliquer ça, ce point langue là, on travaille, on donne des exemples, on essaie de faire un parcours qui soit plus intéressant... et plus intuitif pour les élèves, mais là...pendant la correction, il faut expliquer tout d'une façon plus rapide .
I2	17'43''	Toi, tu fais ça aussi ? Re expliquer au moment de la correction ?
C	17'50''	Oui, si on en a besoin . Si les élèves ont dit correctement... quelques fois je juste renforce à l'orale, mais, s'ils ont des difficultés je reviens sur le tableau et on essaie de conceptualiser à nouveau.
I2	18'08''	Hum, hum... oui
E	18'09''	Pardon, c'est juste une chose, j'ai remarqué une petite chose, et je me suis identifié aussi, que parfois, pendant les corrections, d'autres choses... euh... d'autres choses apparaissent. Des petites autres choses. Parce qu'on corrigeait là... tu corrigeais là le truc de/de/de/de... préposition de provenance destination, et T'as

		commencé à parler d'élimination. T'as commencé à parler de/de/de... d'autres choses. Des explications...
I2	18'39''	Ça c'est un morceau que tu as sélectionné ?
E	18'42''	Moi ? oui, un petit peu...
I2	18'43''	Ça ? peut-être on termine ça et après on va... c'est bien de s'arrêter là.
E	18'54''	Hum, hum.
I2	18'55''	Alors, et toi Ernesto, on a vu que Claudia, elle ne sait pas... euh... quand on a ... quand les élèves font un erreur elle ne sait pas si elle écrit l'erreur au tableau, si elle n'écrit pas l'erreur de l'élève.. est-ce que tu fais de la même manière, comment est-ce que tu fais ? tu n'écris pas au tableau ?
E	19'11'	Je n'écris pas au tableau.
I2	19'12'	Comment tu traites alors les erreurs des élèves ? Parce que c'est ça la question de Claudia, non Claudia ?
E	19'17''	Pour la correction ?
I2	19'20''	C'est ça qu'elle a dit. Elle a dit que quand elle va.... Pose-lui tes questions.
C	19'24''	Par exemple, l'activité de pays de provenance, les prépositions avec des pays de provenance, l'élève dit : « Ah, je viens de la France. » est-ce que je dois noter, parce que je corrige au tableau, est-ce que je note : « je viens de la France » ou je corrige déjà « Non, non, c'est pas comme ça. C'est : Je viens de France ». Parce que c'est bien des fois noter l'erreur pour que, eux-mêmes, ils se corrigent : « Ah non, ce n'est pas de la, c'est de... »
E	20''	Une chose que je fais, je n'utilise pas le tableau comme je vous ai dit, mais, pour commencer, déjà, quand on s'installe, les élèves commencent à arriver et ils ne sont pas tous là, je leur demande de vérifier entre eux le devoir, comme ça c'est déjà une correction, ils ont peut-être une opportunité d'échanger, de voir avec les élèves qui savent, qui ont bien répondu déjà, la réponse correcte finalement, et après, ils discutent entre eux, la/la/le/le/le l'exercice, comparent l'exercice, et après je demande : « Tel, quel est le premier, l'autre, l'autre, l'autre... »
I2	20'57''	Et s'ils font une erreur ?
E	20'58''	S'ils font une erreur je dis : « ah... comment ? c'est bien ça ? » et là je montre la réponse et je dis : « non, c'est pas ça ». Je n'écris pas la faute de l'élève...
I2	21'06''	Tu montres la réponse.
E	21'08''	Je montre la réponse. Je montre la réponse après... par exemple, s'ils disent « Je viens de la France » je dis : « De la France ?? » et je jette... je/je/je...
C	21'19''	... aux autres.
E	21'20''	Je jette aux autres.
C	21'21''	Hum, c'est bien...
E	21'22''	Et parfois ils corrigent, et là je montre la réponse au diapositif. C'est ça, mais je n'écris pas... je comprends, mais c'est ma façon à moi de corriger. J'ai...

Quadro 52 - ACC v.

Ernesto reconhece a importância da correção da lição de casa, mesmo que, por vezes, seja necessário explicar de novo rapidamente (*brièvement*), para o caso de algum aluno ter estado ausente à aula. Então, usando um conectivo de oposição “*mais*” ele completa que nunca é rápido (*c’est jamais breve/ ça prend du temps*), principalmente nos níveis mais avançados, pois as questões são mais abertas. Ele usa algumas modalizações apreciativas (*ambigus/ personnels/ ouvertes*) para se referir à lição de casa dos níveis mais elevados. Usando modalizações deônticas (*il faut/ on doit*) relacionadas ao professor genérico expresso por “*on*”, ele diz que é preciso decidir o que deverá ser cortado do planeamento para a aula do dia. Tudo depende das perguntas feitas pelos alunos. Se os alunos fazem mais perguntas, a correção vai demorar mais e depois será preciso adaptar o planeamento, mas se os alunos não tiverem dúvidas, a correção pode ser feita mais rapidamente e é possível cumprir o planeado. Ao retomar sua maneira de corrigir, ele usa a voz da fala interior reconstituída (LOUSADA; DANTAS-LONGHI 2014), para mostrar o tipo de perguntas que faz, sem dar diretamente a resposta, conduzindo os alunos à forma correta. Claudia observa essa maneira de corrigir e conclui, com uma modalização apreciativa (*c’est bien*), que se trata de uma boa maneira de corrigir. Novamente, o conectivo “*mais*”, utilizado por Ernesto, serve para expressar a diferença entre as duas maneiras de corrigir.

Ainda na ACC, no vídeo 3, o mesmo conteúdo temático retorna:

E	1’27’’	<p>On peut commencer par le point euh...il y a trois points-là que tu as signalé comme euh... comme... des choses à voir, non ? c’était de :: extrait de :: 1m30 à :: partir de là c’est la difficulté pour expliquer les prépositions, ou la difficulté finalement... je sais pas... là j’ai dit... c’est pas difficulté d’expliquer les prépositions, j’ai dit euh... j’ai remarqué, ce que je pense là... je crois que c’est un morceau de dix minutes (gst de la main) que tu as pris pour euh... euh... pour euh... corriger le :: la/les activités/des ces/des ces exerc.../des activités de devoir maison. Euh... des difficultés, je crois que c’est ça. C’est la gestion de temps, que la/la/la... correction demande parce que ça/ ça/ça demande beaucoup de temps.</p>
C	2’32’’	<p>En fait je prévois quinze minutes pour la correction. Je prévois toujours. Je ne pense pas que j’aie dépassé le temps.</p>

Quadro 53 - ACC v. 3

A preocupação com a gestão do tempo está sempre presente na fala de Ernesto, ele inicia esse excerto com uma modalização lógica com valor de possibilidade (*peut*),

seguida de outras modalizações lógicas (*je sais pas/je pense/je crois*) e finaliza com uma modalização apreciativa (*beaucoup*) para exprimir sua preocupação com o tempo gasto com a correção da lição de casa. Claudia não concorda com isso, ela diz ter usado apenas 15 minutos, como ela sempre prevê. E então a professora Claudia descreve como programa suas correções:

C	2'40''	Je pense que... je pense toujours de 10 à 15 minutes pour ça. Parce que ça, ce n'est pas un problème. La gestion de temps c'est un problème en général mais, je ne pense pas que... que... euh... disons... on gaspille (gst de Guimet en l'air) du temps quand on corrige. Et ça, c'est pas... pour moi c'est pas un problème.
E	3'02''	Ce qu'on profite... t'as profité pour euh, euh... reprendre des explications de grammaire. Là je n'ai pas noté, mais c'est, euh... tu reprends... ah ! oui, voilà ! ici, tu as repris, euh...
I2	2'17''	Tu veux montrer ? Montre un peu.
E	3'19''	Oui, oui... voilà, tu expliques, euh... c'est bien que tu écris, eh/eh/et tu demandes : « comment on écrit, avec s ou avec t ? », c'est bien. (Il montre la vidéo)
C	4'22''	Peut-être, juste un petit commentaire, peut-être j'ai gaspillé du temps avec mon problème de/de/de vouloir une raison à donner aux élèves. Peut-être que c'est quelque chose à moi, que ça c'est un problème, parce que j'étais très préoccupée de montrer une raison pour laquelle ce n'est pas de la France, ça c'est un gaspillage du temps, parce que... mais corriger le devoir je ne pense pas que c'est mauvais de, je ne sais pas, prévoir 15 minutes pour ça...

Quadro 54 - ACC V. 3

Claudia afirma reservar sempre de 10 a 15 minutos para a correção. Ela usa modalizações lógicas (*je pense/je ne pense pas*) para explicar que para ela a correção da lição de casa não é um desperdício de tempo (*je ne pense pas que (...) on gaspille du temps quand on corrige*). Para ela, o tempo gasto com a correção é um tempo bem empregado (*je ne pense pas que c'est mauvais*), o que ela sinaliza utilizando modalizações apreciativas. Mas ela faz uma ressalva para um tempo gasto com uma explicação que ela julga não ter sido necessária (*j'étais très préoccupée de montrer une raison pour laquelle ce n'est pas de la France, ça c'est un gaspillage du temps*). Porém, ela conclui dizendo que, ao contrário do que pensa Ernesto, o que fica claro pelo uso do conectivo “*mais*” utilizado novamente, 15 minutos para corrigir a lição de casa não é algo negativo.

Ernesto então faz uso do pronome *on* designando um professor genérico para dizer que o professor sai da programação durante a correção. Vejamos:

E	4'50''	Ah... je vais arriver... je vais arriver ((rire)) ... non... pas du tout, et même parce que dans la correction on se/on se/on se laisse emporter et/et/et... on commence à parler d'autres choses, qui ne sont pas :: euh... finalement... du/du/du...l'objectif de l'exercice de révision. Là j'ai vu qu'/t'as qu'/t'as commencé à parler d'élimination phonétique (). (il met la vidéo).
E	5'59''	Le truc de mettre la faute de l'élève, d'écrire la faute de l'élève () avec le diapositif ça c'est impossible , parce que c'est, c'est... euh... mais là oui, tu/tu/tu écris la faute et après tu corriges, c'est/c'est visuel, ce truc je trouve que c'est bien . Mais là on parle d'élimination, tu parles de phonétique aussi, parce que tu commences à parler du Brésil, Brésil, Brésil, Brésil... tu fais de... euh... oui, voilà, je crois pas, je ne crois pas que ce soit du gaspillage, mais c'est une des choses à gérer, c'est une question même, moi, je, je... moi, c'est une question que/que... un exercice on prévoit 10 minutes, si on fait un plan de cours là, finalement, et on a vraiment 10 min pour corriger cet exercice, à cause de ces digressions, ces autres choses, qu'on/on/on trouve que c'est important là au moment, on ne trouvait pas important au moment de la préparation du cours mais là dans la situation on va : « non, c'est important de revenir dans ce point là » ça peut prendre du temps. Comme par exemple, ou, si c'est pas ça, si sont des questions des élèves, il y a un élève qui te pose une question de/de/de/de d'un pays neutre... et voilà (...)
I2	8'19''	Hum, hum, alors... hum... on va, je pense qu'il y a deux choses-là : tu vas choisir les morceaux d'abord, parce que tu as dit que ça durait dix minutes, et parce que tu as dit qu'elle faisait autre chose pendant la correction.
E	8'32''	Autre chose que ce n'était pas la correction de l'exercice... oui.
I2	8'35''	Oui, et comment tu vois finalement ces choses-là ? quelque chose te semble problématique , les dix minutes ou faire autre chose, non ?
E	8'43''	Non, c'est normal, je trouve que c'est normal...
I2	8'44''	Quel est-la...
E	8'45''	... c'est naturel , quoi ?! ce sont les besoins de/ c'est pas/c'est ça/ je trouve que/c'est un point que nous fera tous () qu'on prépare le cours on a une idée, mais quand on est là sur le terrain (bruit de la bouche) ah, oh là là...euh, qu'est-ce- il faut faire... il faut ...
I2	9'03''	Les choses changent sur le terrain en fonction de la situation, c'est ça ?
E	9'06''	Oui
I2	9'08''	Mais ça tu trouves positif ?
E	9'10''	Oui, oui, ces choses qu' il faut euh, réfléchir, il faut penser... euh... il faut gérer :: le temps, qui ça prend. Mais 15 minutes pour la correction, c'est bien .

Quadro 55 - ACC V. 3

Para ele, não há como evitar as digressões na correção dos exercícios, o professor acaba se desviando do objetivo da aula para falar de outros assuntos, mas usando modalizações lógicas (*je trouve/ je crois/ je ne crois pas*), ele afirma acreditar que não se trata de desperdício de tempo (*je ne crois pas que ce soit du gaspillage, mais c'est une*

des choses à gérer). Segundo ele, no momento da aula, surgem coisas nas quais o professor não havia pensado no momento da preparação, e lhe parece importante dedicar algum tempo a esse novo assunto (*on trouve que c'est important là au moment, on ne trouvait pas important au moment de la préparation du cours, mais là dans la situation*). É a voz do professor genérico que é utilizada para retomar a questão das digressões. Para se referir a essas “digressões”, ele faz uso de modalizações apreciativas positivas (*c'est normal/ c'est naturel/ c'est bien*), mas, em seguida, ele usa várias vezes a modalização deôntica *il faut* para dizer que é preciso gerenciar o tempo. A posição de Ernesto, entre a necessidade de corrigir e o tempo gasto com a correção e digressões, está bastante dividida e isso é expresso por meio do conectivo “*mais*”. Ele conclui avaliando positivamente a correção em 15 minutos. Nesses excertos, vemos, novamente, que as prescrições implícitas, advindas, provavelmente, do coletivo de trabalho, aparecem relacionadas ao tempo que deve durar uma correção, fazendo com que os professores ajustem sua ação para que a correção de exercícios não demore muito e seja possível gerenciar o tempo para fazer outras atividades.

5.4.5 Relacionamento entre professor e aluno

Trataremos agora da questão do relacionamento entre professor e aluno. Esse conteúdo temático aparece na primeira reunião de trabalho quando, ao ser questionada a respeito de suas dificuldades no ano anterior, P1 responde em primeiro lugar que suas maiores dificuldades foram com os alunos de personalidade difícil (*ah... je pense que sont les personnes... ha, ha, ha, les personnalités - P1, RP1, 0'30''*) o que leva os professores a refletirem sobre a importância de criar um bom ambiente em sala de aula, e estabelecer com os alunos um relacionamento de confiança. Na ACC Ernesto traz esse conteúdo temático. Vejamos como ele aparece:

E	12'43''	Ah, je vois que oui, bon je vois que nous sommes des références ... comme nous sommes là :: euh... quand nous sommes ...en scène... ((rires)) euh... ils font attention à ce qu'on parle, si on parle de/de/de des auxiliaires... de passé composé, si on parle de vocabulaire pour description physique, si on parle de cinéma, ou si on parle de/de/de chanson française... bon, nous sommes là... nous... profs, nous avons... leur attention. Donc, je ne sais pas , si je fais de... si je sidère un petit peu... si je :: si je fais des digressions... c'est...c'est... ça peut-être un peu ... euh... je ne sais pas ... une perte du temps...comme je dis,
---	---------	--

		mais aussi, j'essaie de faire des choses qui... bon, je trouve culturel, des choses qui vont...
--	--	---

Quadro 56 - ACC v 4

Notamos que Ernesto utiliza os pronomes “on” e “nous” para se referir aos professores em geral, ou seja, ao professor genérico, afirmando que os professores são formadores de opinião (*nous sommes des références*). Ele afirma que eles têm a atenção dos alunos (*nous sommes em scène*) e seu dilema com relação ao gerenciamento do tempo reaparece (*perte du temps x faire des choses culturels*). Notamos então o surgimento de modalizações lógicas (*je ne sais pas/je trouve/peut-être*) e uma modalização apreciativa (*un peu*). Ele parece pensar que, enquanto referências, os professores devem mostrar coisas culturais aos alunos, embora isso implique em perda de tempo.

E	12'14''	Non, ça va ! mais c'est pas... justement... euh... l'histoire de/de/de montrer, de/de/de le faire de/de/de leur montrer ça, mais la réaction et que/que/que t'as eu ici, et tu partages une chose qui est très/très personnelle, qui est de ton répertoire personnel, et pas de ton répertoire de prof, j'ai capté aussi un autre morceau que tu fais ça, quand tu parles du point langue là de/de/de télé réalité, tu dis personnellement que tu es...euh...que tu est très...
C	12'54''	Accro ((rires))
E	12'55''	Accro au Master chef que tu regardes, que tu ne perds, que t'es toujours là, que tu ne perds même pas un des épisodes. Et tu fais ça, bien au début, du premier/de la premier vidéo, quand je... euh... quand un élève te/te demande, te pose des questions, je ne sais pas, et après tu/tu parles... tu mets en question des choses de la langue française, et là tu fais même en portugais, comme au truc d'Amélie, et même comme le truc de/de/de Master Chef, tu euh... Tu/tu commences à parler d'une chose qui n'a rien à voir effectivement à la/la thématique de ton cours ou de l'activité que tu vas proposer, tu sors un petit peu, pour donner ton avis personnel, soit sûr la langue française, euh... soit sûr euh... le goût préférence de/de/de/des programmes de télé ::: et même de/de/de/des scènes de/de/de filme dans le cas de <i>Fabuleux Destin d'Amélie Poulain</i> , et tu le fais, plutôt mélangé portugais et en français, eh ::: voilà ce qui m'attire l'attention. Qu'est-ce que t'as à dire par rapport à ça ?
C	14'09''	Bon...
I2	14'12''	La partie... au début tu veux dire, c'est cette partie-là où elle compare avec le Brésil... la partie que tu as déjà montré, c'est ça ?
C	14'21''	Com os Estados Unidos... ah... ?
E	14'22''	Non, non, non... je montre.... Tá-tá-ta-ta-ta... est une autre, qui t'as une identification un petit peu ::: à/á/a... á notre publique... euh... je vais te montrer. Ça n'a rien à voir...a/a/a ... c'est un peu... euh... tu te mets un peu dans la position d'élève aussi, parce qu'il y a des élèves de la... bon... je ne sais pas... ici...c'est cette morceau. (il met la vidéo)

E	15'22''	Ce type de/de/de manifestation de/de/démystification... de/de/de la langue française de/de/de question même... euh...tu le fais avec les élèves... et tu le fais en portugais en plus... ce type de... je crois que c'est un type d'approximation.
C	15'43''	Et tu penses que c'est bien ou pas ?
E	15'45''	Moi ?
C	15'46''	Oui.
E	15'47''	Moi, je fais tout le temps ((rires)). Je trouve que c'est (gst de la main, pouce élevé, positive) ((rires)). Non, c'est pas que je fais tout le temps, ce que je pense c'est...est... euh... un moment d'empa/empathie ? de/de/d'identification. C'est un moment d'identification, peut-être d'approximation avec les élèves. Je ne sais pas. (gst en ce moment, il croise les bras et il mène la tête en geste de négation)
C	16'06''	La langue :: affective... parce que c'est la langue...
E	16'10''	Oui...et même si... ouais, même/même si c'est pas en portugais, même de mettre en question les choses de la langue française comme ça : « vous ne comprenez pas, mais moi non plus, mais je suis là, et nous sommes là et on y va » c'est un peu de s'y mettre un peu...euh... de sortir un peu de la position de prof.

Quadro 57 - ACC V. 4

Nesse excerto, Ernesto afirma que quando o professor expressa seus gostos e opiniões ele se mostra mais próximo dos alunos. Ele faz uso de uma modalização apreciativa (*personnelle*) e faz uma distinção entre o repertório pessoal e o repertório profissional (*repertoire de prof*). Em seguida, ele usa uma modalização lógica (*je ne sais pas*) e fala que a professora questiona coisas da língua francesa (*mets en questions des choses de la langue française*). Para ele, esse fato desmistifica e aproxima o aluno do professor, e o fato de ser em português potencializa essa aproximação (...*et tu le fais en portugais en plus... ce type de... je crois que c'est un type d'approximation*). Usando uma série de substantivos que definem e qualificam o uso do português (*démystification, approximation, empathie, identification*), ele mostra que, para ele, o emprego da LM serve para melhorar o relacionamento com os alunos, permitindo uma maior aproximação e identificação dos alunos com o professor. Isso também ocorre, para ele, quando o professor traz aspectos pessoais dele para a discussão com os alunos, mesmo que isso o faça sair da temática da aula. Ele conclui o excerto dizendo que esses momentos permitem fazer com que o professor saia da posição de professor.

5.4.6 Adaptação das atividades/exercícios

O último conteúdo temático que abordaremos é a adaptação das atividades, o que apareceu nas três reuniões de discussão sobre o trabalho e também na ACC. Vejamos como esse conteúdo aparece nas reuniões de discussão sobre o trabalho:

6	P2	(...) Avec les cours séquentiels et puis, dans ce cas-là, c'est avec le <i>Nouvel Édito</i> , la difficulté, elle est plutôt... d'abord, travailler avec ce manuel qui est très différent d'Alter Ego qui a une autre organisation. Il demande un travail d'organisation de professeur, qui est un peu plus important . Il faut regarder... euh... l'unité, et l'avoir, et après un peu naviguer. Donc , ça ce n'est pas évident . Donc , j'ai dû apprendre et je ne sais pas si je fais toujours bien , puis, euh... après, les textes sont difficiles . Les textes euh... oraux ou écrits, il faut vraiment étudier à la maison, on ne peut pas préparer ça rapidement . Il faut se... voilà, il faut travailler, euh... et puis, comme c'est un cours privé, il faut penser : « est-ce que ce texte intéresse vraiment à cette personne ? » et, donc , c'est ça. Et puis, euh... pour le séquentiel, je dirais que la difficulté, c'est euh... disons... la quantité de préparation pour faire un bon cours avec ce manuel. Parce que le manuel, il est bon , il faut juste bien préparer.
---	----	---

Quadro 58 - RT1

Na primeira reunião, que ocorreu no dia 10 de agosto de 2018, os professores mencionaram as dificuldades enfrentadas no semestre anterior. Nesse contexto, uma professora mencionou a dificuldade para adaptar as atividades do livro didático aos interesses e necessidades dos alunos. Ela usa modalizações apreciativas para falar da importância de o professor estar atento quando existe uma mudança de livro didático (*très différent/ un peu plus importante/ ce n'est pas évident*) e então usa diversas vezes a modalização deontica *il faut*, associada com advérbios de intensidade (*vraiment*), e maneira (*bien*) para afirmar a necessidade de preparar devidamente a aula, adaptando às aulas (*il faut penser: est-ce que ce texte interesse vraiment à cette personne?*). Ela utiliza a voz da fala interior exteriorizada (LOUSADA, DANTAS-LONGHI, 2014), que nos indica que a reunião de discussão sobre o trabalho a fez verbalizar em voz alta uma reflexão sobre a maneira de trabalhar. Para ela, a maior dificuldade é a quantidade de preparação a ser feita, quando se trata de um livro didático novo, aumentando a carga de trabalho do professor.

Na segunda reunião de discussão sobre o trabalho, no dia 19 de outubro de 2018, um dos temas era a troca do livro didático e, para a discussão, os professores haviam analisado com antecedência diversos exemplares de livros. Vejamos como a questão das adaptações de atividades aparecem:

12	P1	J'ai choisi le « Cosmopolite » parce que j'ai vraiment aimé , je l'ai trouvé très actuel , je l'ai trouvé vraiment très intéressant et surtout parce qu'il y a beaucoup d'exercices oraux pour les élèves. Il y a beaucoup d'interaction . Même si j'aimais beaucoup « Alter Ego », je pense qu'avais beaucoup moins .
13	P2	Moi, j'ai choisi « Entre Nous » parce que je n'étais pas à l'aise avec les audios de « Cosmopolite ». Pour moi c'était vraiment un problème . Ce que je trouve très intéressant dans « Entre Nous » c'est que le livre, il est un peu plus ludique . Il y a beaucoup plus d'activités avec les jeux, les images que nous n'avons ni dans « Cosmopolite » ni dans « Alter Ego » , et je pense que, quelques fois on manque de... pas de souplesse , c'est pas ça, mais de... ludique, vraiment , euh...
		(...)
24	Er	« Cosmopolite ». Le mode d'emploi est tout un peu nouveau, plus oxygéné, je crois . Je suis favorable au changement. Le mode d'emploi reste un peu le même, aussi, la thématique plus diverse , niveau culturel durable, je trouve bien . Il y a de choses dans « Entre Nous » qui m'attirent beaucoup , le travail phonétique qui est beaucoup plus détaillé et il y a des options des jeux aussi, mais vraiment les activités ludiques que ne sont pas à jeter .

Quadro 59 - RT2

Notamos a abundância de modalizações apreciativas, o que já era de se esperar considerando que os professores estavam analisando os livros didáticos, falando de suas características, vantagens e desvantagens. Para os livros didáticos que tiveram maior número de votos, os professores utilizaram modalizações apreciativas positivas (*vraiment très intéressant/très actuel/beaucoup aimé/un peu plus ludique/souplesse / oxygéné/ plus diverse/ plus détaillé, plus divers*), destacando principalmente quatro aspectos que eles consideraram importantes: exercícios orais, interações, atividades lúdicas e diversidade nas temáticas.

Na terceira reunião, no dia 23 de novembro de 2018, os professores discutiram a importância de variar e adaptar as atividades, o que está ligado ao fato de terem mudado de livro didático. Vejamos:

1	P6	Bon, je peux commencer ... euh de parler... ce que j'ai parlé à Claudia que ce que j'ai commencé à varier c'était ces choses de varier les activités, donc essayer de faire des activités un peu plus faciles pour une partie des élèves et un peu plus difficiles pour les autres pour donner un exemple, j'essayais toujours, si j'allais travailler une chanson par exemple avec des trous à compléter c'était toujours des choses, bon... il y avait des verbes, mais ils devraient conjuguer les verbes, enfin, beaucoup de choses, beaucoup de trous et après j'ai dit : « bon, pourquoi je peux pas faire une chose un peu plus simple, donner les verbes, quelques verbes déjà conjugués et moins d'espaces » à compléter ? et comme ça, j'ai vu qu'à la fin ils étaient plus contents , parce qu'ils disaient : ah ! j'ai réussi ! voilà c'est plus facile, donc ...
		(...)
19	P1	J'ai quand même une variation d'une activité très intéressante , je suis allée au Masp avec ce groupe et j'ai parlé qu'en français. On se promenait, parce qu'ils devaient chercher une œuvre pour vraiment faire comme un pastiche de la critique de Zola, qu'ils ont lu et vraiment c'était très intéressant , parce qu'au Masp, je parlais en français, on se promenait, je paraissais une guide... ((rires)) vraiment touristique qui était là, et il y avait même des curieux que regardaient et les élèves, elles se sentaient très à l'aise pour parler en français, parce qu'en sortant d'ici :: elles ont vraiment aimé , elles sont sorties, elles ont parlé français, elles ont dit : P1, ont doit vraiment répéter ça ! Pas seulement en salle de classe !
		(...)
30	P4	Je me débrouille, et normalement c'est ça, j'essaye de... de... je pense à la consigne, je pense au faible et au fort , je pense à varier les activités, ah !... il y a une chose que j'ai oublié de dire, pour ce semestre, avec le cours aspect, j'ai décidé d'alléger un peu les activités, parce que je me suis rendue... parce que moi, au premier semestre je m'attendais euh... à un groupe avec un niveau B2, C1 et en fait ils avaient un niveau B1, B2 n'est-ce pas ? Comme je ne connaissais pas le groupe :: et on avait alterné, n'est-ce pas ? au premier semestre, avec P2, c'était quoi ? Un mois c'était moi, l'autre c'était P2.
31	Coo	Maintenant c'est deux et deux ?
32	P4	Oui
33	Coo	C'est mieux ?
34	P4	Oui, c'est mieux et donc , ça a été le changement que j'ai fait pour ce semestre. J'ai un peu allégé les activités, je crois que ça marche mieux , même pour moi, je suis moins angoissée , parce que c'était une situation compliquée , je m'attendais à un niveau et il y avait un autre.

Quadro 60 - RT3

Notamos que P6 e P4 começam suas falas com modalizações pragmáticas P6: “j'ai commencé/j'ai essayé” e P4: “j'essaye / j'ai décidé”, para falar das mudanças realizadas no semestre. Pensando na heterogeneidade da sala, ambas procuraram adaptar as atividades. P6: “ ...*varier les activités, donc essayer de faire des activités un peu plus*

faciles pour une partie des élèves et un peu plus difficiles pour les autres », e P4 : « *je pense à la consigne, je pense au faible et au fort, je pense à varier les activités (...) j'ai décidé d'alléger un peu les activités* ». P6 considera que os alunos ficaram mais satisfeitos com esta adaptação (*j'ai vu qu'à la fin ils étaient plus contents*), e P4 declara que esta adaptação foi importante para que ela se sentisse mais tranquila (*à la fin j'étais moins angoissée*).

P1 propôs uma atividade extraclasse e, através de modalidades apreciativas positivas (*vraiment/vraiment très intéressant*), manifestou seu entusiasmo e afirmou que as alunas também apreciaram a novidade (*elles ont vraiment aimé*). Nesses excertos das reuniões, vemos a importância, em uma aula de francês como língua estrangeira, de ter sempre atividades lúdicas e interativas, para que haja variação de uma aula para outra, evitando que a aula fique repetitiva. Porém, vemos também a necessidade de adaptar sempre as atividades aos alunos, para que os alunos fiquem mais satisfeitos e o professor também.

Na ACS, vemos que o tema da variação de atividades, procurando trazer elementos diferentes (filmes, atividades lúdicas etc.) para evitar a repetição, reaparece. Ao mesmo tempo, observamos que a questão da adaptação das atividades à turma de alunos é mencionada novamente. Primeiramente, vemos que a professora usou as atividades elaboradas por outros colegas e arquivadas no *Moodle*³⁵, para variar as aulas, evitando uma aula muito repetitiva. Porém, ao trazer essa atividade diferente, no semestre anterior, ela teve dificuldades, pois, ao contrário de uma atividade do livro didático, as atividades novas, baseadas em filmes, não levam em conta necessariamente o nível dos alunos, o que a tornou difícil de ser executada. No semestre seguinte, ela tentou refazer a mesma atividade. Não se trata de adaptar as atividades do livro didático, mas de modificar uma atividade proposta pelo próprio grupo de professores e que está arquivada no *Moodle*. Veremos que, ainda que proposta pelo mesmo grupo de professores para alunos do mesmo contexto, é necessário adaptar à turma específica. A professora Cláudia conta então como utilizou uma atividade retirada da plataforma *Moodle*, ou seja, preparada por outros professores do grupo para atender essa necessidade de atividades mais lúdicas e interativas, reutilizando a mesma atividade uma segunda vez. Vejamos:

³⁵ Os professores de francês que trabalham nos extracurriculares, ao criarem atividades diferenciadas, as postam em uma página na plataforma *Moodle* de modo que fique disponível para os demais.

C	0'00''	La vidéo, je pense ... ah... ça c'est une chose... euh... dont laquelle je voudrais parler , parce que c'est...euh... je pense que l'activité d'Amélie... la vidéo d'Amélie... a bien marché cette fois-ci, et elle n'avait pas bien marché dans la première fois que j'ai fait cours à un niveau 1, et je peux vous expliquer... je peux vous expliquer maintenant pourquoi, c'est déjà le prochain extrait, parce que :: pour la première fois que j'ai fait cours... j'ai eu quelques difficultés avec l'activité d'Amélie... est-ce que je dois contextualiser , l'activité ? tu penses ? c'est une activité... tu connais , Débora ? l'activité d'Amélie ?
I1	0'47''	Non, non... je ne connais pas, j'ai vu dans ton... j'ai vu sur ta vidéo... j'ai vu un peu comment tu as travaillé.
C	0'59''	Oui, voilà. Mais , j'ai changé ça durant le tutorat, parce que... tout d'abord...pour la première fois, j'ai travaillé l'activité comme elle est, donc , c'est... donc, les élèves vont recevoir des bouts de papier, avec... euh... « dites si le père d'Amélie, ou la mère d'Amélie aime, ou n'aime pas les choses suivantes. Les activités suivantes ».

Quadro 61 - ACS Claudia v. 4

Para não se limitar às atividades do livro didático, Claudia utiliza uma atividade retirada do *Moodle*, ou seja, uma atividade que foi preparada por outros professores do grupo (*l'activité d'Amélie Poulin*) e explica que foi necessário fazer uma adaptação (*... je pense que l'activité d'Amélie... la vidéo d'Amélie... a bien marché cette fois-ci, et elle n'avait pas bien marché dans la première fois que j'ai fait cours à un niveau 1 (...)*) *j'ai changé ça* [a atividade] *durant le tutorat*). Nesse excerto, vemos que, tanto a experiência de já ter usado uma primeira vez, quanto a ajuda com o *tutorat*, contribuíram para que a adaptação da atividade ao seu grupo de alunos tivesse sucesso.

Durante a ACC, essa preocupação em variar as atividades, realizar atividades orais lúdicas e interativas reaparece nos excertos escolhidos pelos professores. Vejamos:

E	0	Merci, euh... bon, c'est ça.... Comment travailler le document déclencheur...
I2	0'09''	Hum, hum...c'est ça
E	0'12''	Je crois que :: adoucir un peu, un peu dire, hein ? comme ça, un petit échauffement... et
I2	0'22''	Juste une question, adoucir, parce que tu penses que c'est toujours difficile de :: de commencer ?
		(...).
I2	00'52''	E adoucir, pour toi c'est parce que c'est difficile de... pourquoi le mot adoucir ?
E	00'58''	Ah, non, c'est... échauffer c'est mieux , adoucir c'est/c'est/c'est un mauvais emploi du mot, je crois ... je ne sais pas , c'est dur . Ah, non, il y a certains documents déclencheurs qui sont durs hein ? Aller directement/commencer tout directement avec eux c'est compliqué , je/je ne souviens pas d'un exemple, mais ... (gst il croise les bras)

Quadro 62 ACC v.4

Para Ernesto, a adaptação de algumas atividades do livro didático é necessária, para que elas fiquem mais leves. Observamos que Ernesto teve dificuldades em encontrar um bom termo para explicar o que é necessário fazer com algumas atividades do livro, usando o termo “*adoucir*”, que não é totalmente apropriado para o que quer dizer. Isso revela que ele está tentando formalizar, nesse momento, algo que não está ainda bem explicado para si mesmo. Usando uma modalização lógica (*je crois*), Ernesto afirma que muitas vezes a atividade trazida pelo livro didático é difícil (*certaines documents déclencheurs sont durs, hein?*), o que exige uma certa preparação antes de começá-la, uma certa adaptação, o que ele afirma usando modalizações apreciativas (*adoucir un peu/petit échauffement*).

Esse tema reaparece quando Claudia traz uma parte de sua aula em que tentou trabalhar com uma atividade mais lúdica, utilizando o filme “Le fabuleux destin d’Amélie Poulain”. Ela havia usado a mesma atividade, proposta pelo próprio grupo de professores, no semestre anterior, mas teve dificuldade em usá-la. No semestre em que foi filmada, ela acredita que conseguiu utilizar a atividade de uma forma mais adequada. Vejamos o excerto a seguir:

E	2’05’’	Ça y est ? (gst il décroise les bras) euh... après, Claudia, ah... dit, l’extrait à 40 minute, pour l’activité euh...l’activité ::: d’Amélie Poulain. C’est où là ? c’est le trois ?
		(...)
E	2’36’’	Oui, voilà. C’est ça, non ? c’est la ::: l’activité de/d’Amélie Poulin.
C	2’43’’	Hum, hum... est-ce que tu l’as déjà travaillé ?
E	2’45’’	Oui.
C	2’45’’	Et comment ça s’est passé ?
E	2’47’’	J’ai travaillé en fait, c’est pour :: c’était pour un cours zéro du niveau 2 c’était pas pour j’aime/je n’aime pas, j’ai fait une révision pour faire une récapitulation de ce qu’on avait vu le semestre précédent, je ne me sou.../je n’ai pas utilisé cette activité dans ce contexte, et j’ai utilisé un peu tel quel. Comme elle est proposée. Je ne me souviens pas exactement du pas... euh... mais ::: j’ai commencé ::: un peu comme toi, qui as déjà regardé le film. J’ai montré une photo de/de/de la couverture du/du DVD euh... un peu ça, tu sais ? J’ai commencé avec... euh...qui a déjà regardé ::: et on est allé directement, je crois , ou... il avait des grilles... j’aime - je n’aime pas ; et identifier qui a fait/qui a fait quoi.
C	3’48’’	Parce que tu sais , c’était un problème pour moi la première fois que j’ai proposé cette/cette activité, parce que, juste pour contextualiser,

		c'est une activité :: où il y a un tableau avec des phrases euh... je ne sais pas ... euh... je vais inventer ((rires)) ah...
E	4'10''	Ce qui était utilisé, pour...
C	4'12''	Se laver les cheveux la, la, la... Il fallait mettre, ça j'ai inventé, c'est pas dans l'activité, « se laver le cheveux le matin » ; il fallait dire si c'était le père d'Amélie, qui a dit cela, et s'il aime, ou s'il n'aime pas. Donc , « Se laver les cheveux le matin Il aime/Il n'aime pas. Ou Elle aime/Elle n'aime pas ». C'était un tableau, avec deux colonnes, et il fallait mettre ça. Le vocabulaire des phrases était difficile pour un niveau I, vraiment difficile . A la première fois que j'ai proposé l'activité, ils m'ont demandé trop de questions, au moment de lire les phrases, et au moment du visionnage, ils étaient vraiment perdus , ils ne savaient pas s'ils lisaient les phrases, ou s'ils faisaient attention à la vidéo. Donc comme stratégie on a pensé au tutorat, de/de :: tout d'abord, proposer une activité pour repérer des questions globales, par exemple : la profession du père d'Amélie :: “ah, qu'est-ce qu'ils disent, alors, ce sont des goûts et des préférences, aimer et ne pas aimer” . Donc , le premier visionnage, ils ont fait attention à la vidéo vraiment , et pas aux phrases difficiles et à la vidéo à la fois, c'était vraiment compliqué à la première fois, pour cette deuxième fois je pense que l'activité a bien marché , parce que, le premier visionnage, ils ont repéré les informations globales, pour le deuxième... j'ai pas donné la deuxième activité, seulement après :: pour le deuxième visionnage je leur ai donné le/des bouts de papier, l'activité, euh... « aimer/ne pas aimer », et là comme ils avaient déjà vu, ils n'ont pas/ils ne m'ont pas posé beaucoup de questions parce qu' ils savaient que ... ils/ils allaient pouvoir répondre aux questions en voyant la vidéo. Il ne fallait pas tout traduire je sais pas , du/du vocabulaire qui était difficile . Vous voyez, jamais () ah, je ne vais pas traduire parce que c'est/parce que c'est :: vous avez/vous allez savoir, parce que avec des images c'est très clair .

Quadro 63 - ACC v.

Claudia pergunta a Ernesto se ele já trabalhou com a mesma atividade (o filme d'Amélie Poulain) ao que ele responde que sim, já trabalhou com um nível mais avançado e com objetivos diferentes (*j'ai fait une révision pour faire une récapitulation de ce qu'on avait vu le semestre précédent*), pois era o primeiro dia de aula e ele usou a atividade para fazer uma breve revisão (*c'était pour en cours zéro du niveau 2*) e que ele não teve dificuldades em realizá-la. Para Claudia foi um problema utilizar a atividade prevista da primeira vez que tentou fazê-lo, com o nível 1 (*c'était un problème pour moi la première fois que j'ai proposé cette/cette activité*). Ela explica a dificuldade que teve com o vocabulário que era difícil para o nível 1 e que ela não sabia explicar, gerando muitas questões dos alunos.

Ernesto continua mencionando a necessidade de adaptação de certas atividades, em outro excerto da ACC:

E	6'32''	C'est ce que j'allais dire, hein ? oui, c'est lourd le vocabulaire même/même tu as/tu as averti les élèves « oh, il y a des images ! essaie de/de/de voir qui a fait quoi, qui/qui... il y a le texte, parce qu'il n'aime pas pisser à côté de quelqu'un...
C	6'49''	Oui !
E	6'50''	... parce qu'il va dire : « il n'aime pas pisser à côté de quelqu'un », () et le premier exercice c'est bien pour identifier qui est qui, je crois qui c'est bien. Je ne () pas. Ils n'avaient pas des questions préalables, de petites question de compréhension globale, mais, c'est :: c'est bien .
C	7'09''	On a même pensé à une modification de la mise en page, parce que dans la mise en page c'est un tableau, avec des phrases, deux colonnes, des phrases, et il faut dire, l'élève doit écrire : « il aime/il n'aime pas ; elle aime/elle n'aime pas ». Peut-être mettre trois colo/deux colo/trois colonne, une avec des phrases, l'autre avec :: euh... je sais pas ... je me souviens pas ce qu'on a fait, mais , « Le père d'Amélie »... écrire même (gst d'écrire en l'air) « Le père d'Amélie ; La mère d'Amélie » et après, « il n'aime pas, il aime »... Je ne me souviens pas vraiment , mais on a fait même une modification de la mise en page pour être plus/ plus claire aux élèves.

Quadro 64 - ACC v.

Ernesto usa uma modalização apreciativa (*c'est lourd le vocabulaire*) para dizer que usar um documento autêntico pode implicar em um vocabulário acima da capacidade dos alunos do nível 1, e Claudia explica a adaptação que fez, juntamente com sua tutora (ela usa o pronome 'on' para referir-se a si mesma junto com a tutora), para que os alunos tivessem condições de realizá-la (*on a fait même une modification de la mise en page pour être plus Claire aux élèves*). No "on" inclusivo, vemos que Claudia se refere a um coletivo de professoras (CAROLY, CLOT, 2004), unindo professoras mais experientes (a tutora) e menos experientes, como ela.

A seguir, temos um excerto no qual Ernesto conta a modificação que fez com a mesma atividade para aplicá-la em um nível 2:

I2	8'32''	Non, mais, est-ce que tu penses que le niveau a une influence ?
C	8'37''	Ah, pour la difficulté de... je pense que , même si je travaille au niveau 1, cette fois-ci, l'activité a marché. Ça dépend vraiment de la démarche, même si c'est une vidéo authentique, même pour le niveau 1, si on va petit à petit, avec un premier visionnage, avec des

		questions plus globales, après on arrive à l'activité de goût et préférence, je pense que ça peut marcher, même pour un niveau 1.
		(...)
C	9'53''	Mais, la mise en page de l'activité n'est pas si bonne, je crois , même pour de/un autre niveau, je crois . Il faut un peu modifier le tableau, je pense .
I2	10'03''	Tu as eu des problème, avec le tableau, Ernesto ?
E	10'06''	J'ai pris que/je n'ai pris qu'une partie de... juste la grille de....
I2	10'09''	Hum, hum...de ce tableau.... Et ça a marché ?
E	10'11''	Oui. Juste pour...parler de/de ce qu'ils aimaient, ce qu'ils n'aimaient pas et pour se connaître un petit peu aussi, et après j'ai changé complètement l'activité telle quelle est, j'ai pris là ces idées de goût et préférences et puis c'était à eux de dire ce qu'ils aimaient ce qu'ils n'aimaient pas j'ai changé un peu l'activité même. Donc , ça a bien marché, mais j'ai changé, ((rires)).
I2	10'39''	Hum, hum...
E	10'41''	J'ai eu besoin de la modifier un peu .

Quadro 65 - ACC V. 4

Durante as reuniões de discussão sobre o trabalho os professores manifestaram a necessidade de variar as atividades utilizando atividades orais, lúdicas e interativas, mas ao sair do livro e buscar documentos autênticos, como filmes, o vocabulário pode ser difícil (*c'est lourd le vocabulaire*), principalmente para os níveis básicos, e é necessário adaptar as atividades. As atividades feitas por outros funcionam até certo ponto, dependendo da experiência do professor. Em uma segunda utilização, com o auxílio de um tutor, o professor já consegue adaptá-la para atingir eficácia, fazendo com que a atividade funcione para si mesma e para os alunos. Vimos assim como a ajuda do professor mais experiente (*tutorat*) foi importante para a adaptação da atividade, o que reforça o papel do coletivo na formação de professores iniciantes.

5.5. Os conteúdos temáticos retomados no retorno da instrução ao sócia

Nesta seção, veremos os conteúdos temáticos que foram retomados no retorno da instrução ao sócia, já que foi no retorno que as discussões foram mais pertinentes para a pesquisa, procurando verificar as relações entre esses conteúdos e os que apareceram nas AC.

No retorno da instrução ao sócia, a primeira temática evocada pelo professor Ernesto se refere à gestão do tempo. Vejamos como ele a introduz:

7'38''	E	Claudia commence à discuter des choses ... euh... qui... ne sont pas du côté pédagogique. Des instructions qui sont... euh... comme des prescriptions :: de/de/de... hors thématique du cours. C'est ça que je veux dire. Elle commence à parler d'arriver avant, d'ouvrir la salle... [...] qui/qui/qui... donc... et ça... et ça... peut-être... que je pense , hein ? ce que j'ai écrit, que ça prendrait déjà beaucoup plus de temps, de cours, pour me présenter, pour faire ces brise-glaces, tout ça...et, et, et... peut-être que, mon observation c'est que, peut-être que la/la/la... le plan du cours, la/la/la fiche de préparation, déjà, au départ, ça serait inégal , parce que même si je prends toutes les instructions pour faire ce qu'elle ferait, comme elle-même, déjà, au départ, je perds quelques minutes au moins, 5 à 10 minutes, hein, pour me présenter, pour euh... pour situer, pour parler des choses.
--------	---	--

Quadro 66 – retorno da IS

O primeiro aspecto apresentado pelo professor Ernesto começa com uma apreciação pragmática: *C'est ça que je veux dire* (é isso o que eu quero dizer) seguida de diversas modalizações lógicas, várias delas com valor de dúvida (Peut-être/je pense) para exprimir sua preocupação com o tempo que seria necessário para a atividade de acolhimento no início da aula. Ele usa modalizações apreciativas para expressar seu sentimento: *ça prendrait déjà beaucoup plus de temps/ça serait inégal/ je perds quelques minutes* (isso já tomaria muito mais tempo/ isso seria desigual/ eu perco alguns minutos). Vemos, assim, que a questão do tempo das atividades em sua aula continua sendo, para Ernesto, problemática. Na AC, vimos que a gestão do tempo é uma fonte de conflito e agora, no retorno à IS, vemos que ele compara o que faria com o que Claudia disse que faria e percebe que ele demoraria muito mais tempo. O uso do sintagma “perder tempo” indica sua apreciação negativa para o uso que faz do tempo.

Na segunda temática que ele aborda, surge um novo tema, ligado ao curso online. Embora não seja uma temática totalmente ligada ao que tinha sido discutido nas reuniões, o uso do quadro em aulas presenciais já tinha sido abordado nas ACC e, além disso, decidimos discuti-lo pela pertinência da questão nos cursos online que passaram a ser uma realidade no decorrer do desenvolvimento de nossa pesquisa³⁶. Vejamos:

10'22''	E	Claudia me donne des prescriptions pour utiliser certains outils du Zoom, et après je lui pose la question : « Mais, est-ce que je peux utiliser un Google docs ? », c'est ça, dernière petit morceau...
---------	---	--

³⁶ Não teria sido possível não discutir questões relacionadas às aulas online, pois o contexto em que a IS ocorreu já estava completamente marcado pela mudança para as aulas online; portanto, todas as discussões na IS e retorno à IS trouxeram aspectos das aulas online que não tinham, evidentemente, aparecido antes nas reuniões e AC. Apesar disso, julgamos importante trazer essa discussão para enriquecer as discussões, sobretudo quando elas têm alguma ligação com o que foi abordado nas AC.

10'48''	I2	Mais qu'est-ce que tu vois de différent, dans cette partie, juste explique...
10'54''	Ernesto	Pardon, I2 ?
10'55''	I2	Parce que tu as choisi les moments qui t'ont interpellé n'est-ce pas ? et qu'est-ce que t'a interpellé dans le document déclencheur et dans les fonctionnalités de Zoom ?
11'04''	Ernesto	Qui en... sosie, finalement, euh... on aurait dû... je ne sais pas, faire exactement comme l'autre fait, mais j'ai interpellé, j'ai dit, « mais non, j'utilise pas trop le tableau blanc du Zoom, est-ce que je peux utiliser le Google docs pour faire ça ? » Elle a dit : « ça serait possible, peut-être, tu peux essayer », quelque chose comme ça et là on s'éloigne un petit peu du sosie, mais... sauf ça... on peut faire les mêmes choses, mais avec des outils différents, mais ça ...

Quadro 67 – retorno da IS

No excerto acima o professor Ernesto utiliza uma modalização deôntica com valor de permissão (*je peux*) duas vezes para questionar uma instrução dada com relação às ferramentas da plataforma. Ao ser questionado sobre algo que o tenha incomodado, ele menciona essa diferença de escolha, então ele usa a voz interior da professora em uma modalização lógica com valor de possibilidade (*ça serait possible/peut-être*) e uma modalização pragmática (*tu peux essayer*). Vemos, também, a frequência do uso do conectivo “mas” (*mais*) e da voz interior reconstituída (LOUSADA; DANTAS-LONGHI 2014), ora dele mesmo, ora da professora, como forma de discutir as possibilidades diferentes, já que cada um tem uma preferência quanto ao uso de um quadro compartilhado com os alunos: o próprio quadro da plataforma ZOOM para Claudia e Google Docs para Ernesto. Embora não tenha sido algo discutido nas reuniões e não seja, portanto, o foco desta pesquisa, é interessante notar que a necessidade de um quadro compartilhado com os alunos, como em aulas presenciais, é evocada pelos dois professores. A questão reside em qual tipo de quadro escolher, já que, nas aulas online, a possibilidade de escolha de recursos tecnológicos é muito grande e depende do professor, e não de um quadro físico, eletrônico ou não, presente na instituição de ensino.

Em seguida ele aborda a questão do documento disparador, que já havia aparecido nas autoconfrontações:

12'30''	I2	Et le document déclencheur ?
12'32''	E	Ah c'est ça... euh, euh... Ah ! le truc du <i>Big Brother</i> , parce que moi je mets, je :: je/je/ je/ lui ai dit : « mais Claudia, on peut commencer avec... parler de télé réalité ? est-ce qu'on peut commencer avec <i>Big Brother</i> ? » Elle dit : « Non, normalement les élèves... non, non... tu peux utiliser le déclencheur du livre », hein ? Parce qu'il y a le Mc, le chef, le Péquin express, je ne sais pas ... et, moi, je/je lui ai posé

		la question : mais Claudia, est-ce qu'on peut commencer avec <i>Big Brother</i> ? Elle a dit : « non, le déclencheur est là. Utilise le déclencheur du livre, après peut-être, qu'ils vont, finalement, euh... les élèves même, ils vont, euh...ils vont venir avec l'exemple de télérealité, tu n'as pas besoin de donner un truc ((rires)) dehors de ce que est au livre, suis le livre ! et ::: quelque chose que viendra, de commentaire, comme un autre... euh... une autre émission de télérealité viendra, » et moi je/je/je j'ai essayé d'offrir ma/ma/mon style, de/de/déclenché ce thème, mais Claudia dit, « non, pas besoin de faire ça, hein ? pas besoin de faire ça ! Suis le livre ! »... et ça c'est son style, et je/ je/ j'ai confronté avec mon style, finalement, c'est ça.
--	--	--

Quadro 68 – Retorno da IS

Nesse excerto, vemos que o professor Ernesto utiliza várias modalizações deônticas (*on peut/ on ne peut pas/ pas besoin de*) com valor de permissão ou obrigação para referir-se às instruções da professora Cláudia, que ele interpreta como uma prescrição e que ele contrapõe com sua forma de iniciar as atividades. Vemos também, nesse excerto, uma diferenciação entre duas maneiras possíveis de realizar as atividades, de dar aula, que mostram, segundo o próprio Ernesto, “estilos” diferentes e que nós podemos aproximar dos dizeres de Clot (2017) sobre estilo no trabalho, quando ele fala do registro pessoal que é próprio de cada um, o que permite ao indivíduo dizer que “tem o *métier*”. Saujat (2002; 2004b), também fala sobre estilo. Segundo ele, o professor iniciante se apropria dos gestos profissionais repetindo-os até torná-los seus e finalmente poder imprimir um estilo próprio. É isso o que vemos nas discussões entre Claudia e Ernesto, em que cada um partiu de um mesmo contexto de trabalho, ambos sabem que é preciso partir de um documento “*déclencheur*” (disparador) porém, parecem ter desenvolvido maneiras próprias de iniciar as atividades da aula, ainda que ambos compreendam a necessidade de partir de algum documento “*déclencheur*”.

Claudia, por sua vez, sentiu-se impactada pelo mesmo tema e fez uma reflexão sobre sua prática, como podemos ver no excerto a seguir. O excerto abaixo (29'00) reproduz a leitura de Claudia sobre o comentário escrito que fez após a IS. Logo após (29'56''), vemos seu comentário ao que escreveu:

29'00''	C	J'allais dire, que j'ai remarqué un changement par rapport à ma pratique d'aujourd'hui, alors, auparavant je n'avais pas l'habitude de proposer des activités d'accueil fréquemment, je commençais normalement le cours avec la correction du devoir, maintenant je vois que ces activités sont très importantes au niveau relationnel, on peut proposer des choses simples et rapides (10 minutes max.): une
---------	---	---

		<p>devise/une image/une vidéo/une chanson pour que les élèves y réagissent, des activités ludiques (avec une roue de la fortune, par exemple), des jeux (comme le jeu du pendu pour réviser le vocabulaire du cours précédent). Enfin, j'ai remarqué qu'on a un besoin plus fort maintenant de briser la glace en cours, puisqu'on en'a plus de moments pour nous rapprocher des élèves comme on avait dans le contexte présentiel (la pause-café, par exemple). C'est une stratégie pour commencer le cours d'une façon plus légère et de créer une bonne ambiance pour le groupe. Les élèves apprécient beaucoup ce type d'activités 🎯. [aqui ela lê seu texto, seu comentário]</p>
29'56''	C	<p>Alors, c'est ça, c'est l'importance de ces activités, d'accueil. Parce que avant, je pense que j'étais très :::: concentrés sur... euh... le livre :::: on corrige le devoir, c'était un peu... je commençais toujours de la même façon. Je demandais s'ils... euh... s'ils étaient bien... qu'est-ce qu'ils ont fait le weekend, etc :::: et... on brisait la glace comme ça mais c'était toujours presque la même chose, très rare de proposer quelque activité d'accueil, euh... différente. Et après, je/je corrigeais le devoir. Maintenant non, j'essaye de varier les façons de commencer les cours, et toujours lié à la thématique de la leçon, par exemple, si la thématique de la leçon c'est la francophonie, on peut montrer une devise qui parle... je ne sais pas, de :::: la diversité. Vous voyez ? c'est ... et je leur demandais de commenter la devise, et comme ça on parle de la devise pour commencer le cours. C'est plus sympa comme ça..</p>

Quadro 69 – Retorno da IS

Observamos que Cláudia menciona uma mudança em sua prática desde as autoconfrontações (*j'ai remarqué un changement par rapport à ma pratique d'aujourd'hui*) e ela avalia esta mudança através de modalizações apreciativas positivas (*très importantes/les élèves apprécient beaucoup/c'est plus sympa*). Isso ocorre devido à mudança das aulas presenciais para as aulas online, em que é necessário, segundo ela, mais atividades para descontrair, para quebrar o gelo, no início da aula. Notamos também modalizações lógicas (*je pense/je ne sais pas*) e uma modalização pragmática (*j'essaye*) através das quais ela afirma continuar na busca pela variação das atividades no início das aulas. no contexto online. A necessidade de variar as atividades e começar a aula de outra forma é algo que nos parece pertinente para a discussão em relação às aulas online, pois mostra a influência desse contexto em uma ação que já era feita antes (atividades para iniciar a aula), mas que é aumentada no contexto online.

Mas focalizemo-nos na mudança que Cláudia relata sobre sua prática antes e depois das autoconfrontações. As expressões de tempo (*antes/avant, agora/maintenant*), bem como os tempos verbais (no passado e no presente) indicam essa mudança e nos levam a perceber o quanto o método da autoconfrontação pode ter tido um impacto na

maneira com que Claudia realiza seu trabalho, mostrando seu potencial para o desenvolvimento profissional.

Um pouco mais adiante, Claudia introduz um novo tema relacionado com os cursos online: a formação dos grupos menores durante as aulas. Esse é outro aspecto importante a destacar nas aulas online, pois a formação de grupos pode ser algo mais difícil de gerenciar em uma aula online do que em uma aula presencial. Vejamos:

35'52''	Claudia	Bon, c'est pas une chose résolu pour moi, j'ai encore du mal à gérer du temps quand j'ai créé plusieurs petits groupes, mais je pense que c'est possible, c'est plutôt une question de gestion, à mon avis. Parce que moi, ce que me dérangeais, au moment que j'ai dit cela, c'était le temps, c'était le temps... alors, comment gérer euh... plusieurs petits groupes dans un même cours... faire la mise en commun, et avoir le temps de finir le cours ? vous voyez ? je ne sais pas quelle était ta raison de te sentir démotivé , c'est pour ça que j'ai posé la question : pourquoi tu te sens démotivé à créer de petits groupes ? pour moi c'était à cause du temps. Et pour toi ? et maintenant, j'ai réfléchi encore ::: un peu plus... et je pense que c'est possible de proposer plusieurs petits groupes si on sait bien gérer le cours et.. c'est pas... comme je vous ai dit, ce n'est pas une chose résolue pour moi. J'ai encore du mal à faire couper la parole... parce qu'il y a des élèves on demande une information... il y a des élèves qui vont parler... ils vont mentionner trois infos. Et j'ai un peu du mal à... à couper la parole ::: à ::: à gérer le temps, mais, alors je pense que c'est plutôt une question de gestion du temps, et pas... le problème, ce n'est pas... les petits groupes, vous voyez ? c'est plutôt la gestion du temps. Ma gestion comme prof. Qu'en penses-tu, Ernesto ?
37'29''	I2	Alors, deux secondes, Claudia, juste avant de passer la parole à Ernesto, juste une question, maintenant, tu penses que tu peux faire deux petits groupes par cours, tu as réussi à faire ça ?
37'41''	C	Hum, hum...
37'42''	I2	Maintenant tu fais ? D'accord. Au moment que tu avais fait, tu n'arrivais pas ? D'accord, ok.
37'45''	C	J'avais une intention, mais ... de proposer au moins deux, mais j'avoue que parfois je proposais une fois dans un cours, et maintenant, parfois, j'ai réussi à faire trois.
37'57''	I2	D'accord. En général tu fais deux ?
38'01''	C	Deux.
41'08''	E	[...] déjà c'est par rapport à/au partage, moi, Claudia je/je suis d'accord avec toi ::: j'ai commencé à augmenter... ((rires)) à perdre un petit peu la peur de/de/de... d'oser faire plus d'interactions, parfois un/un/un petit groupe des 3, 4 personnes... on s'est parlé ::: bon, ouais... ça dépend du groupe, effectivement ce sont des petits groupes, en binôme, mais... pour le grand groupe... d'une dizaine de personnes par exemple... ça marche bien, faire une petite discussion... 3, 4 personnes ::: groupes de 3,

	<p>4... et puis faire une autre activité avec un binôme je/j'ai commencé à faire ça, j'ai commencé à oser faire ça parce que c'est/c'est bien... j'ai perdu un petit peu cette crainte finalement... de perdre du temps... ou même... c'était même... pas l'histoire de/de/du/de perdre du temps :::: c'était de casser un petit peu le rythme de cours ! [...] depuis quelques temps, j'essaye de/de/de/de faire plus d'activité ::: au moins une activité en petit groupe par/par cours, effectivement.</p>
--	---

Quadro 70 – Retorno da IS

No excerto acima, a gestão do tempo retorna introduzida por modalizações lógicas (*je pense/je ne sais pas/j'ai réfléchi*), o assunto era a criação dos pequenos grupos, mas novamente a questão da gestão do tempo aparece como uma preocupação importante para ambos os professores. Formar pequenos grupos em aulas online parece demandar mais tempo de aula do que em grupos presenciais e, como a gestão do tempo para Ernesto era um problema, Cláudia o interpela quanto a isso. Notamos também a presença de um conector de oposição (*mais*) que expressa uma dificuldade da professora em realizar aquilo que desejava.

Notamos, na resposta do professor Ernesto, que para ele a questão da gestão do tempo continua a ser um problema, pois ele repete algumas vezes o sintagma “*perdre du temps*” como já havia feito antes. No entanto, usando modalizações apreciativas (*un petit peu/c'est bien*) ele afirma estar buscando vencer seu próprio receio (*peur/crainte*) e começa a introduzir a prática de dividir os alunos em pequenos grupos nas aulas online, o que, segundo ambos os professores, parece ser mais difícil que presencialmente.

Na próxima seção, discutiremos os resultados dessas análises à luz de conceitos propostos pela Clínica da Atividade (CLOT, 2001a, 2010) e Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (AMIGUES, 2003; 2004; SAUJAT, 2004; FAÏTA, 2004).

Capítulo 6. Discussão dos resultados

“Mas na profissão, além de amar tem de saber. E o saber leva tempo pra crescer.”

Rubem Alves

Neste capítulo discutiremos as análises realizadas anteriormente à luz do referencial teórico que apresentamos, confrontando com as nossas perguntas de pesquisa.

Para discutir os resultados, retomaremos os conteúdos temáticos indicados na seção de “Análise dos dados”, trazendo uma interpretação das análises linguístico-discursivas a partir das teorias sobre trabalho na ordem em que os conteúdos aparecem. Primeiramente, traremos todos os conteúdos temáticos indicados que foram selecionados e que apareceram nas autoconfrontações. Em seguida, traremos 5 desses conteúdos, tal como foram resgatados no retorno da instrução ao sócia. Ao final da seção, faremos uma síntese, relacionando com as perguntas de pesquisa.

6.1. Os conteúdos temáticos identificados nas autoconfrontações

Passamos a discutir individualmente os conteúdos temáticos que foram selecionados das autoconforntações, para em seguida discutir os retornos da Instrução ao sócia.

6.1.1 A *aisance* : faire la classe e avoir du métier³⁷

Notamos que a professora Claudia menciona como sua principal dificuldade o que ela chama de falta de “*aisance*”. O termo polissêmico *aisance*, de difícil tradução para o português, faz com que ela atribua múltiplos sentidos à palavra *aisance*, simbolizando, um conjunto de ações (postura, escrever na lousa, corrigir os alunos, gerenciar o tempo, se dirigir a todos os alunos ao mesmo tempo, responder a todas as perguntas que os alunos fazem) que faz parte da memória do coletivo e que são esperadas de um professor.

Todas as ações mencionadas por Cláudia fazem parte do registro transpessoal (CLOT, 2017), da memória coletiva do *métier*, provavelmente, o que ela gostaria de fazer e que é o contrário de todas as suas dificuldades. Se aproximarmos a questão da *aisance*, necessária, para ela, para exercer o *métier* de professor, do que aponta Saujat (2004a) sobre o professor iniciante, vemos que podemos interpretar a *aisance* como “*avoir du métier*”, ou seja, ter os gestos profissionais característicos do *métier* de professor. Segundo Saujat (2004a), se o professor “tem” o *métier*, ele consegue fazer o que chama de “*faire la classe*”. Dentro da expressão *faire la classe*, Saujat (2004a) inclui uma série

³⁷ Desenvoltura: Dar aulas e ser profissional

de gestos profissionais que fazem com que a aula “funcione” (SAUJAT, 2004a; AMIGUES, 2004), ou seja, com que haja a organização de um meio de trabalho coletivo dos alunos para, a longo prazo, propiciar a aprendizagem (AMIGUES, 2004). Segundo aponta Amigues (2004), para que haja aprendizagem, é necessário instaurar nos alunos uma relação cultural com um objeto de conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento. Porém, para tanto, é necessário que haja a organização do meio de trabalho coletivo, fazendo com que a aula “funcione” (AMIGUES, 2004). Justamente, o que Claudia demonstra é que ela não consegue desempenhar bem todos os gestos profissionais necessários para que isso aconteça, por exemplo: escrever na lousa, corrigir os alunos, gerenciar o tempo, se dirigir a todos os alunos ao mesmo tempo etc. Para ela, realizar todas essas ações ao mesmo tempo só é possível quando o professor tem *aisance*, o que compreendemos, interpretando esses dados à luz de Saujat (2004a) e Amigues (2004), como *avoir du métier*.

A dificuldade expressa por Claudia se explica, pois ela é uma professora iniciante que ainda não desenvolveu os gestos profissionais necessários para “faire la classe”, o que torna sua atividade de trabalho bastante difícil, como ela expressa com as modalizações apreciativas com teor negativo: *c’est difficile, c’est très difficile, c’est grave*. Para aprender a “faire la classe” e “ter o métier”, segundo Saujat (2004a), é necessário:

[...] faire siens ces gestes professionnels, se les approprier dans une activité psycho-corporelle en devenir car alimentée aux tensions entre sens et efficacité du métier (ESPINASSY ; SAUJAT, 2004 apud SAUJAT, 2004a).

Enquanto professora iniciante, Claudia ainda não transformou esses gestos profissionais que ela observa nos colegas em gestos seus, não se apropriou ainda deles, e daí a dificuldade que ela sente em sala de aula. Daí, também, compreendemos a importância que ela dá à formação, que ela vê de forma bastante positiva. Justamente, a primeira modalização apreciativa positiva que ela usa, aparece junto com a questão da formação (*je me sens plus rassurée / c’était très bon*). Nesse excerto, vemos que a formação tem para ela a função de dar segurança, ajudar para que possa dar uma aula que funcione. Ao mesmo tempo, vemos que o fato de que, nos extracurriculares, há uma instância coletiva de reuniões, que propiciam debates entre pares, e a tutoria, que permite contato com professores mais experientes, é algo que ajuda os professores iniciantes.

Notamos então a importância da formação continuada, que contribui para constituir um coletivo de professores que apoia e dá segurança (CAROLY; CLOT, 2004).

Como apontamos nas análises, há uma transformação nas representações construídas nos textos por Claudia ao longo das autoconfrontações, observada desde a primeira reunião com os professores até a última autoconfrontação cruzada. Se, no início, uma de suas dificuldades, caracterizada como falta de *aisance* era não saber, não conseguir responder a todas as perguntas dos alunos, na última ACC ela conclui a ideia de que o professor não precisa responder a todas as questões dos alunos e isso não significa que ela não sabe. Portanto, concluímos que o fato de ter participado das reuniões gravadas, de ter tido suas aulas filmadas e ter participado das AC ao longo de um período de um ano, ao mesmo tempo em que as reuniões pedagógicas, o *tutorat* e sua própria experiência em sala de aula ocorriam em paralelo, fez com que Claudia mudasse as representações que tinha construído inicialmente em suas verbalizações, compreendendo que, saber responder a todas as perguntas dos alunos não é algo necessário para ter uma classe que funcione e nem para “*ter o métier*” (SAUJAT, 2004a). Isso mostra o potencial da intervenção, que combina as reuniões para discussão sobre o trabalho e as ACs, na tomada de consciência sobre os gestos profissionais do *métier* (SAUJAT, 2004a), contribuindo para que o professor iniciante tenha outras relações com esses gestos, ajudando para que se aproprie deles e, com isso, poderá dizer que tem o “*métier*” (SAUJAT, 2004a). Em outras palavras, essa mudança de representações mostra o papel dos métodos (AC e IS) na formação de professores.

6.1.2 A gestão do tempo e da fala

Este conteúdo temático foi apresentado pelo professor Ernesto desde a primeira reunião de discussão sobre o trabalho, quando menciona que a gestão do tempo é difícil para ele. Em uma fala bastante entrecortada e acrescida de modalizações lógicas com valor de incerteza (*je ne sais pas*), ele mostra que hesita entre duas atitudes: explicar mais coisas aos alunos, dar informações culturais, ou ir mais rápido, já que os alunos parecem ter compreendido o que estava explicando. Isso é revelado por uma fala em que vemos mostras da voz da fala interior exteriorizada sendo produzida no momento da reunião (*Ah, c'est culturel/ c'est bien / c'est important*), refletindo um conflito entre a importância que ele dá em trazer conteúdos culturais e variados e o cumprimento do planejado. A

insatisfação é gerada pelo fato de que ele acaba atrasando o conteúdo e perdendo tempo (*Mais/mais ça va complètement de l'autre côté, de ce qu'on doit suivre, selon le cours, le plan, et c'est ça un peu :::, ça me fait perdre un peu ::: ça me fais parfois perdre du temps, le contrôle de l'administration du temps*))

Ernesto utiliza a voz da fala interior exteriorizada (LOUSADA, DANTAS-LONGHI, 2014) para exprimir estes pensamentos antagônicos, mostrando o conflito vivenciado por ele, que é recuperado nas autoconfrontações simples e cruzada. Nesse sentido, a categoria da voz da fala interior exteriorizada, proposta por Lousada e Dantas-Longhi (2014) parece interessante para evidenciar os conflitos vivenciados pelos trabalhadores-professores.

Notamos também que Ernesto traz as prescrições quando, utilizando uma modalização deontica, diz: *on doit suivre*. Quem é este 'on' a que ele se refere? Entendemos tratar-se dos professores em geral, ou seja, a voz do professor genérico, do coletivo de professores, que veicula maneiras de fazer o trabalho que estão estabilizadas pelas práticas dos professores. A questão da gestão do tempo, da necessidade de evitar a perda de tempo para poder abordar os conteúdos previstos é algo que parece fazer parte do *métier* de professor, justamente porque já foi objeto de análise em outras pesquisas (LOUSADA, 2006; DUARTE, 2017).

Também é interessante notar que, se Ernesto expressa um conflito ao hesitar entre seguir o que autoprescreveu para sua aula, respeitando o tempo, e dar mais explicações e informações culturais aos alunos, é porque ele tenta adaptar o que preparou para sua aula para o grupo específico de alunos. Nas palavras de Saujat (2002), ele está “reconcebendo” sua ação, em função do contexto específico em que se encontra, tentando encontrar um compromisso entre as prescrições, do registro impessoal que nos apresenta Clot (2017), com os registros pessoal, interpessoal e transpessoal que dependem do humano. Em outras palavras, ele tenta reunir esses registros, passando de sua autoprescrição, baseada na prescrição (registro impessoal) de cumprir os conteúdos programáticos para o semestre, para o registro transpessoal, do coletivo de professores, que o lembra que não se deve perder tempo, porém esbarrando no registro pessoal, que faz com que o *métier* seja o *métier* de “si”, no qual ele acredita que é importante dar mais explicações e informações culturais e também no registro interpessoal, que determina uma adaptação ao destinatário.

Como já mencionamos na parte teórica, a metodologia da clínica da atividade busca possibilitar que “os trabalhadores sejam capazes de transformar seu ofício, aumentando assim seu poder de agir” (CLOT, 2010; BATISTA; RABELO, 2013, p. 2). Essa metodologia permite ao profissional ver-se em ação, ao assistir ao vídeo de sua aula, e participar de uma coanálise de sua atividade profissional, como vimos acima. No entanto, em relação à gestão do tempo, nesse momento da ACC, ainda não podíamos dizer que Ernesto modificou suas representações, ao menos durante as reuniões e autoconfrontações que analisamos. Para verificar se houve uma mudança de representações e se Ernesto ampliou seu poder de agir em relação a essa questão, seria necessário observar o mesmo professor em outro momento, como o que foi feito com o método de Instrução ao sócia. No final deste trabalho traremos mais reflexões sobre esta questão em relação ao professor Ernesto.

6.1.3 O uso do português em aulas de FLE

Vemos, a seguir, o uso do português em sala de aula, que é apresentado como um problema pelos dois professores que participaram das ACs, pois faz parte de uma série de prescrições mais ou menos implícitas sobre o uso da LM no ensino de LE. Essa prescrição, de não usar a LM, faz parte do registro transpessoal do *métier* e aparece no coletivo de professores, embora mais recentemente essa recomendação tenha sido contestada. Seguindo essa prescrição inscrita na memória transpessoal do *métier*, a professora menos experiente segue as prescrições de não usar o português à risca – ou ao menos tenta; por outro lado, o professor mais experiente parece estar buscando em quais momentos isso é possível e em quais momentos pode ser benéfico. Vemos, então, um debate entre duas maneiras de estabelecer um compromisso com as prescrições, com o coletivo de professores e com a memória transpessoal do *métier*.

Com a preocupação de ganhar tempo para trabalhar o que considera mais importante, a professora Claudia acaba traduzindo o vocabulário porque não dispõe de outros meios para se fazer entender e, traduzindo de forma rápida o vocabulário, ela pode se dedicar à atividade mais importante, em sua opinião. Ela tenta, a todo custo, completar todo o seu planejamento, apesar dos problemas técnicos que teve e que a obrigaram a fazer mais rapidamente a atividade. O que vemos inscreve-se no que Saujat (2002) menciona como sendo a busca pela “*efficacité malgré tout*”, ou seja, uma busca por atingir

os objetivos com sucesso, não importando os meios. Para os estudiosos do trabalho (SAUJAT, 2002; AMIGUES 2004), o trabalhador sempre procura ser eficaz, utilizando recursos variados para atingir seus objetivos, ainda que esses recursos contrariem as prescrições.

Porém, isso não traz satisfação para Claudia, pois, ao focalizar na eficácia apesar de tudo, ela não busca a eficiência, que é uma maneira de, além de ser eficaz, utilizar recursos que são menos custosos para ela (ROCHA; LOUSADA, 2020). Nesse excerto, vemos que ela busca fazer o máximo para ser eficaz nas aulas, mas isso lhe custa: tempo, trabalho de preparação etc. Justamente, como aponta Saujat (2002), são os professores iniciantes que têm mais dificuldades com a eficiência, que utilizam mais meios/recursos para atingir o objetivo.

Geralmente, professores iniciantes buscam a eficácia pois ainda não têm os meios/recursos para atingir os objetivos com eficiência e é o que vemos em relação a essa temática, com Claudia. Se lembramos do que aponta Saujat (2004b), vemos que Claudia, enquanto professora iniciante, ainda não encontrou sua maneira de realizar o *métier*, estando muito presa às prescrições.

Já Ernesto tem uma atitude diferente em relação ao uso do português nas aulas de FLE: ao tentar compreender quando é possível fazê-lo e quando não é, ele parece buscar a eficiência, desvencilhando-se das prescrições, para desenvolver o registro pessoal do *métier*, o *métier* de si. Nesse sentido, ele se aproxima do que Saujat (2004b) aponta, que os professores iniciantes procuram frequentemente: fazer suas as maneiras de realizar o *métier*.

6.1.4 Correção das atividades/exercícios

O conteúdo temático seguinte é o da correção das atividades/exercícios. Claudia comenta na ACS que gostaria de ter outras maneiras de corrigir, ela sente necessidade de variar as estratégias, mas encontra dificuldades. Durante a ACC, ela entra em contato com a forma de corrigir de Ernesto, o que permite que ela reflita sobre sua forma de corrigir, encontrando novas formas de solucionar o que havia mencionado antes como um problema.

Ao entrar em contato com outra forma de corrigir que ela avalia positivamente, Claudia mostra que o debate entre pares, com um colega mais experiente, pode ter

influência e ampliar seu poder de agir (CLOT, 2010). Notamos, assim, a co-construção de saberes sobre a maneira de realizar o trabalho, durante a ACC, que pode levar ao desenvolvimento profissional, pois articula as dimensões propostas por Clot (2017): pessoal (a maneira de corrigir de cada um), impessoal (as prescrições implícitas sobre o tempo que deve demorar uma correção de exercício), interpessoal (o debate entre pares) e transpessoal, ou seja, presente no coletivo profissional do *métier* de professor.

Como já foi dito anteriormente na Fundamentação Teórica, para Vygotsky (2018 [1934]) a aprendizagem ocorre primeiro no plano social, na interação entre indivíduos; e depois no plano individual e mental, quando esse conhecimento construído socialmente é internalizado e torna-se parte integrante do indivíduo, o que nos leva a refletir sobre a questão da correção dos exercícios a partir do conceito de internalização definido por Vygotsky (2018[1934]).

No que diz respeito à correção dos exercícios, vemos uma professora iniciante que, através da interação com um professor mais experiente, entra em contato com outras maneiras de corrigir, fazendo com que sua maneira pessoal de corrigir seja confrontada a outras que surgiram no plano social. Ao assistir sua própria ação em sala de aula, a professora se torna consciente da necessidade de inovar sua prática e verbaliza: “*peut-être c’est le moment de varier un peu... les stratégies*”, e durante a ACC ela pergunta ao professor mais experiente como ele realiza a correção.

Notamos que ela faz uma descrição detalhada de como realiza esta tarefa e justifica seus critérios, ou seja, ela já possui uma maneira de realizar a atividade, mas parece não estar satisfeita. Por isso, entrar em contato com outra maneira de corrigir é avaliado positivamente por ela, já que ela vê essa ocasião como uma maneira para aprender, variar as estratégias. Isso ilustra o que Vygotski (2010) aponta como uma possível internalização e o que Clot (2010) indica como uma inserção da atividade de trabalho em uma zona de desenvolvimento proximal, propiciada pela autoconfrontação cruzada. Também podemos aproximar essa interpretação do que Saujat (2004a) menciona como uma maneira de os professores iniciantes se apropriarem de gestos de outros professores mais experientes, fazendo com que esses gestos se tornem seus.

Quanto a Ernesto, ele parece continuar preso ao seu dilema com relação à gestão do tempo e sua preocupação com as digressões que faz frequentemente, inclusive na correção de exercícios. Ele termina por dizer que, antes de dar as respostas da correção, ele lança o desafio para que alguém da própria classe possa esclarecer as dúvidas dos

colegas, tirando o foco da figura do professor e dando autonomia aos alunos. Ele parece ter encontrado uma maneira de, mesmo cedendo às possíveis digressões geradas pelas perguntas dos alunos, dar voz aos alunos, saindo do centro da sala de aula. Nesse sentido, parece-nos que ele mostra uma mudança em relação ao início das autoconfrontações, pois, no início, ele demonstrava que se colocava mais frequentemente no centro da sala de aula, dando menos espaço aos alunos. Portanto, vemos, mais uma vez, o papel das autoconfrontações para gerar tomadas de consciência e mudanças nas representações construídas nas verbalizações que podem ter alguma influência na mudança das ações futuras do professor. Sendo assim, vemos que as autoconfrontações podem ter o papel de ampliar o poder de agir dos professores, como indica Clot (2010).

6.1.5 Relacionamento entre professor e aluno

Passamos agora à discussão do conteúdo temático “relacionamento entre professor e aluno”, trazido inicialmente por uma professora na primeira reunião sobre o trabalho. Depois disso, esse tema foi evocado pelo professor Ernesto quando assistia o vídeo de sua aula e depois o da professora Claudia. Ao assistir os vídeos, ele se dá conta de uma outra dimensão do papel do professor (*nous sommes des références*), pois tem grande influência sobre os alunos, e afirma que o fato de que a professora comenta coisas pessoais na aula e em português a aproxima dos alunos (*tu partages des choses très personnelles [...] et en plus en portugais !*). Ao mesmo tempo, ele considera que falar de coisas pessoais é uma digressão, dificuldade que ele já havia mencionado anteriormente.

Notamos que Ernesto usa a voz de um professor genérico (BUENO, 2007) simbolizado pelos pronomes *nous/on*. Trata-se da voz de qualquer professor, ou seja, todo professor é uma referência para os alunos, e ele vê esse fato como uma oportunidade de trazer conteúdos culturais e despertar o interesse dos alunos pela cultura francófona, apoiando-se em seu papel de “referência” e aproximando-se deles.

Porém, por trás da questão da importância de se aproximar dos alunos, falando de coisas pessoais, em português e melhorando seu relacionamento com eles, vemos novamente o conflito entre a gestão do tempo e as digressões. Se, por um lado, para ele é importante trazer informações pessoais ou culturais, para que o professor se aproxime dos alunos, por outro lado essas digressões o fazem perder tempo, o que tem impacto em sua programação inicial, ou seja, sua autoprescrição em relação ao tempo.

Vemos então a dualidade de que nos fala Vigotski (2003), pois Ernesto se vê atraído por motivos e tendências opostos que colidem, e que o impedem de fazer uma escolha, o que nos remete à história do asno de Buridan, já mencionado na parte teórica e que indica o conflito de interesses.

Ao longo da autoconfrontação, vemos que os dois grandes conflitos de Ernesto, falar em português e fazer digressões, parecem se resolver: ele mostra uma mudança das representações iniciais, pois conclui que, se falar a LM e fazer comentários pessoais ou sobre aspectos culturais o aproxima dos alunos, permitindo que saia da posição de professor, isso pode ser positivo.

Portanto, constatamos que, como já mencionamos, as verbalizações nas autoconfrontações permitem uma reconstrução da experiência e uma mudança de representações (AMIGUES 2003), pois, ao recriar a ação em outro contexto, esta adquire novos sentidos. Vemos também que os professores, através da coanálise das situações de trabalho, buscam a produção de sentido na atividade (FAÏTA; VIEIRA, 2003) e reconstróem suas ações e representações, adquirindo novas relações com elas. Observamos, então, o papel da autoconfrontação na reflexão sobre o trabalho, na tomada de consciência e na mudança de representações sobre ele, o que, segundo Bronckart (2008, p. 182), é uma condição, embora não seja uma garantia, de um possível desenvolvimento do professor em relação à sua atividade de trabalho.

6.1.6 Adaptação das atividades

Como já mencionamos na parte teórica, o professor está constantemente transformando seus instrumentos de trabalho para ganhar eficácia (AMIGUES 2004, p. 44). Dentro dessa perspectiva, compreendemos que o material didático é também um dos instrumentos de trabalho do professor, e geralmente ele precisa adaptar este material ao nível dos alunos, às circunstâncias e imprevistos que ocorrem, como fica claro nas verbalizações das autoconfrontações que fazem parte desta pesquisa, o que nos leva à dicotomia mencionada por Lousada (2004) entre trabalho prescrito e trabalho real (ou trabalho realizado, para CLOT 2001a), ou seja, um dos aspectos essenciais da análise do trabalho, segundo a ergonomia, como já foi mencionado.

Observamos na verbalização de diversos professores, a presença de modalizações deônticas (*il faut*) para falar em preparar aulas/atividades que sejam adaptadas aos

interesses e nível dos alunos, que sejam criativas e estimulem a interação. Isso nos faz pensar ser essa uma prescrição que faz parte do coletivo (CLOT 2007) e do *métier* do professor de línguas. Os professores se apropriam de ferramentas disponíveis no coletivo de trabalho e os transformam em instrumentos de ação para atender às prescrições presentes no coletivo, ou seja, na memória transpessoal do *métier*.

Vimos nas verbalizações como cada um dos professores adaptou a mesma atividade de maneiras diferentes para atender a públicos diferentes e a objetivos diferentes, e como a metodologia com as filmagens, permite aos professores realizarem uma coanálise de suas ações, trazendo para a consciência comportamentos muitas vezes que já se tornaram automáticos, inconscientes, mas que causam um desconforto ao serem vistos através do vídeo de sua prática. Entra em ação neste momento, a linguagem como instrumento (Vygotski, 2018), como motor para o desenvolvimento.

A professora Claudia usou uma atividade que foi desenvolvida por outro professor do grupo, o que nos leva a refletir a respeito da importância do coletivo na formação dos professores iniciantes, no entanto, ela considera necessário fazer uma adaptação nesta atividade. O professor Ernesto também não usou a atividade exatamente como estava postada no *Moodle* dos professores, mas fez uma adaptação diferente daquela feita por Claudia, o que nos faz refletir que as atividades precisam ser adaptadas ao grupo de alunos, mas também às habilidades de cada professor para realizar as atividades.

Encontramos assim, o conceito de reconcepção proposto por Clot (1995) e retomado por Saujat (2002), através do qual o trabalhador não apenas realiza sua tarefa e gerencia a variabilidade, mas também “constrói sua competência, sua saúde, sua identidade” (SAUJAT 2002, p. 23). Pelo que vimos durante as autoconfrontações, podemos concluir que, por mais que uma atividade tenha funcionado para um professor ou para o mesmo professor em outro contexto, é necessário sempre reconcebê-la em função de um novo contexto, e isso é fonte de reflexão e diálogo nas autoconfrontações.

6.2. Os conteúdos temáticos retomados no retorno da instrução ao sócio

Como dissemos, no contexto da IS as aulas já estavam ocorrendo de forma online. Portanto, embora não tivéssemos previsto, no escopo da pesquisa, discutir o ensino por meio de aulas online, achamos pertinente trazer essas discussões, pois em cada momento

da IS e do retorno aparecem menções a esse tipo de ensino e comparações com o ensino presencial.

Notamos, no retorno da IS, que a mesma preocupação com a gestão do tempo ainda permeia os questionamentos do professor Ernesto, mais de um ano depois, quando ele questiona as atividades de acolhimento no início da aula, o que surge é novamente essa questão: o tempo. O mesmo acontece quando ele diz sentir-se desmotivado (*je me sens démotivé*) a dividir os alunos em pequenos grupos, sua justificativa é que na aula online isso leva muito mais tempo que na aula presencial. Observamos que a divisão da classe em pequenos grupos é um problema que afeta ambos os professores na modalidade online. Ernesto afirma sentir-se “*démotivé*” e Claudia afirma que se trata de um assunto não resolvido para ela nas aulas online (*c’est pas une chose résolue pour moi, j’ai encore du mal à gérer du temps quand je crée plusieurs petits groupes*). Apesar de ela ter, ainda, dificuldades para gerenciar os pequenos grupos, vemos que, comparando o que ela havia trazido na IS que gerou os dados do retorno à IS, ela parecia ter mais dificuldades em janeiro de 2021 (IS) do que em maio de 2021 (retorno à IS), mostrando que o fato de ter feito a IS pode ter contribuído para isso. Esse fato é importante, pois mostra, por um lado, uma necessidade de adaptação das práticas antigas e frequentes do professor de FLE (formar pequenos grupos), para o contexto online, revelando, como aponta Saujat (2002), a necessidade de reconcepção em função do contexto. Por outro lado, mostra que houve uma mudança, ou seja, uma possível aprendizagem da forma de formar grupos em contextos online, corroborando com o potencial das entrevistas de confrontação (AC ou IS) para o desenvolvimento e a formação profissional. Ernesto também demonstra alguma mudança em relação à formação de pequenos grupos em aulas online, pois menciona que tinha mais dificuldade no início e menos quando realizou o retorno à IS.

Também pudemos observar que, ao iniciar o retorno da IS, Claudia menciona mudanças em sua prática. Ela afirma que percebe modificações nas atividades que fazia para acolher os alunos no início da aula. Ela percebe que pequenas atividades no início da aula são muito importantes para melhorar o relacionamento entre professores e alunos, sobretudo no ensino online. Isso a faz valorizar e adotar mais atividades para quebrar o gelo no início da aula. Como essa mudança ocorre entre as autoconfrontações e a IS, percebemos que houve também uma aprendizagem de uma nova forma de iniciar a aula, tanto pelo tempo decorrido entre os dois momentos (um ano), quanto pela mudança de contexto, para o ensino online, mostrando mais uma vez os efeitos potenciais de

desenvolvimento e formação desses dois métodos (AC e IS). Nesse sentido, o fato de realizar a IS após a AC pode ser algo significativo para perceber possíveis mudanças na maneira de agir no trabalho.

Além disso, a IS, pelo fato de ter sido realizada no contexto da pandemia, traz uma série de questionamentos e observações sobre o ensino na modalidade online, como, por exemplo, a formação de pequenos grupos de discussão, que era algo frequente e resolvido de forma mais simples no ensino presencial. Portanto, apesar de não termos previsto isso no início, temos uma contribuição inesperada da pesquisa, que nos permite refletir sobre esse tipo de ensino.

6.3. Síntese da discussão dos resultados relacionando às perguntas de pesquisa

Faremos agora uma síntese dos resultados desse estudo, relacionando-a com nossas perguntas de pesquisa. Nossa primeira pergunta foi: “Quais as dificuldades e conflitos dos professores iniciantes de FLE no exercício do seu trabalho? Como elas são representadas por eles nas verbalizações que produzem sobre seu trabalho?”

Encontramos a resposta a essa pergunta nas reuniões de discussão sobre o trabalho, nas ACs e de certa forma, no retorno à IS, quando temas como a gestão do tempo reaparecem. Vimos que a professora Cláudia mencionou como sua principal dificuldade o que ela considera como falta de “*aisance*” e o professor Ernesto traz como constante preocupação a gestão do tempo e da fala. Além desses dois conteúdos principais, outras dificuldades apareceram, como: uso do português em aula de FLE, correção da lição de casa, relacionamento entre professor e alunos e adaptação das atividades/exercícios.

Pudemos identificar essas dificuldades pela maneira como elas são representadas nas verbalizações, por meio de índices linguístico-discursivos tais como: modalizações apreciativas de valor negativo (*c'est très difficile/ je me sens gêné/ c'est pas bien pour les élèves*) e conectivos de oposição ou concessão (*c'est peut-être un peu négatif pour le cours, ça... mais en même temps, c'est la culture française ou la culture francophone...*).

A *aisance* nos parece ser, de fato, uma dificuldade, pois ela aparece como um problema individual da professora Claudia, e não apareceu em outros dados. Por outro lado, a gestão do tempo e da fala, trazida por Ernesto, parece ser para ele, um conflito: é melhor fazer digressões e trazer conteúdos culturais e perder tempo, ou não trazer e ser

mais rápido? Baseando-nos no exemplo recuperado por Vygotski (2018[1934]) sobre o asno de Buridan, podemos ver essa hesitação entre duas possibilidades como um conflito.

No retorno à IS essa questão reaparece, tanto para Ernesto quanto para Claudia, agora relacionada à dificuldade de formar pequenos grupos nas aulas online, por questões de tempo. Porém, se confrontarmos esse conflito vivido por Ernesto com outros dados, podemos assumir que a questão do gerenciamento do tempo, também pode ser considerada um dilema do *métier* de professor, pois perpassa várias situações de trabalho de professores de FLE, como vimos em outras pesquisas (LOUSADA, 2006; DUARTE, 2017, MENEZES, 2015). Como indica Lousada (2021), podemos considerar como dilema uma questão que se inscreve na história do *métier*, estando presente em vários dados e, muitas vezes, advindo das prescrições. Ainda que necessitemos de mais pesquisas para afirmá-lo, parece-nos importante pista a ser pesquisada: o conflito vivido por Ernesto como tal, poderia finalmente ser um dilema do *métier*?

A questão do uso do português também nos parece ser um dilema do *métier* de professor de FLE³⁸. Ela aparece como uma dificuldade e é retomada nas ACs. Por exemplo, nas pesquisas de Duarte (2017), Lousada (2019, 2021) e Lousada e Duarte (2021) a questão do uso do português também foi um tema de discussão bem importante nas autoconfrontações e nas aloconfrontações individuais e coletivas. Essa questão reapareceu inúmeras vezes no retorno ao coletivo realizado em nossa pesquisa tanto em 2020 quanto em 2021 e foi um dos temas escolhidos pelo grupo de professores em 2021³⁹ para discussão. Podemos somar o que encontramos em nossos dados com as discussões que ocorrem no âmbito do ensino do francês como língua estrangeira (e das línguas estrangeiras em geral), nas quais o papel da LM é sempre discutido, tendo sido objeto de várias prescrições, variáveis segundo a metodologia adotada (LOUSADA, 2021).

Como aponta Lousada (2021), por exemplo, sabemos que, na metodologia gramática-tradução, a língua materna era a língua em que a aula ocorria, sendo impossível imaginar uma aula sem ela (PUREN, 1988). No método direto, a LM desaparece da sala de aula de língua estrangeira, voltando apenas, com muitas discussões, durante a abordagem comunicativa e a perspectiva acional (PUREN, 1988). Não faremos uma

³⁸ Este também nos parece ser um dilema dos professores de línguas estrangeiras em geral, porém não temos dados para corroborar essa afirmação. Seriam necessárias outras pesquisas na área para afirmá-lo.

³⁹ Embora esses dados não façam parte da pesquisa, sabemos que há 7 professores novos em 2021 e o fato da questão ter reaparecido mostra novamente o quanto essa questão perpassa o coletivo e a memória transpessoal do *métier*.

longa discussão sobre essas metodologias, porém, parece-nos importante mostrar o quanto o uso da LM atravessa o *métier* de professor de línguas estrangeiras, aparecendo nas metodologias, ou seja, nas prescrições, e no trabalho cotidiano do professor, ou seja, em vários dados coletados em nosso contexto, configurando-se, a nosso ver, como um dilema do *métier*.

Por outro lado, a questão das correções de atividades dos alunos também já havia aparecido na intervenção realizada no mesmo contexto (DANTAS-LONGHI, 2013, SILVA, 2015, MENEZES, 2015, DUARTE 2017, DANTAS-LONGHI, 2017; LOUSADA, 2013), indicando, também, que pode se tratar de um dilema do *métier*, no sentido usado pelos autores da ergonomia da atividade francófona, que consideram que o dilema é algo que é do *métier*, não está no conflito entre duas possibilidades e nem em uma dificuldade (individual ou de um grupo de professores) que pode ser resolvida com algumas ações.

A identificação dessas dificuldades é importante para conhecer melhor o início do exercício de *métier* de professor, separando o que é uma dificuldade, resolvida com uma ação, um conflito entre duas opções e os dilemas enfrentados pelos professores, em geral e que devem ser tratados de outra forma. Nesse sentido, vemos que a questão do vocabulário poderia eventualmente ser vista como um dilema dos professores iniciantes de FLE. Em outras pesquisas (DANTAS-LONGHI, 2013, DUARTE, 2017 e LOUSADA, 2020) surgiu a mesma questão: Como lidar com muito vocabulário que é desconhecido pelos alunos?

Em resposta à segunda pergunta de pesquisa: “Como os professores encontram soluções para as dificuldades e conflitos? Qual é o papel do coletivo de professores na resolução das dificuldades e conflitos?”, vimos que os professores buscam apoio no coletivo de trabalho (CAROLY; CLOT, 2004) para solucionar as dificuldades e conflitos, através do auxílio de um (a) colega, tutor (a), da coordenadora, dos materiais produzidos por outros professores e postados no *Moodle*. Vimos também as representações construídas nos textos da professora Cláudia sofrer uma transformação ao longo das autoconfrontações e passar de “*c’est rassurant tout savoir*” (sic) achando que precisava provar aos alunos todo o tempo que ela era a professora, detentora do saber para “*Je ne pense pas que les élèves vont penser : « ah, elle ne sait pas ! »*”. Percebemos, assim, que a professora passou a se sentir mais segura em não ter que responder a todas as perguntas dos alunos.

Também vimos a referência feita ao professor mais experiente para encontrar soluções para a adaptação das atividades: “*Donc comme stratégie on a pensé au tutorat, de/de ::: tout d’abord, proposer une activité pour repérer des questions globales*”, e usando uma modalização apreciativa, ela afirma que com a ajuda da colega se sente “*plus rassurée*”. A professora menciona o par mais experiente (VYGOTSKI, 2018[1934]) como um apoio na busca de soluções em seu trabalho, o que nos leva a compreender a importância da coconstrução de saberes sobre a maneira de realizar o trabalho, articulando as dimensões propostas por Clot (2017) pessoal, interpessoal e transpessoal. Em outras palavras, a maneira única de realizar o trabalho (dimensão pessoal), entra em contato com outras maneiras únicas de realizar o trabalho nas reuniões e autoconfrontações (dimensão interpessoal) e, também, com formas coletivas (dimensão transpessoal) de realizar o trabalho, fixadas pelas gerações de professores que já deram aulas nesse contexto e que se materializam na fala dos professores e nas atividades elaboradas por todos na plataforma *Moodle*. Também inferimos o que indica Saujat (2004a) sobre o professor iniciante que, ao entrar em contato com o *métier* do outro, acaba por transformá-lo em *métier* de si.

Em busca de responder à terceira pergunta de pesquisa: “Qual pode ser a contribuição da IS e da Autoconfrontação para encontrar soluções para o trabalho?”, observamos que, ao longo das autoconfrontações, as verbalizações dos professores foram sofrendo algumas modificações. Eles parecem expressar maior consciência de sua prática após terem assistido ao vídeo das aulas e discutido com o seu par.

Notamos uma transformação nas representações construídas nos textos pelos professores, o que nos mostra o potencial da intervenção, pois permite ao profissional ver-se em ação ao assistir o vídeo de sua aula, e participar de uma coanálise de sua atividade profissional. Observamos o momento em que o professor Ernesto parece se dar conta do seu conflito com relação à gestão do tempo: “*C’est un exercice d’auto critique, hein ? Finalement, c’est ça. De me voir, je me suis rendu compte de/de/de... j’sais pas du/du/du je sais pas... du temps que je perds... c’est ça que... c’est un peu euh.... C’est antagoniste je disais/je dirais, parce que ::: j’ai dit que je n’aime pas perdre trop de temps, j’aurais pu faire beaucoup d’autres choses, mais en même temps, ces digressions sont programmées, alors c’est quelque chose... »*

Vimos que, durante a IS, os professores relataram que notavam mudanças em suas práticas. Como a IS ocorreu um ano após as autoconfrontações, podemos dizer que as

discussões sobre o trabalho, acrescidas da própria experiência vivida pelos professores ao longo desse tempo, podem ter contribuído para que isso fosse possível. Vale a pena nos questionarmos se apenas a experiência, sem a coanálise do trabalho, nas autoconfrontações, ou seja, sem as reflexões que os métodos propiciam, teria surtido o mesmo efeito. Sabemos que, do ponto de vista vygotskiano, adotado por Clot (2001a), para que haja mudança de comportamento, é necessário que o comportamento deixe de ser automático e seja trazido à consciência. Em outras palavras, segundo esse autor, não podemos mudar um comportamento do qual não temos consciência ou que não compreendemos. E é essa tomada de consciência que os métodos de IS e AC propõem. Ao mesmo tempo, sabemos que apenas a tomada de consciência não garante a mudança, a transformação. De qualquer forma, devido ao seu papel na mudança de comportamento, consideramos que os eventuais movimentos de tomada de consciência são importantes na coanálise do trabalho.

Considerando que, segundo Vygotsky (2018 [1934]), a aprendizagem ocorre primeiramente no plano social, na interação entre as pessoas, para só depois ocorrer no plano pessoal e mental, consideramos que a metodologia da autoconfrontação e da instrução ao sócia proporcionam ocasiões de contato com outras formas de realizar o *métier*, fazendo com que a coanálise aconteça e contribua para uma modificação das representações construídas nas verbalizações dos professores sobre formas de fazer o *métier*.

Podemos assim inferir, que essas formas de fazer o *métier* que aparecem na interação gerada pela AC e pela IS, podem ser apropriadas pelos professores, fazendo com que se tornem formas de si. Assim, a coanálise do trabalho gerada por esses métodos possibilita tomadas de consciência e mudanças nas representações construídas nas verbalizações que podem ter alguma influência na mudança das ações futuras do professor. Dessa forma, entendemos que as autoconfrontações podem ter o papel de ampliar o poder de agir dos professores, como indica Clot (2010).

Vimos também como as verbalizações nas autoconfrontações permitem uma reconcepção da experiência (CLOT 2010) e uma mudança de representações, nas verbalizações, pois ao recriar a ação em um novo contexto, esta adquire novos sentidos. Pudemos observar que os professores, através da coanálise das situações de trabalho, buscam a produção de sentido na atividade (FAÏTA; VIEIRA, 2003) e reconstróem suas ações e representações, adquirindo novas relações com elas.

Constatamos, então, o papel da autoconfrontação e da instrução ao sócia na reflexão sobre o trabalho, na tomada de consciência e na mudança de representações, construídas nas verbalizações, sobre ele. Por fim, o fato de termos realizado a IS e seu retorno aproximadamente um ano após as autoconfrontações, revelou-se interessante por permitir uma comparação feita pelos professores entre como realizavam seu trabalho antes, o que ficou documentado nas ACs e, também, em sua memória, e na época da realização da IS e retorno.

Capítulo 7 – Considerações finais

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Paulo Freire

Neste capítulo retomaremos as motivações que nos levaram a iniciar esta pesquisa, bem como nossos questionamentos iniciais e apresentaremos as limitações e as contribuições que acreditamos que este estudo pode nos trazer.

Na Introdução deste estudo, apresentamos nosso interesse em compreender o papel dos métodos da autoconfrontação e da instrução ao sócia com o objetivo de estudar a formação de professores iniciantes de FLE pela perspectiva do ensino como trabalho. Com esse intuito, visávamos, também, compreender quais as dificuldades e conflitos os professores enfrentam em seu trabalho, como representam esses conflitos nos textos que produzem, e se os métodos que propõem verbalizações sobre o trabalho poderiam contribuir para a solução desses conflitos e dificuldades.

Com o objetivo de situar nosso estudo na produção científica brasileira sobre formação de professores com base nos métodos indiretos, fizemos uma busca dos trabalhos realizados usando os mesmos métodos da autoconfrontação e instrução ao sócia. Observamos que nenhum deles combinou os dois métodos para estudar o trabalho docente e pensamos que seria interessante combinar essas duas metodologias e usar também dados das reuniões de discussão sobre o trabalho, de forma a estudar o trabalho do professor iniciante.

Este trabalho de pesquisa foi realizado no contexto dos cursos de extensão oferecidos pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) e a preocupação com a formação contínua dos professores monitores foi de grande importância para a realização desta pesquisa. Notamos essa preocupação tanto por parte da coordenação como por parte dos professores que manifestaram interesse em participar da intervenção.

As perguntas que nos orientaram foram as seguintes:

- a) Quais as dificuldades e conflitos dos professores iniciantes de FLE no exercício do seu trabalho? Como elas são representadas por eles nas verbalizações que produzem sobre seu trabalho?
- b) Como os professores encontram soluções para as dificuldades e conflitos? Qual é o papel do coletivo de professores na resolução das dificuldades e conflitos?
- c) Qual pode ser a contribuição da IS e da Autoconfrontação para encontrar soluções para o trabalho?

Como discutimos no capítulo de Resultados das Análises, com relação aos questionamentos dos professores iniciantes de FLE do nosso contexto de pesquisa, as reuniões sobre o trabalho bem como as autoconfrontações nos permitiram identificar quais são as dificuldades e conflitos que os preocupam. Baseando-nos nos quatro registros do trabalho dos quais fala Clot (2017), concluímos que esses questionamentos perpassam diferentes dimensões do *métier* do professor de FLE. Eles têm sua origem no campo pessoal pois nascem das dificuldades particulares dos professores em exercer o *métier*, provocando, como diz Brousseau (2003), uma não resposta ou uma resposta errada à dificuldade; mas elas são verbalizadas no coletivo, durante as reuniões de trabalho e, dessa forma, alcançam o registro interpessoal, ao encontrar eco nos colegas de trabalho que compartilham as mesmas dificuldades. Algumas das dificuldades dos professores iniciantes surgem a partir das prescrições, registro impessoal (CLOT 2017), pois devido à sua inexperiência, têm dificuldade em adaptar as prescrições às situações de trabalho e percebem que tais prescrições não são compatíveis com a realidade da sala de aula.

Ao comparar nosso trabalho com pesquisas anteriores, observamos que muitas das dificuldades que foram aqui discutidas já haviam aparecido em pesquisas anteriores (DUARTE, 2017; LOUSADA, DUARTE, 2021) o que nos leva à conclusão de que talvez essas dificuldades façam parte de um registro transpessoal do *métier*, ou seja, é comum a uma grande parte de professores iniciantes de FLE.

Como resposta a nossa segunda pergunta, concluímos que os professores buscam resolver suas dificuldades e conflitos através do apoio do coletivo na figura do tutor, do coordenador pedagógico e dos materiais postados por outros professores do grupo na plataforma *Moodle*, o que nos mostra a importância do coletivo de trabalho (CAROLY, CLOT, 2004) como rede de apoio ao professor iniciante de FLE.

Ainda observamos que, através das autoconfrontações, os professores tiveram a oportunidade de verbalizar sobre suas dificuldades e conflitos e realizar uma coanálise de seu trabalho. Ao discutir com o par e as intervenientes, eles puderam entrar em contato e refletir sobre diferentes formas de fazer uma mesma tarefa. Nesse caso, os filmes das aulas dos professores se tornaram a parte perceptível, observável de sua atividade inicial. O que vimos acontecer foi, como afirmam Faïta e Vieira (2003), uma atividade sobre a atividade. Vimos, através das verbalizações, o trabalho sendo colocado em movimento.

Além disso, observamos que as autoconfrontações contribuíram para que os professores pudessem verbalizar sobre suas dificuldades e conflitos, o que os levou a

refletir sobre sua prática. Observamos também que através da instrução ao sócia, os professores puderam acessar a experiência vivida em outro momento, bem posterior ao momento da autoconfrontação, o que possibilitou que tivessem já desenvolvido outras maneiras de gerenciar as dificuldades e conflitos iniciais. Ademais, a instrução ao sócia foi realizada quando as aulas estavam ocorrendo online, o que possibilitou novas reflexões sobre o trabalho de ensinar em outro contexto.

Como sabemos, o resgate da ação em sala de aula na instrução ao sócia ocorre através da memória, o que possibilitou que a experiência vivida pudesse ser revivida em um novo contexto. Assim como na autoconfrontação, isso contribui, segundo Clot (2010), para aumentar o poder de agir dos professores, através da tomada de consciência, como pudemos observar na análise dos dados. Essas observações nos ajudam a responder nossa terceira pergunta de pesquisa sobre as contribuições dos métodos de autoconfrontação e instrução ao sócia na busca de soluções às dificuldades e conflitos enfrentados pelos professores iniciantes de FLE.

Fica claro, em nossas conclusões que ambos os métodos AC e IS, contribuíram para que os próprios professores refletissem sobre sua prática encontrando soluções para o trabalho.

Do ponto de vista metodológico, identificamos como limitação de nossa pesquisa o fato de ser essa a primeira experiência da pesquisadora como interveniente, acrescido do fato de ter decorrido muitos meses entre a filmagem das aulas e as autoconfrontações, por questões organizacionais. No entanto, percebemos que este fato não impossibilitou a pesquisa, pois, se algumas inquietações já não eram tão importantes para os professores participantes, outras surgiram ao assistirem-se em ação.

Percebemos também como limitação o fato de a pesquisa ter sido realizada em apenas um contexto, o dos extracurriculares da USP, o que impediu uma comparação com outros professores, mas entendemos que essas limitações não invalidam a pesquisa e que as perguntas foram respondidas como demonstramos nas análises dos resultados.

Entendemos que esse trabalho de pesquisa pode trazer contribuições para o campo de pesquisa científica na área de formação de professores iniciantes de FLE. Entre elas, gostaríamos de destacar uma contribuição para o quadro teórico que mobilizamos: nossas reflexões com relação aos termos: dificuldades, conflitos e dilemas, para melhor entendermos quais as inquietações dos professores iniciantes de FLE no início do exercício do seu trabalho.

Vimos que o que os professores chamam de dificuldades faz parte de seu processo de aprendizagem do *métier*. O professor iniciante ainda não se apropriou dos gestos profissionais, e por isso, encontra certas dificuldades, o que à luz de Brousseau (2003) impediria a ação ou geraria uma ação equivocada. A autoconfrontação o ajuda a “viver novamente o vivido”, como diz Clot (2001a), ao assistir sua ação filmada, e a partir da intervenção do pesquisador, ele pode refletir sobre sua prática, o que pode levá-lo a uma tomada de consciência e a uma possível mudança de comportamento.

No que diz respeito ao termo conflito, encontramos em Vygotski (2003) a explicação que nos ajudou a entender alguns conflitos vividos pelos professores, quando se viam diante de uma situação em que precisavam fazer uma escolha, tomar uma decisão, mas os estímulos recebidos eram igualmente importantes para eles, em ambas as direções, isso ocorreu no caso em que o professor não conseguia decidir se era melhor cumprir o planejado ou discutir com os alunos dicas culturais, por exemplo, o que teria ocupado um tempo da aula.

Para compreendermos a noção de dilema, buscamos subsídios nos autores da ergonomia francófona, para os quais o dilema é algo inerente ao *métier*. Não faz parte das dificuldades específicas de um professor que podem ser resolvidas com uma ação, e não representa um conflito entre duas escolhas, mas, sim, algo que contribuirá para a construção e manutenção dos gestos profissionais.

Observamos então, através das autoconfrontações, os professores sendo confrontados às próprias ações, questionando-se e questionando o seu par, fazendo surgir novas possibilidades de ações, julgamentos e decisões diferentes das que haviam sido tomadas. Ao percebermos que uma questão era comum aos dois professores, confrontamos o relatado por eles com outras pesquisas e percebemos, portanto, que se trata de algo que atravessa o *métier*, como é o caso do uso do português na aula de francês.

Assim, começamos a tocar em algo importante para o estudo do trabalho dos professores de francês: a identificação de dificuldades, conflitos e dilemas do professor de FLE. Nos dados, pudemos observar as seguintes dificuldades: ter os gestos profissionais característicos do *métier* de professor (*aisance*), correção das atividades/exercícios, relacionamento entre professor e alunos e adaptação das atividades. No que diz respeito aos conflitos, constatamos, em nossos dados o conflito com relação à gestão do tempo e da fala. No caso de um dos professores, o conflito era: abordar questões culturais importantes para o professor, o que acarretaria atraso no programa, ou

não o fazer, privilegiando o tempo da aula. Dentre os dilemas do *métier*, identificamos o uso da língua materna, o que poderá, futuramente, contribuir para que esse dilema seja levado em conta em outras formações, já que se inscreve na memória transpessoal do *métier*.

Finalmente, o fato de termos realizado a IS depois da AC revelou-se algo significativo para percebermos mudanças na maneira de agir no trabalho, como pudemos constatar na fala dos próprios professores, o que nos leva a pensar no potencial dos métodos no que diz respeito ao poder de agir do trabalhador. E, ainda, a mudança das aulas presenciais para online, motivada por fatores que não podíamos controlar (pandemia), acabou trazendo uma importante contribuição para a pesquisa por exigir adaptações e novas reflexões que se integraram ao agir profissional dos professores envolvidos.

Esses aspectos, tanto o uso da IS após as AC como forma de propiciar uma reconstrução possível da ação, quanto a questão das mudanças das aulas em contextos presenciais para contexto online, revelaram-se pertinentes e poderiam ser objeto de pesquisas futuras, que os explorassem de forma mais específica. Da mesma forma, dando continuidade ao que foi proposto por Lousada (2021) e Lousada e Duarte (2021), nossa pesquisa parece ter começado a abordar as dificuldades, conflitos e dilemas do professor de FLE, temática que também merece maior aprofundamento em outras pesquisas. Ainda que tenhamos apenas começado a estudar a questão das dificuldades, conflitos e dilemas do professor de FLE e embora a combinação entre os dois métodos, autoconfrontação e instrução ao sócia, tenha sido apenas uma primeira tentativa em formação e, além disso, em contextos diferentes, acreditamos que nossa pesquisa tenha trazido contribuições importantes para a área de formação de professores, para as pesquisas do Grupo ALTER-AGE-CNPq e ALTER-CNPq e para o campo do trabalho docente em geral.

8 - Referências Bibliográficas

ABREU-TARDELLI, L. S. Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. (2006).

ALVES, W. F. A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. IUFM d'Aix-Marseille. 2003.

_____, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) O Ensino Como Trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: Eduel, 2004.

AMIGUES, R. FAÍTA, D. ; SAUJAT, F. (2004). « L'autoconfrontation croisée » : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. Bulletin de Psychologie (à paraître).

AUTHIER-REVUZ, J. Palavras incertas: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

BARIONI, M. C.. O professor iniciante de FLE: desafios e possibilidades de seu trabalho. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BAKHTIN M., 1984, Esthétique de la création verbale, Paris, Gallimard.

_____, M. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira [Original em russo publicado em 1979] 2º edição. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

BATISTA, M.; RABELO, L. (2013). Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, vol. 16, n. 1, p. 1-8.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2007.

_____, J.P. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BUENO, L. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007.

BROUSSEAU, G. Erreurs, difficultés, obstacles. Document de travail non publié. 2003. <https://guy-brousseau.com/1659/erreurs-difficultes-obstacles-2003/>. Consultado em 28 abril 2021.

CARDOSO, O. P. A didática da História e o slogan da formação de cidadãos. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAROLY, S., CLOT, Y. Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. In: Formation Emploi. N.88, 2004. pp. 43-55.

CHIAVEGATO FILHO, L. G. Trabalho e saúde: estudo com médicos do Sistema Único de Saúde de Jaguariúna (SP), na perspectiva da clínica da atividade. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

CLOT, Y. Le travail sans l'homme ? Paris : La Decouverte. (1995).

_____, Y. (éd.) 1996, Les histoires de la psychologie du travail. Approche pluridisciplinaire, Toulouse, Octares, 1999.

_____, Y. FAÍTA D. – Genres et styles en analyse du travail, Travailler, n°4, p.7-42, 2000.

CLOT, Y. Editorial.

_____, Y. Méthodologie en clinique de l'activité : l'exemple du sosie. In : Marie Santiago Delefosse & Georges Rouan (org) 2001b. Les méthodes qualitatives en psychologie. Paris : Dunod: p. 125-146.

_____, Y. YVON, F. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. Pisc. Da Ed., São Paulo, 19, 2. Sen, de 2004, pp, 11-38.

_____, Y. Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Ed. Fabrefactum. 2010.

_____, Y. Clínica da atividade. Horizontes, v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017.

DANTAS-LONGHI, S. M. Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira? 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

_____, S. M. A formação como trabalho - análise da atividade do *tuteur*-formador de professores de francês como língua estrangeira. 2017. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DUARTE, N. A. O papel das entrevistas de aloconfrontação no processo de formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira. 2017. 336 fls. Dissertação

(Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) O Ensino Como Trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: Eduel, 2004.

FAÏTA. ; D, VIEIRA.M. Réflexions Méthodologiques sur l’autoconfrontation croisée. D.E.L.T.A., 19 :1, 2003. P. 123 – 154.

FAZION, F. A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência. 2017. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Trad. Anna Rachel Machado, Eliane Gouvêa Lousada. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La conversation*. Paris : Éditions du Seuil, 1996.

LOUSADA, E.G. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor; entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) O Ensino Como Trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: Eduel, 2004, pp. 271-296.

_____, E. G. Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.

_____, E. G. Abordagens metodológicas em estudos discursivos. São Paulo: Paulistana, 2010, p. 5 – 18.

_____, E. G. Intervenção, pesquisa e formação: ações para a aprendizagem do trabalho docente e para o desenvolvimento de professores. *Horizontes*, 35(3), 94-104. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.559>. 2017.

_____, E. G. Le jeu de voix dans les verbalisations des enseignants débutants sur leur travail : prise de conscience, réflexion sur le métier, formation. In: Frédéric Saussez. (Org.). *Travail et apprentissages*. 1ed. Dijon: Editions Raisons et Passions, 2017b, v. 17, p. 103-121.

_____, E. G. Dialogues avec la clinique de l’activité et contributions pour la coanalyse de l’activité de travail de l’enseignant - Comunicação oral no Colóquio Internacional da Clínica da Atividade, Bragança Paulista, SP, 2019.

_____, E. G. Estudar os processos de desenvolvimento: contribuições para a formação de professores. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020a. [www.revel.inf.br].

_____, G. E. Genres de textes en circulation dans la sphère du travail d'enseignement et dans la formation professionnelle de l'enseignant. *Revista Da Anpoll*, 51(2), 232–247. <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1422>. 2020b.

_____, E.G. O papel da LM no ensino do francês como LE: uma velha questão rediscutida à luz das ciências do trabalho. *Revista Horizontes*. 2021 (no prelo).

_____, ; DANTAS-LONGHI, S. M. Vozes em confronto: o papel das entrevistas de confrontação no desenvolvimento do professor e de sua atividade de trabalho. In: NASCIMENTO, E. L. ; ROJO, R. H. R. (org.) *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editora, 2014, p. 143 – 166.

_____, E. G. .; DUARTE , N. A. . O uso da língua materna em aulas de francês: A entrevista em aloconfrontação revelando possíveis gestos genéricos. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 12–43, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5492. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5492>. Acesso em: 26 jun. 2021.

MACHADO, A. R. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: Eduel, 2004.

_____, A. R. et al 2004. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. *Calidoscópio*, 2(2), 89–96. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6457>

_____, A. R; LOUSADA, E. G; FERREIRA, A. O Professor e Seu Trabalho - A Linguagem Revelando Práticas Docentes. Org. Anise Ferreira, Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. 2011.

_____, A. R; GUIMARÃES, A. M. de M; COUTINHO, A. O Interacionalismos Sociodiscursivo - Questões epistemológicas e metodológicas Ana Maria de Mattos Guimarães, Anna Rachel Machado e Antônia Coutinho (orgs.). 2009.

_____, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

_____, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V.L.L.; ABREU-TARDELLI, L.S. (Orgs.). *Linguagem e educação: O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p.15-29.

_____, A. R. A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. Artigo apresentado no Encontro de Pós-graduandos em Estudos Discursivos da USP (EPED), 2010a.

MAINGUENAU, D. Novas tendências em análise do discurso. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes Editora. 1989.

MENEZES, M.C. O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos governamentais e estabelecimentos de ensino. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MUNIZ JÚNIOR, J. S. O trabalho com o texto na produção de livros: os conflitos da atividade na perspectiva ergo dialógica. 2010. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa em Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PUREN, C. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues Paris, Nathan-CLE international, coll. « Didactique des Langues Étrangères », 1988, 448 p.

ROCHA, S. M. LOUSADA, E. G. A entrevista em autoconfrontação na formação como espaço para verbalização de obstáculos e coconstrução de saberes do métier de professor. Textura – Revista de Educação e Letras. 2020.
<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5967>.

ROGER, J-L. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. Caderno de Psicologia Social do Trabalho. 2013. Vol. 16, n. especial. 1, p. 111 – 120.

SAUJAT, F. Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Université d'Aix-Marseille, França. 2002.

_____, F. Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale. IUFM d'Aix-Marseille, N° 1 / 2004a. p. 97-106.

_____, O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) O Ensino Como Trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: Eduel, 2004b.

SCHNEUWLY, B. Vygotski, l'école et l'écriture. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2008. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie ; 118) <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18580>

SILVA, E.C. O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOARES, F. Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TOASSA, G. Conceito de liberdade em Vygotsky. Psicologia Ciência e profissão, 2004, 24 (3), 2-11.

VYGOTSKY, L.S. A Construção do pensamento e da linguagem. 2ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1934/2018.

_____, L. S. Psicologia Pedagógica/Liev Seminovich Vigotski; trad. Claudia Schilling – Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____, L.S. A formação social da mente. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

_____, L. S. (1924, 1930, 1932/ 2003), Conscience, inconscient, émotions, Paris, La Dispute.

9. ANEXOS

Anexo 1 - Questionário enviado aos professores que manifestaram interesse em participar da intervenção.

1. Quantos anos você tem?
2. Há quanto tempo leciona a língua francesa?
3. Qual a sua formação acadêmica?
4. Quando começou, teve tutor (a)?
5. Você lecionou antes ou leciona em outro lugar ao mesmo tempo que nos Extracurriculares?
6. Você fez estágio na França?
7. Que outras formações você gostaria de citar?
8. Se houver outras informações que julgar pertinentes, sinta-se à vontade para relatar.

Muito obrigada!

Anexo 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante: _____ Data: _____

Endereço: _____ CEP: _____

Telefone: _____ RG: _____ CPF: _____

Nome do pesquisador principal: Eliane Gouvêa Lousada; Debora Jacquemin

Instituição: Grupo de pesquisa ALTER-AGE (CNPq); Grupo de pesquisa ALTER (CNPq)

Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo permitirá a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

1. Propósito do estudo: estudar e compreender o trabalho educacional.
2. Procedimentos: gravações de áudio e/ou vídeo; e/ou coleta de textos escritos pelos participantes (relatórios, diários etc).
3. Riscos e desconfortos: nenhum.
4. Benefícios: a participação é voluntária e não trará nenhum benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento do trabalho – *métier* – de professor.
5. Direitos dos participantes: o participante pode se retirar deste estudo sem nenhum prejuízo.
6. Compensação financeira: não existem despesas e nem compensação.
7. Incorporação ao banco de dados do grupo ALTER-AGE. Os dados obtidos com esta participação serão incorporados ao banco de dados do grupo ALTER-AGE (núcleo USP), cuja responsável zelar pelo uso e aplicabilidade das amostras unicamente para fins científicos, apenas consentindo o seu uso futuro em projetos que atestem pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos. Algumas amostras (transcritas ou em versão áudio ou vídeo) poderão ser usadas em publicações, apresentações orais e em cursos de formação, sem que haja identificação do falante e sem que seus direitos sejam atingidos.
7. Confidencialidade: os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo e em ceder meus dados para o banco de dados do ALTER-AGE. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Assinatura do sujeito participante

Assinatura do pesquisador

Anexo 3 – Transcrição da primeira reunião de discussão sobre o trabalho

Reunião de discussão sobre o trabalho – 10 de agosto de 2018	
Legenda:	
Coo – Coordenadora	
Cl – Claudia	
Er – Ernesto	
P1, P2...P9 – Participante1, 2...9	
Qq – Quelqu'un (Pessoa do grupo não identificada)	

1	P1	On fait la lecture à haute voix, on travaille en petits groupes, alors... c'est difficile de gérer un peu... ça... la question, ils ont des niveaux de langue complètement différents.
2	Coo	À part les niveaux de langue différents quels sont les autres choses qui sont difficiles au club de lecture ?
3	P1	ah... je pense que sont les personnes... ha, ha, ha, les personnalités, vraiment. Parce que, ça vient du niveau de langue aussi, parce que ceux qui sont du niveau plus avancé qui essaient de corriger ceux qui ont le niveau moins avancé. Mais ça va, dépend des personnes, c'est ça. À chaque club de lecture on va au niveau 5 et à chaque club de lecture je dois préparer des œuvres littéraires, travailler de façon différente, à chaque semestre on essaye de faire des activités, pour ne pas répéter les activités, il faut surtout de la créativité. Je ne suis pas très très créative, (rires), alors, (rires)... (brouhaha). Comme je fais aussi des relations avec d'autres arts, alors aussi, comment travailler le cinéma... des autres... euh.. des audio... comment travailler tout ça ?
4	Coo	et dans le Français Partout ? Quelles sont les difficultés ? Avec les cours séquentiels ?
5	P1	pour moi, le niveau 1 c'est le plus difficile. Je pense toujours. Vraiment. De faire de mime... parce que ça dépense plus d'énergie, plus de créativité que les niveaux plus avancés. Ahn... alors, quand je donne les niveaux 1 et 2, pour moi est très difficile parce que pour se faire comprendre pour ceux qui n'ont pas tout le vocabulaire... même nous, on n'a pas tout le vocabulaire, mais quand même...
6	P2	Donc, moi, je travaille euh... avec des cours plutôt séquentiels... plutôt, aujourd'hui... dans le privé, dans notre contexte ici. Et là, c'est... euh, c'est une élève qui a un niveau très avancé, et puis, je fais cours chez elle, donc, c'est un cas, c'est très spécifique, parce qu'on va chez la personne, on est, en son... ça c'est toujours une question... c'est pas... euh... facile ou difficile, c'est qu'on est dans sa maison. Je pense qu'il faut réfléchir à ça. Avec les cours séquentiels et puis, dans ce cas-là, c'est avec le Nouvel Édito, la difficulté, elle est plutôt... d'abord, travailler avec ce manuel qui est très différent d'Alter Ego qui a une autre organisation. Il demande un travail d'organisation de professeur, qui est un peu plus important. Il faut regarder... euh... l'unité, et l'avoir, et après un peu naviguer. Donc, ça ce n'est pas évident. Donc, j'ai dû apprendre et je sais pas si je fais toujours bien, puis, euh...après, les textes sont difficiles. Les textes euh... oraux

		<p>ou écrits, il faut vraiment étudier à la maison, on ne peut pas préparer ça rapidement. Il faut se... voilà, il faut travailler, euh... et puis, comme c'est un cours privé, il faut penser : « est-ce que ce texte intéresse vraiment à cette personne ? » et, donc, c'est ça. Et puis, euh... pour le séquentiel, je dirais que la difficulté, c'est euh... disons... la quantité de préparation pour faire un bon cours avec ce manuel. Parce que le manuel, il est bon, il faut juste bien préparer.</p> <p>De l'autre côté, je travaille avec le cours « Extra curriculares », là, je fais cours dans différents... disons... domaines, ça fait déjà plusieurs semestres que je fais cours « Aspects de la culture francophone ». Pour ces cours-là, l'avantage est qu'on peut faire ce qu'on veut parce qu'il n'a pas de manuel, et puis a le groupe. Il est très participant. C'est des gens qui ont vraiment un amour pour la langue, donc c'est vraiment motivateur.</p> <p>De l'autre côté, le problème, c'est qu'on n'a pas de manuel donc on doit tout préparer et puis comme c'est toujours les mêmes personnes, ça fait genre... depuis 2014, on peut rien répéter, c'est un peu le cas d'Aline, voilà. Il faut trouver des choses intéressantes à faire, à nouveau et à nouveau...</p> <p>Comme ce cours-là, je partage avec d'autres gens, comme P3, et maintenant avec P4, et déjà avec Marie, ça change également parce que c'est d'autres personnes. Ça apporte des nouvelles idées euh... donc là, la difficulté euh... également, l'hétérogénéité, parce qu'ils sont, ils ont beaucoup de semestres d'études, mais ils n'ont pas les mêmes niveaux non plus, donc, il y a ça.</p> <p>Quelquefois il y a questions de caractères des personnes, ça peut poser des problèmes des gens qui... euh... prennent le tour de parole et ne lâchent pas, par exemple. Ça c'est toujours un peu... c'est complexe à gérer, mais je pense que c'est pour tout le monde... euh... et puis après... je fais cours quelquefois pour les préparations au DELF/DALF. J'ai déjà fait cours pour les gens académique, là je dirais que c'est plus facile, parce qu'on a un cadrage, pour la préparation au DELF/DALF, il faut préparer pour les examens, on peut utiliser un livre, on peut utiliser des examens blancs et puis, euh...</p>
7	Coo	Des choses qu'on a déjà préparées...
8	P2	voilà ! et puis, ça varie un peu, quelques fois pour la préparation les gens sont très motivés et ils font beaucoup les choses, c'est très bon pour les profs quand les gens travaillent à la maison. Moi, j'aime beaucoup. Et pour les gens académiques pareil. On a la recherche P6 qui est là-bas, et puis on a beaucoup de réflexion avec la Coordinatrice à propos de ça, donc, je dirais que c'est plus facile.
9	P3	<p>Bonjour, je m'appelle P3, je suis dans le contexte extra universitaire depuis 2009, maintenant je travaille sur les ateliers spécifiques et... (...)</p> <p>La difficulté de l'atelier de l'écriture, je pense que c'est la préparation. C'est pas évident...</p> <p>Bon... l'hétérogénéité, c'est très récurrent dans ce contexte parce que vous avez l'hétérogénéité de niveaux et aussi de tranche d'âge et aussi la même personne peut avoir des habilités différentes. Une personne peut être bonne à l'écriture, mais elle n'est pas très bonne à l'oral. Comment faire à ce type d'hétérogénéité dans un cours ? Donc, il y a beaucoup</p>

		d'hétérogénéité. Parce qu'il y a aussi l'hétérogénéité dans leurs intérêts. Parce que nous avons des intérêts différents. Donc, les choix pour moi c'est très difficile, quand je prépare, qu'est-ce que je vais choisir comme document, quel texte ? Et voilà... quoi d'autre ?
10	Coo	Le cours que vous allez offrir ce semestre ?
11	P3	Ah oui... Il y a un cours qui s'appelle « Vivre et voyager à un pays francophone » donc, on va essayer de répondre à une demande de ce contexte d'internationalisation. Donc, il y a des gens qui font des échanges, il y a des personnes qui vont voyager, parce que nous avons beaucoup de gens qui font du tourisme, des gens du troisième âge, et ils ont toujours un voyage en tête.
12	Qq	ou un rêve d'un voyage, donc, c'est déjà une motivation
13	P3	oui, oui, d'abord, pour préparer ce cours, on va voir qui sont ces élèves. On aura beaucoup de préparation, on va privilégier la partie de document authentique, des choses qu'ils vont vraiment faire là-bas. Des choses qui ne restent pas dans les manuels. Voilà. C'est ça.
14	Cl	Bonjour, je m'appelle Claudia. Je suis prof débutante. Ça fait un an que je suis ici en Français Partout. Tout d'abord, j'avais déjà donné de cours particulier, mais en salle de classe, c'est la première fois, ce que je vois de différent, c'est que quand j'étais prof particulière, de cours particulier, je pense que j'étais toute seule, donc, c'était très difficile de préparer le cours et ici j'ai un appui, de ma tutrice P3, de la Coordinatrice, donc c'est très bon parce que j'apprends vraiment à préparer mon cours, mes cours et même aujourd'hui je fais cours, à ... j'ai des élèves particuliers et c'est très différent, Je prépare mes cours de manière vraiment très différente parce que je me suis rendu compte que je faisais beaucoup de choses mauvaises, ((rires))
15	Coo	Ah, bon ?
16	Cl	((rires))... oui, parce qu'on a dans notre tête une idée de ce qui est la langue, mais quand on vraiment commence à faire cours, ça change beaucoup. Comment on va soigner ça, c'est une démarche complètement différente. Donc, je pense que c'est ça.
17	Coo	Quelles sont les difficultés ?
18	Cl	L'aisance en salle de classe. Je pense que c'est très difficile. Parce que tu es là... devant tout le monde, il faut savoir à ce que ton corps parle... ta voix, c'est très difficile... c'est pas évident ça... parce que, d'abord, j'étais élève, hein, donc, est assez... ça change beaucoup, quand on... dévient prof... que plus... je pense que... Pour la préparation, je pense que... pas que c'est une vraie difficulté, parce que j'ai vraiment eu un bon, appui d'elle (P3) donc, c'était pas une difficulté, je pense, j'étais très assuré dès le début de ce que je préparais, parce que comme j'ai dit, j'avais ma correction de chaque cours, donc, je pense que l'aisance, c'était une chose, je pense que... parce que l'aisance, c'est très vaste, hein ? donc, ce que je comprends comme aisance, c'est ma posture, c'est aussi regarder tout le monde à la fois... et, Euh... écouter les élèves... tout ce qu'ils disent... chacun, vraiment écouter,

		parce que, quelquefois tu demandes quelque chose, l'élève répond, mais tu n'écoutes pas ((rires)) écrire au tableau, n'est pas évident, donc, tout ça, rentre dans la question de l'aisance. Quand j'ai dit aisance, c'est tout ça, vraiment et... donc, maintenant je me sens plus rassuré, j'ai suivi la formation de P3, le semestre dernier, je pense que c'était très bon, aussi pour ma formation autant que prof et voilà, je suis ici à nouveau.
19	Coo	Maintenant j'ai bien compris cette histoire de l'aisance, quand tu as expliqué. J'avais compris de manière très générale, mais maintenant tu as dit des choses très, très intéressantes. Tu vois, parce que peut dire plusieurs choses, l'aisance, ça veut dire écouter, tout le monde écouter ce qu'ils disent, les regarder...
20	Cl	à la correction, par exemple, c'est le plus grave, parce que tu dois écouter l'élève, tu dois vraiment faire attention à ce que l'élève dit, après tu dois penser à comment tu vas le corriger au tableau. Est-ce que tu vas écrire l'erreur ? Est-ce que tu vas écrire de la manière correcte ? Comment tu vas réussir la réponse correcte si l'élève dit la réponse mauvaise... la mauvaise réponse ? Donc... voilà, tout ça... gérer le temps... La gestion du temps, c'est un sujet qu'on a beaucoup traité, hein ? pendant la formation, parce que c'est aussi une question, parce qu'il a beaucoup de questions, peut-être qu'après tout ça devient automatique, mais il faut que tu penses à tout.
21	P8	Bon, moi, je fais cours au Français Partout, je fais cours régulier, je déjà fais quatre semestres, je pense, d'atelier d'écriture et d'oralité et... bon, et... je parle de... Je trouve que c'est un peu difficile pour la préparation, voilà, parce qu'on n'a pas un livre, donc, vraiment, il faut être créative, etc.... je pense que là, c'était vraiment le problème et quand je pensais en cours, je commençais vraiment à penser trois semaines avant parce que sinon on peut bloquer, on peut pas avoir les cours, donc, ça c'est une chose...
22	Coo	L'absence de manuel et le fait de préparer tout le matériel ?
23	P8	Oui, ça c'est vraiment difficile et après on a fait des cours différents de chaque semestre, on change les cours, donc là c'était le problème, mais le côté formation, ça aide beaucoup, parce que après... maintenant c'est plus facile pour moi de faire une activité. Avant je travaillais avec des enfants et j'ai déjà travaillé avec des adolescents et des adultes, les étudiants de l'université et ici on a un contexte, les gens du troisième âge, donc là c'était vraiment un problème pour moi au début et je ne sais pas s'ils ne faisaient pas confiance à moi... et là c'était vraiment un problème, aujourd'hui ça pose un peu, mais... le problème, mais le début... du cours, mais après, ils me voient, ils me connaissent, ça va, mais le début du cours, c'est toujours un peu difficile de montrer : « ah, aujourd'hui, on va passer le test de placement, les personnes me regardent comme ça, et enfin... et là c'est un problème, il faut que j'essaie de ne pas dire que je suis doctorante et tout parce que ça je trouve que c'est pas une chose importante, je préfère montrer comme je suis comme je fais et...
24	P5	P8, J'ai une question à te poser : Est-ce que ce groupe, c'est le groupe du troisième âge ?
25	P8	Oui.

26	P5	Est-ce que tu leur faisais confiance ? Parce que tu as dit : « ! je ne sais pas s'ils me faisaient confiance ». Est-ce que tu leur faisais confiance ?
27	Coo	Genre, ils ne vont pas bien apprendre...
28	P8	je ne sais pas ((rires))... Là c'est vraiment une question. Je n'avais pas pensé à ça, peut-être que je faisais cours de manière différente. Oui. Aujourd'hui, je pense que c'est plus facile, les personnes me connaissent déjà, ils me voient dans les inscriptions, donc, c'est plus facile, mais avant c'était...
29	Coo	et avec le cours « Français Partout » avec séquences, quelles sont les difficultés ?
30	P8	Là, je pense que pour les cours plus avancés, peut-être, mais parce que je fais une seule fois le niveau six, donc, c'est difficile pour moi la préparation, parce qu'on a le côté de cours vraiment, et on a un côté linguistique qu'on doit étudier pour faire cours, donc, ça c'était un peu... ça m'a donné beaucoup de travail, mais c'était la première fois, je pense que c'est ça, la difficulté.
31	P4	Bonjour, je m'appelle P4. J'ai commencé cette année. J'ai suivi le cours avec P2. On a partagé le cours. Ce que j'ai trouvé le plus difficile pour donner ce cours, c'est de trouver les thèmes à aborder, on n'a pas une programmation, mon problème n'était pas de trouver du matériel ou de préparer le cours, mais c'était justement de trouver de quoi parler en cours, de trouver la thématique, pour moi c'était le plus difficile, parce que jusqu'à ce moment-là, j'avais l'habitude de travailler, j'ai enseigné le français pour des niveaux débutants, intermédiaires pendant treize ans, mais j'avais un manuel, c'est plus facile, même si, euh... dans le manuel, j'avais... voilà... c'est à propos de ce sujet, je cherche à des choses, j'essaye de régler la situation, mais quand on n'a pas un programme, c'est ça que j'ai trouvé le plus difficile, pour moi.
32	Coo	Après, dans la classe, les gens et tout... pas de problème ?
33	P4	Oui, parce que comme j'avais... euh... enseigné longtemps, donc, ces questions-là des gestions de temps... comme gérer les personnes qu'adent d'autres personnes, je pense que je sais gérer. Au départ, c'était difficile, mais aujourd'hui c'est plus tranquille.
34	Coo	: P7, elle a répondu à une demande au mois de juillet et, donc, elle a donné un cours, ponctuel à des élèves qui ont demandé, donc, voilà, je vous, laisse parler toute seule.
35	P7	Je m'appelle P7, j'étais élève aussi à Français Partout avant, et j'ai fait un cours de conversation pendant le mois de juillet et c'était très difficile ((rires)) au début je crois que la difficulté, la plus grande pour moi c'est la confiance, normalement je suis pas sûre, si j'ai l'autorité de corriger l'autre, parce que, pour moi, j'ai beaucoup à améliorer encore et... au début, c'était difficile aussi de trouver de thème donc, j'ai connaissait pas les élèves, donc, je savais pas de quoi aller leur parler, du coup, le premier j'ai choisi le thème ciné astrologique, j'ai envoyé à Coordinatrice, elle m'a dit : « Je suis pas sûre, mais enfin ». Elle m'a aidé à structurer le cours et c'est bien marché après. Mais je crois que le thème est bien difficile et corriger l'autre aussi. Pour moi c'était le plus difficile.
36	Coo	Corriger les élèves ?

37	P7	Oui. Et trouver les thèmes.
38	Coo	Ah, trouver les thèmes ? Moi, j'ai trouvé qu'elle était formidable ! chaque fois que je vois des jeunes profs, je trouve que les jeunes profs, c'est très bien de travailler avec des jeunes profs parce qu'ils ont de bonnes idées de thèmes, c'est très différent, parce qu'ils ne sont pas encore contaminés par les manuels.
38	Tous	((Rires))
39	Coo	Les manuels sont toujours les mêmes thèmes, n'est-ce pas ? Quand on a utilisé beaucoup de manuels, on a structuré les thèmes aussi, hein ? et parfois, les jeunes, ils viennent avec des idées bien, super ! Donc, je ne savais pas que c'était difficile pour toi, parce que j'ai trouvé que tu avais très bien trouvé le thème.
40	P2	Coordinatrice, juste pour vous dire, avec P4, je discutais un peu cet aspect, j'ai regardé un peu les manuels que j'avais à la maison, c'est pourri comme thématique ! J'ai regardé le nouvel édito...
41	Coo	C'est le même thème ! Le même thème ! Incroyable comme on n'a pas d'autres thèmes. Je ne sais pas pourquoi. C'est vraiment incroyable ! Je pense sincèrement que ça fait partie de la culture d'enseignement de langues étrangères. Alors, il y a une culture d'enseignement de langue générale, il y a une culture de langues étrangères [...] et après il y a des thèmes spécifiques à une langue et culture qui sont plus fortes dans une langue et culture que dans une autre. Donc, je pense que c'est difficile d'échapper à ça. C'est ça, à mon avis. Mais, alors, parle un peu plus de ta difficulté avec la correction des élèves.
42	P7	Bon, ce que je viens de dire, c'est que j'ai beaucoup à améliorer, donc, parfois je ne savais pas si je les coupais la parole ou si j'attendais, et comme c'était un cours de conversation, parfois, quand tu fais la correction, quand l'élève parle, il perd l'idée et après je suis : « Ah, mon dieu, il a perdu l'idée parce que je lui ai corrigé. ((rires)).
43	P5	Je m'appelle P5, j'ai commencé, je donne de cours de français depuis 2013. J'ai commencé au « Cursos Extras » et après j'ai continué au Français Partout jusqu'en 2016, comme prof et après j'ai déménagé, j'habite à la montagne, donc, je continue à faire de cours par Skype et j'aide Français Partout avec des actualisations de Moodle et élaboration d'évaluation et tout et c'était quoi, après ?
44	Tous	Les difficultés.
45	P5	Du début, c'était tout ce que Claudia a dit, je me suis vu là, parce que, même le tableau au début, j'ai dit : « Mais, comment écrire au tableau ? » Et après, j'ai découvert que le tableau était mon pote en fait, parce que, quand j'avais un doute, je pouvais me tourner, le temps de tourner vers le tableau pour commencer à écrire, ça venait. Du coup, il avait l'autre côté du cerveau-là qui marchait et donc, j'adore le tableau, et aujourd'hui, je fais le cours par Skype, mais cette partie-là, du tableau, ça va. Quand on commence à faire cours, c'est qu'on a trop d'informations, on sait qu'on sait, mais on dit : « comment on va transmettre ça ? comment ça va se passer ? » Le côté humain, je pense que c'est le plus difficile, qu'on commence jeune normalement et on ne sait pas faire face à l'autre, à la

		fin et, par exemple, Marina a dit qu'elle avait du mal à corriger les gens, je pense que ça a un rapport avec ça : « Qui suis-je pour corriger ? Pour dire que c'est pas ça ? » Et souvent, ce que se passait avec moi, c'est que je mal corrigeais, genre, j'étais tellement mal à l'aise que j'allais corriger une chose qui était correcte. Oui. C'était la nervosité. Mais ça a passé. Je fais confiance à moi, c'est tout. Je dis : La première option, c'est la bonne, et je ne me prends pas trop la tête. Parfois j'ai un doute, mais je vais confirmer et 99% des fois c'est ça. La première chose que j'ai dit c'est la bonne. Oui. Et... quoi d'autre ?
46	Coo	Et le cours par Skype ?
47	P5	J'avais tout un préjugé au début. J'ai dit : Ah, putain, parce que moi, je suis active et ça me manque, d'ailleurs des groupes en ce moment. J'ai max deux personnes. Et j'ai commencé à faire cours par Skype, tu perds pas grande chose, la seule chose, c'est qu'il faut parler plus doucement et bien clairement. Je peux pas nanana... parler comme ça. Comme je parle souvent. Et donc, il faut que je respire, il faut penser à la chute d'iguazu(?) parce que sinon, la connexion, ça bloque, du coup, c'est fluide, il y a un côté, je ne sais pas comment expliquer...
48	Er	Le chute de quoi ?
49	P5	Le chute d'iguazu, parce que, que c'est qui se passe, quand on est sur Internet, c'est les ondes, si moi, si je ne suis pas à l'aise, et si l'élève n'est pas à l'aise, ça marche pas. C'est bizarre ça. C'est une histoire de... uff... (soupir) aller tranquille... euh... quoi d'autre ? Ah... pour le tableau, tu peux partager l'écran, c'est très simple, c'est beaucoup plus fatigant, une heure de cours vaut comme trois heures, ça dépend de l'élève, donc, il faut... ce que je trouve, c'est qu'il faut déléguer plus de choses à l'élève, parce que, si tu essayes de tout contrôler, tu vas être folle, parce que tu peux pas tout contrôler. Il est chez lui, et s'il veut regarder whatsapp tu peux rien faire. J'ai deux élèves par Skype, ainsi hein ? par binôme, et quand ils commencent à parler entre eux, je regarde, et il faut choisir les créneaux pour être bien précise, parce que tu peux pas, c'est pas comme ici, que j'ai dit : « Eh -oh ! Je suis là ! » - Non, c'est pas ça. Il faut être plus attentive parce que vous n'êtes pas dans le même contexte. Et... je pense que tu perds un peu le langage corporel. Mais le reste ça va, hein ?
50	Er	Bonjour (rires), je m'appelle Ernesto, je suis... bon, j'ai commencé comme Vivian aux « Cursos Extras, en 2014 ? oui, 2014, et voilà... euh... maintenant... j'ai fini toutes les études de licences et... bon... licenciatura... formation de maître, voilà et là... mon parcours académique, euh... je suis un peu dans le vide académique, je, je, je pense à ça ce semestre et à l'année prochaine... euh... je fais cours, je fais pas cours au, bon, Cursos Extras, je fais plus aux cursos extras, plus cours, et que Français Partout, j'ai de cours, D'habitude je prends des cours de débutant, c'est ça et... j'ai réfléchi et j'ai réfléchi aussi sur là, ce rapport-là, le niveau de langue qu'on enseigne, c'est pas... c'est pas la même chose si on parle mal, on va faire cours au débutant, si on parle bien on va faire cours au plus avancé. Je crois que le débutant demande beaucoup plus de... de... de... bon, d'aisance, beaucoup plus de...
51	Coo	de didactique, je pense.

52	Er	De didactique, et là, je suis dans un petit défi, là, j'ai un cours niveau huit ce semestre, bon je regarde un peu le matériel... et...
53	Coo	Quelles sont tes difficultés, Ernesto ?
54	Er	Je parle trop, je crois.
55	Coo	Ah bon ? Tu parles trop ?
56	Er	: Je parle trop, j'ai pensé à ça, et... je ne sais pas si c'est une façon de surpasser mes insécurités, je ne sais pas, ou... je parle trop... c'est pas bien pour les élèves. J'essaie de trop les guider, je ne sais pas, de donner plus d'informations. Je dis : « Ah, c'est important ! » - mais, c'est important pour moi, peut-être pas pour les élèves. « Ah, c'est culturel, c'est bien ! » Mais ça va complètement de l'autre côté, de ce qu'on doit suivre, selon le cours, le plan, et c'est ça, ça me fait perdre un peu le contrôle de l'administration du temps, la prolixité, mais au même temps, je trouve que c'est intéressant de leur montrer les aspects plus intéressants, culturels.
57	Coo	Et tu penses qu'ils ne peuvent pas découvrir tout seuls ?
58	Tous	((rires))
59	Er	Ah... mais ça va prendre du temps, je montre pas tout, non plus, je montre juste un petit peu... et après c'est à eux d'aller chercher plus... enfin, c'est ça : je crois que c'est l'administration du temps et parole. C'est toujours quelque chose.
60	P6	Bon, j'ai commencé au cours extra universitaire, en 2014, aussi. Je donnais de cours particulier avant, en groupe c'était la première fois. Je pense qu'au début mes difficultés, c'était d'être à l'aise en salle de classe et aussi quand l'élève me demandait quelque chose et moi, je savais pas, de dire vraiment que je ne savais pas, « je vais chercher »... des choses comme ça. C'était très difficile. Je me rappelle que ma première tutrice m'a dit comme ça, une fois, je parlais de ça, elle m'a dit : « Non, tu vas dire : je ne sais pas, je vais chercher, tranquillement » (rires). Un jour peut-être je fais comme ça.
61	Coo	Et maintenant ? Qu'est-ce que c'est difficile ?
62	P6	maintenant je pense que... préparer le cours parce que je donne de cours aux niveaux sept et huit, le livre, c'est différent, et là... comment préparer ce cours-là... Donner aux élèves l'opportunité de parler et d'apprendre, etc. e aussi, comment travailler la grammaire dans ces niveaux-là, comment je peux travailler ça d'une façon plus... euh... je ne sais pas... confortable... faire une chose plus tranquille. Je ne sais pas. Et je donne cours aussi dans les ateliers, j'ai donné déjà des cours de préparation avec P2, et là, je suis d'accord avec elle, c'est plus tranquille parce que les élèves sont vraiment intéressés et tout. Ils veulent vraiment apprendre. Et on a des livres, des choses qu'on peut utiliser, etc. Et le cours de genre qui est lié à ma recherche de master, donc, on a des matériels préparés déjà et toujours des choses qu'on a déjà discutées avec Coordinatrice et tout. Donc ça facilite un peu. On a des choses, on peut adapter une chose ou l'autre, c'est pas comme au club de lecture qu'on doit tout préparer, tout refaire à chaque semestre.
Fim da gravação		

Anexo 4 – Transcrição da segunda reunião de discussão sobre o trabalho

Voter un manuel :
<ul style="list-style-type: none"> ● Cosmopolite – 7 votes ● Entre Nous – 2 votes ● Alter Ego – 1 vote

Reunião de discussão sobre o trabalho – 19 de outubro de 2018.
Legenda: Coo – Coordenadora Cl – Claudia Er – Ernesto P1, P2...P9 – Participante 1, 2...9 Qq – Quelqu’un (Pessoa do grupo não identificada)

1	Coo	Ce qu’on va essayer de faire, ce qu’on va essayer de dire, pourquoi, et... il va falloir faire bien attention parce que... l’idée... on a bien compris, il y a des avantages avec l’un et il a des avantages avec l’autre, ok, on va essayer de faire en sorte qu’on essaye de résoudre les problèmes, et s’il y a de bonnes choses avec « Entre Nous » ou « Alter Ego » comment on peut faire pour qui on garde les bonnes choses des autres deux avec « Cosmopolite », d’accord ? On commence par toi ?
2	P4	Plus à jour, plus actuel.
3	Coo	Coordinatrice : Cosmopolite, c’est ça ?
4	P4	oui. Cosmopolite.
5	Coo	D’accord. Est-ce que tu as un point négatif de ça, ou de « Entre nous ?
6	P4	Non, je ne pense pas qu’il y a un problème.
7	Coo	P7 ?
8	P7	Je ne me sens pas à l’aise de changer parce que je viens de commencer, c’est pour ça que j’ai choisi de continuer avec « Alter Ego ».
9	Cl	J’ai choisi « Cosmopolite » parce que, quand j’ai analysé « Entre Nous » l’idée d’aller-retour m’a dérangé, et je pense que « Cosmopolite » suit l’idée d’Alter Ego, d’aller petit à petit, il faut pas faire des allers-retours, et ça me tranquillise, ça...
10	Coo	ça te rassure.
11	P7	Oui, et... quoi d’autre... euh... Cosmopolite parle aussi, de Suède, sortir un peu de la France, voir des différents accents, c’est plus actuel aussi, il y a plus d’action...

12	P3	J'ai choisi « Cosmopolite » parce que je vois qu'ils ont amélioré les choses, ils ont intégré des choses, par exemple, « focus langue ». Chaque fois qu'on prépare un cours avec « Alter Ego », il faut préparer des activités sur la langue. Donc, il va épargner notre temps, et aussi par rapport à la tâche finale, il y a un mélange entre orale et écrit. Le point fort que j'ai trouvé dans « Entre nous, c'était la phonétique, les exercices.
13	Coo	Est-ce qu'on pourrait prendre les exercices de « Entre Nous » ? Ce qu'on pourrait faire, j'ai une idée, c'est qu'on pourrait beaucoup travailler sur la planification des leçons avec « Cosmopolite » pour chaque leçon, si on pouvait prendre une chose d' « Entre Nous » et « Alter Ego » qui marchait. Il avait une époque à l'Alliance on a fait un truc qui s'appelait fil conducteur et donc, à l'époque, le manuel c'était « Espace » e c'était un manuel comme « Entre nous ». Ce n'était pas la double page, il fallait construire la séquence et donc, le fil conducteur était ça, c'était notre proposition de comment on allait poursuivre les choses en mettant le matériel. Alors qu'on peut faire pareil pour « Cosmopolite », c'est-à-dire que la séquence, elle, est donnée, mais quelles sont les autres choses qu'on peut ajouter, et là, on pourra mettre les choses, de phonétique, on pourra mettre d'autres choses intéressantes d'Alter Ego, et on peut mettre aussi d'autres audio. Voilà.
14	P1	J'ai choisi le « Cosmopolite » parce que j'ai vraiment aimé, j'ai le trouvé très actuel, j'ai le trouvé vraiment très intéressant et surtout parce qu'il y a beaucoup d'exercices oraux pour les élèves. Il y a beaucoup d'interaction. Même si j'aimais beaucoup « Alter Ego », je pense qu'avais beaucoup moins.
15	P2	Moi, j'ai choisi « Entre Nous » parce que je n'étais pas à l'aise avec les audio de « Cosmopolite ». Pour moi c'était vraiment un problème. Ce que je trouve très intéressant dans « Entre Nous » c'est que le livre, il est un peu plus ludique. Il y a beaucoup plus d'activités avec les jeux, les images que nous n'avons ni dans « Cosmopolite » ni dans « Alter Ego » , et je pense que, quelques fois on manque de... pas de souplesse, c'est pas ça, mais de... ludique, vraiment, euh...
16	Coo	Donc, on peut intégrer des choses ludiques, peut-être, à part les audio qu'on a déjà, bien sûr.
17	P2	Ce que je n'ai pas aimé, non plus dans « Cosmopolite, c'est que tous les exercices sont à la fin. Quand on a le niveau 1, ça c'est très dérangent, c'est une chose bête, mais ils ne savent pas le numéro un encore, ils se confondent... c'est une chose bête, mais ça, me dérange un peu, voilà...
18	P7	Je ne trouve pas bête ça, hein ?!
19	Coo	Non, ça va demander plus de vous. Vous devez annoncer ça de manière différente ; ça va changer vos pratiques. Ça ne va pas poser de vrais problèmes, mais ça va demander de vous adapter pour bien expliquer.
20	P8	J'ai choisi « Entre Nous » parce que, bon, j'aime la mise en page, je trouve vraiment propre, c'est facile à voir des choses, par exemple, j'ai essayé de travailler... je n'aime pas l'activité ici, une leçon, et je voulais changer pour « Cosmopolite » parce que j'avais le livre et j'ai trouvé

		que c'était plus ou moins la même chose, beaucoup d'information... passé composé, j'ai trouvé un peu confus...
21	Coo	Donc, tu as utilisé « Entre Nous », c'est ça ?
22	P8	Non, j'ai essayé d'utiliser « Cosmopolite » avec mon niveau 2 et j'ai trouvé... ah non, je vais continuer avec « Alter Ego » parce que c'était presque la même chose.
23	Coo	Oui, d'accord.
24	P8	oui, c'est ça. Mais ça a donné beaucoup de travail aussi, avec « Entre nous ».
25	P6	J'ai choisi « Cosmopolite », je pense aussi qu'il y a des choses plus actuelles, les activités, les choses qui proposent de voir dehors la France, d'autres accents, la francophonie...
26	Er	« Cosmopolite ». Le mode d'emploi est tout un peu nouveau, plus oxygéné, je crois. Je suis favorable au changement. Le mode d'emploi reste un peu le même, aussi, la thématique plus diverse, niveau culturel durable, je trouve bien. Il y a de choses dans « Entre Nous » qui m'attirent beaucoup, le travail phonétique qui est beaucoup plus détaillé et il y a des options des jeux aussi, mais vraiment les activités ludiques que ne sont pas à jeter.
27	Coo	D'accord. Je vais essayer de voir si on peut avoir un manuel pour la salle de prof, je vais demander. C'est très difficile mais... peut-être. Et Mariana, c'est toi qui n'as pas choisi.
28	P9	oui, j'ai mes raisons quand même, c'était plutôt... euh... moi, j'ai bien aimé, même si pour les autres pose des problèmes, j'ai bien aimé « Entre Nous », euh... pour que les profs puissent conduire les séances didactiques, j'ai commence à m'habituer à ça avec Édito et Nouvel Édito, et ça nous permet de euh... nous voir nous même, pas seulement le manuel, mais je comprends que, pour les profs débutants c'est pas si évident, non plus. C'est un travail de plus. Euh... par contre, je préfère, euh « Cosmopolite » en ce qui concerne l'actualité, donc, tout le monde a parlé des choses actuelles. J'ai essayé de corriger le problème du débit des audio de « Cosmopolite », mais ça n'a pas trop marché, moi, je suis nulle en informatique.
29	Coo	Tu as essayé d'accélérer ?
30	P4	Oui, j'ai essayé d'accélérer, mais ça n'a pas marché., et ça me dérange beaucoup aussi les audio de « Cosmopolite », donc, les avantages, les inconvénients à mon avis les deux ont...
Fim da gravação em áudio		

Anexo 5 – Transcrição da terceira reunião de discussão sobre o trabalho

Reunião de discussão sobre o trabalho – 23 de novembro de 2018.	
Legenda:	
Coo – Coordenadora	
Cl – Claudia	
Er – Ernesto	
P1, P2...P9 – Participante1, 2...9	
Qq – Quelqu'un (Pessoa do grupo não identificada)	

1	P6	Bon, je peux commencer... euh de parler... ce que j'ai parlé à Claudia que ce que j'ai commencé à varier c'était ces choses de varier les activités, donc essayer de faire des activités un peu plus faciles pour une partie des élèves et un peu plus difficiles pour les autres pour donner un exemple, j'essayais toujours, si j'allais travailler une chanson par exemple avec de trou à compléter c'était toujours des choses, bon... il y avait des verbes, mais ils devraient conjuguer les verbes, enfin, beaucoup des choses, beaucoup de trous et après j'ai dit : bon, pourquoi je peux pas faire une chose un peu plus simples, donner les verbes, quelques verbes déjà conjugués et moins d'espaces à compléter et comme ça, j'ai vu que à la fin ils étaient plus content, parce que ils disaient : ah ! j'ai réussi ! voilà c'est plus facile, donc...
2	Coo	Donc, ça a marché.
3	P6	Oui.
4	Cl	Et moi, je vais commencer à parler des changements que j'ai fait ce semestre et après je parle de l'aisance. Bon, pour le changement que j'ai fait, c'est pour la production orale et l'évaluation orale, parce que d'abord j'ai proposait l'évaluation orale sans avoir vraiment préparer les élèves pour l'évaluation orale, et cette fois-ci j'ai leur demandé d'enregistrer un audio pour m'envoyer et au lieu de corriger avec un autre enregistrement orle, ce que j'ai fait, j'ai corrigé par écrit parce que normalement dans la salle de classe, je corrige déjà, la prononciation et je me suis dit qu'il fallait varier les stratégie, donc, si dans la salle de classe je corrige oralement déjà, cette fois-ci, à partir de leur enregistrement orale je vais corriger par écrit. Une correction écrite de la production, et au moment de l'évaluation orale ils se sentaient beaucoup plus à l'aise, parce qu'ils savaient déjà qu'et-ce que fallait améliorer. Vous voyez ? donc, c'était bien.
5	Coo	Une question : et le thème que tu as donné ? il avait une différence, c'était le même, c'était quoi ?
6	Cl	En fait, pour l'évaluation... c'était le même, c'était présentez-vous, parlez votre nom, votre âge, vos goûts, vos préférences, votre rêve,... Mais au moment de l'évaluation j'ai demandé plus. J'ai demandé la présentation, et ils savaient par cœur, e c'était bien parce qu'ils étaient attentifs à la prononciation... ils savaient déjà ce qu'il fallait dire, mais aussi, j'ai proposé une autre tâche, j'ai découpé des bouts de papier que c'était sur Moodle et là c'était une surprise, ils ne savaient pas...
7	Coo	Donc, n'était pas uniquement une répétition...

8	Cl	Non, non, non :: il y avait une chose de plus mais avec une présentation qu'ils savait déjà. Et pour l'aisance, j'ai dit à Ana, que ce semestre je me sens beaucoup plus à l'aise. Le groupe est très mignon. Très, très mignon. Et on a créé un environnement très bon pour la salle de classe. On a sorti ensemble déjà, on est allé au cinéma ::, donc, c'était... ce semestre je pense que c'est bien, oui, c'est beaucoup amélioré pour moi. Coordinatrice : Très bien ! et vous ?
9	P1	Alors, je peux parler un peu du club de lecture, euh... j'ai découvert que le problème c'était deux élèves qui sont sorti, alors, c'est le paradis, ce semestre ((rires)) elles sont parties les deux femmes ((rires)).
10	Coo	Les deux problématiques.
11	P1	Oui, les deux problématiques. Elles sont allées au cours de P9, et P9 m'a dit : « P1, quel enfer, tu m'as envoyé ! ((rires))... Mais après ça, c'était le paradis, vraiment, le cours a très bien marché, les personnes ne se corrigent plus, en fait, la question c'est parce qu'elles corrigeaient les autres tout le temps, ces deux femmes, et vraiment les activités ont bien marché. Et j'ai essayé aussi de varier les activités, et j'ai vu que ça aidait vraiment pour améliorer le cours, la question de la progression, toute cette question, il n'y avait pas vraiment comment parler d'une progression dans un club de lecture, euh... j'ai parlé ça aux élèves quand même, pour demander quels sont les choses qu'ils attendaient aussi de ce cours exactement, parce que vraiment je voyais que c'était un publique que ça fait déjà trois ans qu'ils sont là dans le même cours, qu'il font qu'est-ce qu'ils attendaient de ce cours-là ? on a parlé, c'était très, très intéressant et... vraiment, la seule difficulté c'était vraiment de quand corriger, et vraiment j'ai essayé de faire de différentes types de corrections et après je me suis rendu compte, à partir d'un petit message que j'ai reçu d'un élève quand Claudia m'a remplacé elle m'a envoyé le message que disait : « Aline on a vraiment aimé Claudia,, elle est très compétente et elle nous corrige très doucement ((rires)). Je pense que je suis dure.
12	Er	Tiraine ! ((rires))
13	Cl	Non, comme toi, ils ont dit...
14	P1	Oui, compétente, mais la correction c'était douce ((rires)). Et j'ai dit : Alors, j'ai ne pas arrivé à ce niveau de comprendre de quand et comment corriger, vraiment (l'exemple) de club de lecture.
15	Coo	Parfois, parfois c'est la délicatesse, tu sais ? juste ça. Tout est bien, tout est fait de la même manière, mais peut-être que le ton de voix, si on parle un peu plus fort, un peu plus bas, juste ça, fait la différence.
16	P1	Avec ce groupe, parce qu'en fait, deux élèves m'ont demandé : « P1, tu peux nous corriger, tu nous connais déjà » parce que j'avais donné de cours au Français Partout, à elles, et elles ont dit : « Alors, tu peux nous corriger, tu nous corrige si nous sommes incorrect » et je dis, alors je pense que je corrige pas, et après, les autres ont dit : « Alors, Claudia est très douce » ((rires)) et je pense que je corrige trop. ((rires)).
17	Cl	Mais tu es très sympa, elles ont dit que tu es très sympathique, très drôle...
18	Coo	Ça c'est autre chose aussi, on a pas tous les mêmes qualités, et ça c'est bien, parce que au moins quand on change, quelque chose change, si on

		faisait tous la même chose, ça serait embêtant. Donc... et c'est ça que je dis, parfois, avec les étudiants qui sont plus timides, un peu plus problématique, peut-être là, il faut être un peu plus doux, mais c'est tout, le reste, après il doit aussi s'adapter...
19	P1	J'ai quand même une variation d'une activité très intéressante, je suis allé au Masp avec ce groupe et j'ai parlé qu'en français. On se promenait, parce qu'ils devaient chercher une œuvre pour vraiment faire comme un pastiche de la critique de Zola, qu'ils ont lu et vraiment c'était très intéressant, parce qu'au Masp, je parlais en français, on se promenait, je paressais une guide... ((rires)) vraiment touristique qui était là, et il avait même de curieux que regardaient et les élèves, elles se sentaient très à l'aise pour parler en français, parce que en sortant d'ici, elles ont vraiment aimé, elles ont sorti, elles ont parlé français, elles ont dit : P1, ont doit vraiment répéter ça ! Pas seulement en salle de classe !
20	Er	Pour moi, je viens de voir là... ce que j'ai dit à... au mois de juin, les thématiques plaise à certains mais pas à d'autres, vraiment je me suis rendu compte que ça, c'est une analyse d'après, parce que...
21	Coo	Oui, c'est ça qu'on veut, une analyse d'après.
22	Er	En fait, c'est pas du tout ça, si les thématiques plaise certains et pas du tout d'autres, il y a des thématiques que ne plaise pas (rires) et voilà... j'ai plus d'opportunité de... par exemple... j'ai pas deux niveaux... pour essayer de faire des différents activités en chaque groupe, ce que je fais c'est d'essayer d'adapter des activités tout en gardant les objectifs communicatifs et linguistiques... tout ça... j'ai prévu les réactions des élèves... j'ai essayé de faire ça... c'est toujours une surprise, finalement, je crois... mais, c'est ça, on va jamais plaire à tout le monde.
23	Coo	Ni à toi. Tu ne peux pas seulement travailler les choses que te plaisent.
24	Er	Exactement.
25	Coo	Je n'aime pas le subjonctif, je ne vais pas l'enseigner ((rires))
26	Er	C'est ça. On doit essayer de faire même les choses avec lesquelles on est pas très à l'aise, on essaie de faire d'une façon plus tranquille, parce que si on ne se sent pas à l'aise, on ne va pas transmettre bien, car on va transmettre à l'élève tout qu'on sent.
27	Coo	Hum, hum. Peut-être, même dans une chose que tu n'aimes pas beaucoup, c'est trouver une chose que tu aimes dans une chose que tu n'aimes pas beaucoup. Et vous ?
28	P4	Bon, moi je ne savais pas vraiment quoi dire, ((rires)), et en fait, ce que j'ai parlé avec Marina, c'est qu'on fait j'ai déjà vécu tout ça et comme j'ai donné de cours de français longtemps, il a des choses que j'ai déjà même oublié, ((rires)) mais je sais ce que je dois faire, quand je rencontre certains problèmes en cours, normalement...
29	Coo	Tu te débrouilles.
30	P4	Je me débrouille, et normalement c'est ça, j'essaye de... de... je pense à la consigne, je pense au faible et au fort, je pense à varier les activités, ah !... il y a une chose que j'ai oublié de dire, pour ce semestre, avec le cours aspect, j'ai décidé d'allégé un peu les activités, parce que je me suis rendu... parce que moi, au premier semestre je m'attendais euh... à un groupe avec un niveau B2, C1 et en fait ils avaient un niveau B1, B2

		n'est-ce pas ? Comme je ne connaissais pas le groupe :: et on avait alterné, n'est-ce pas ? au premier semestre, avec P2, c'était quoi ? Un mois c'était moi, l'autre c'était P2.
31	Coo	Maintenant c'est deux et deux ?
32	P4	Oui
33	Coo	C'est mieux ?
34	P4	Oui, c'est mieux et donc, ça a été le changement que j'ai fait pour ce semestre. J'ai un peu allégé les activités, je crois que ça marche mieux, même pour moi, je suis moins angoissé, parce que c'était une situation compliquée, je m'attendais à un niveau et avait un autre.
35	Coo	Et tu voulais qu'ils produisent à ce niveau-là et donc c'était très stressant déjà pour trouver tout le matériel et après au niveau des attentes.
36	P4	oui
37	Coo	Et P7 ? Qui est débutante dans cette discussion ?
38	P7	On a parlé de l'hétérogénéité et dans les deux groupes que j'ai eu, celui de la France et celui de maintenant, elles ont le même âge, elles sont timides, donc il n'y a pas très différence et par rapport à l'aisance au début j'étais très nerveuse, anxieuse mais on a établi, je crois un contrat de confiance. C'est pas un groupe très grand, donc je connais bien, je sais un peu même de leur vie, mais je ne sais pas. Je ne suis pas sûre de moi. C'était un groupe, je crois, un peu atypique... parce que c'est un peu condensé, comme sont de gens du troisième âge, toutes les fois j'ai regardais, je me disais : « Ah, mon Dieu, elles ne vont pas comprendre tout. Parce que c'était normalement deux point langue par jour, dans une heure et demie, donc, je crois que c'est... je crois que c'est ça.
39	Coo	C'était une manière de ne pas perdre les élèves, en fait. Qu'est-ce que tu penses de discuter de ce genre de choses ? Parce que, tu vois, ce sont des choses qu'ils ont dit le semestre dernier, et toi, tu te vois devant des choses qu'ils ont déjà dit. Est-ce que c'est intéressant pour toi de te retrouver ici ?
40	P7	Oui, je crois que oui.
41	Coo	Ces décisions, et de penser à ta pratique par rapport à ça ?
42	P7	Je crois que ça dépend vraiment du groupe, mais moi, quand je faisais cours, il avait des groupes plus grands, et des gens différentes et avec P5...
43	Coo	Quand tu étais étudiante ?
44	P7	oui, quand j'étais élève.
	Coo	Si tu dis : « Quand je faisais cours... »
	P7	Ah, oui, quand je suivais le cours, mettre les élèves ensemble ceux qui ont moins de difficultés avec ceux qui ont plus de difficulté, varier les activités, c'était très bien, même P3 m'a apporté des différentes activités qui entraînaient différentes choses. Je crois que c'est bien les discussions.
	Coo	D'accord.
Fim da gravação em áudio.		

Anexo 6 – Autoconfrontação simples Ernesto

Autoconfrontação simples – Ernesto	
Legendas	
Er – Ernesto	
I1 – Interveniente 1	
I2 – Interveniente 2	

ACS – ERNESTO – Deuxième vidéo (La première a eu un problème)

Er	0'56''	Je me souvenais pas de ce jour-là, je savais pas exactement :: je ::.... Je ::... à peine je me souvenais de ::... ce jour-là, ce qu'on a dit,:: je me souvenais pas trop, je savais pas exactement, et :: c'était ::... (j'ai) un problème avec ma voix, mais je crois que tous, nous avons, un problème, et :: j'ai vu que :: j'ai vu que :: je fais... ah ! Je sais pas si ça va faire partir déjà de commentaire, mais j'ai de :: remarque là :: sur moi-même comme...
I2	1'30''	Hum, hum... Tu vas le faire après, c'est ça ?
Er	1'34''	Oui, oui, oui. Mais j'étais impressionné, euh... je ne sais pas... ça me gêne pas, mais :: J'étais un peu :: négativement impressionné ... je peux dire ?
I2	1'44''	Hum, hum...
Er	1'46''	Je ne sais pas, je/je/je le ferais différent ce cours là.
I2	1'47''	hum, hum...
Er	1'47''	– ((rires))
I2	149''	Je ne sais pas s'il y a de moment où les gens sont positivement impressionnés. Dans les autres cas. Je crois que c'est normal dans la procédure.
Er	2'02''	Mais... mais... je laisse pas à l'inconscient, je fais ça et il a de chose que je :: je ::je/je/je fais. Que je considère que c'est pas vraiment...euh... positif ! du côté de :: de/de préparation du cours, de chose comme ça, mais quand même je le fais, je le fais et :: et :: je continue à faire, et ces choses sont bien, mais, je dis... je dis beaucoup de bêtises, je crois, que c'est ça, finalement. On continue.
I2	2'33''	Donc, choisi une partie là où tu voudrais commencer.
Er	2'38''	Bon, déjà, à 1min 48 je, je... à je, je... 3min 54 euh... je fais des fautes.
I2	2'47''	Tu veux montrer ?
Er	2'50	Oui, je fais...
I2	2'51''	L'extrait
Er	2'55''	Je fais de faute, de faute en français... je dis : « parler sur... parler sur », à cette époque-là, je savais déjà que... c'est pas... parler de quelque chose, parler sur c'est pas exactement la meilleur... mais après je me corrige, je dis « parler de » euh/ j'ai vu que un des élèves, Jessica, elle dit : « parler sur » et ça c'est... c'est... une déception, parce que c'est mon influence, non ? parce que, finalement, ils entendent ce qu'on leur dit, et j'ai pas corrigé et après je me corrige mais la première remarque c'est ma propre faute.
I2	4'27''	Peut-être ce que tu devais nous dire c'est, est-ce que tes propres fautes sont gênantes pour toi en tant que fautes ou elles sont gênantes en fonction de la répétition de l'apprenant ?

Er	4'40''	Le deux. Surtout quand j'ai vu qu'un des élèves a produit ça naturellement. Mais c'est un constat de maintenant, d'aujourd'hui. Quand j'ai revu la vidéo j'ai dit : oh, là ! C'est pas bon !
I2	4'58''	Quand tu as revu la vidéo tu as dit : « C'est pas bon ça » en parlant de toi-même ?
Er	5'01''	En parlant de l'influence que j'ai comme prof, en tant que prof aux élèves.
I2	5'08''	hum, hum...
Er	5'09''	oh, la, la ! Si c'est moi que fais de faute, je fais de faute, ça va, tu me corrige, les gens me corrigent, mais là, j'ai vu quelqu'un qui a fait la même faute que moi e... ça m'a...
I2	5'24''	Et tu penses qu'elle n'aurait pas fait la même faute si tu n'avais pas parler « sur » avant.
Er	5'30''	Hum... je ne sais pas ! Peut-être, je ne sais pas si elle a pris ça de.. de... mon discours... ça de moi ou si elle a fait une transposition : « <i>falar sobre</i> », comme on dit en portugais. Donc, je ne sais pas exactement. Peut-être une autocritique.
I2	6'15''	Hum, hum, hum...
Er	6'25''	J'ai pris sept minutes, presque huit pour arriver finalement au sujet du cours, euh... .. bon, ça va, un petit échauffement... je l'aurais demandé... de... de... de dire ce qu'on avait vu avant, c'était bien, sept minutes pour enfin, arriver au sujet du cours, ce qu'on allait voir ce jour-là, c'était la description physique, finalement, euh... je crois que c'était bien parce que je, j'ai essayé de, de faire sortir, de, de, des élèves ce que d'abord récapituler ce qu'on avait vu avant le cours précédant, et puis c'était la description [mot inaudible] physique... j'ai essayé de leur faire parler. C'est pas moi qui ai donné tout simplement, j'ai essayé de leur faire arriver au sujet du cours. J'ai pris un peu de temps, peut-être un peu trop ((sourire)).
I2	7'37''	hum, hum...
Er	7'39''	Mais, c'est bon, ça
I2	7'40''	Alors, tu as pris un peu trop de temps. Comment tu fais normalement ? Est-ce que tu aurais pu faire autrement ? Ce jour-là c'était plus que les autres jours ?
Er	7'53''	((rires)) Non, non, non, j'aime bien faire des échauffements, faire des récapitulations, d'essayer, de demander : « Ça va ? comment allez-vous ? » - ça. De les faire prendre la parole, un petit peu, pour échauffer. J'ai mis comme une remarque positive. Ça c'est positif.
I2	8'20''	Ah ! Les huit minutes c'était positif ?
Er	8'21''	Non, c'est trop, mais je fais ça consciemment. J'ai donné des échauffements, je rigole un peu avec les élèves avant et... mais j'essaie de... de... les faire parler.
I2	8'33''	Et quand tu prépares les cours, tu prépares en prévoyant ça ?
Er	8'37''	cinq minutes.
I2	8'38''	Cinq. D'accord. Et est-ce que tu n'as pas fait quelque chose que tu allais fait à cause de ça, du retard, ou non ?
Er	8'45''	Non, non, non... Finalement, je crois que j'ai réussi à tout faire sur le plan.
I2	8'57''	hum, hum.

Er	8'59''	et... et... quoi en plus... Ah... C'était vers 11 min et quelque, 11'13'. Elle dit : « Il parle sur la taille » et je parle : « il parle de la taille ». Juste après je la corrige, mais j'avais fait cette faute avant, l'erreur.
I2	9'53''	Quelle est... euh... là tu dis correctement, tu l'as corrigé, tu penses que ça ne suffit pas ?
Er	10'07''	Oui, il faut voir si elle a refait l'erreur, mais, oui, c'est bien. Ça me rassure un petit peu, après de l'avoir corrigé. Ça suffit. Ah ! une chose qui est arrivé avant... on continue ?
I2	10'27''	hum, hum...
Er	10'40''	... à 11'24' mais aussi, après, je répète à 23 min et puis je fais assez souvent d'utiliser beaucoup le gestuel pour expliquer le vocabulaire, pour expliquer quelque chose qu'ils me demandent, ça c'est bien, je ne sais pas... (rires) quand je parle taille, silhouette.... J'essaie d'expliquer tout en français, finalement et ne pas utiliser la traduction comme ma première ressource.
I2	11'33''	et tu penses que tu réussis ?
Er	11'36''	Oui, oui.
I2	11'37''	Ils comprennent ?
Er	11'38''	Ils comprennent, mais parfois ils donnent le mot en portugais, mais comme ça, ça va. Je, je, je trouve que c'est bien. Ils ont fait l'exercice d'arriver eux même dans la traduction, ou au correspondant en portugais. C'est bien.
I2	11'53''	Donc, à ton avis, toi, tu dois trouver tes moins de ne pas faire en portugais, mais eux, s'ils donnent en portugais, s'ils confirment, ça va ?
Er	12'03''	Oui.
I2	12'04''	Hum, hum.
Er	12'07''	Oui, au même temps, pour la personne qui a... je réfléchis là, maintenant, pour la personne qui est arrivé, finalement a, a, a au constat, que finalement a fait cet exercice de traduction, pour cette personne peut-être ça a été plus effectif, c'est ça, pour les autres qui ont entendu la traduction, les autres élèves ont aussi vu la pantomime... tout ça... ont vu tout mon travail...
I2	12'36''	les gestes.
Er	12'37''	Les gestes et tout ça, l'autre a donné le mot, c'est pas ::... c'est pas mal, je crois. Parce que c'est pas que le mot est venu gratuitement... Je ne sais pas. C'est pas moi qui a donné, c'est autre personne qui a donné... Je crois que ça aide, même si ... c'est pas tout le monde qui... une seule personne est venu avec la traduction... euh... je crois que c'est bien. Mais cette histoire de... de traduction, il y a une chose, je vais commenter plus tard, mais, je ne travaille pas avec de traduction, mais une chose que je fais souvent et beaucoup et c'est une chose... je crois que c'est mon style même, je fais de parallèle entre les langues, je travaille beaucoup avec les correspondances. J'essaie de, de, comparer, pas donner traduction de mots, pas ça, mais on va arriver et je vais vous dire. Je fais de comparaisons entre les langues.
Fin de la deuxième vidéo		

ACS – Ernesto - Troisième vidéo

E	0'17''	Quand ils viennent avec de faux amis, par exemples...euh... Euh :: voilà... ils viennent avec des faux amis et je :: ils viennent avec de faux amis et je dis : « non, c'est pas ça, parce que en français... euh... c'est comme ça...
---	--------	--

		mais en portugais... nous avons... » pour parler du portugais je parle en portugais parfois, si/si on parle de la langue portugaise, si on parle portugais :: mais non, ça c'est portugais, c'est pas comme ça, parce que bla, bla, bla... et pour parle en portugais je parle en portugais, mais après... pour revenir à la langue française je parle en français, je travaille avec... ça sera plus claire, je vais pas...
I2	1'00''	D'accord, tu vas développer ça...
E	1'02''	Oui, je vais développer ça après. Le gestuel ça va. Hum.... Vocabulaire à 15 minutes, vocabulaire, les relations entre les langues, euh... 15 et 21... juste pour compléter ça... ((murmures)) [il met la vidéo].
E	1'31''	Ah ! ... je/je/j'essaie de/de/de parler de la couleur de cheveux et des yeux, les yeux châtain... tu vois ? et :: la relation que nous avons aussi, avec/entre :: euh... châtain... euh... <i>castanha</i> ... en français, la/le/la relation entre le mot, le nom de la couleur, le fruit... euh... et... ce que nous avons () parce qu'ils ne trouvaient, euh... ils ne savaient pas, ils n'avaient pas fait le lien, parce que le châtain... il y a le châtain, la châtaigne aussi, le fruit aussi, la couleur. Et, quand, je dis... c'est Barbara, que, elle euh... finalement, elle s'est rendu compte que <i>castanha</i> , en portugais, c'est <i>castanha</i> , qu'on mange, et <i>castanha</i> la couleur. Et elle a fait : clic (gst claquement de doigt) et ce type de chose... ((rires)) et j'ai aussi... euh... je parlais de marron glacé, parce que marron aussi c'est la couleur, mais aussi :: nous avons le/le/le dessert marron glacé que pour nous, jamais compris... je fais un remarque la, au milieu de la salle... donc c'est ça, je me laisse... je laisse ces moments de/de/des digressions et même de prise de conscience, de mes prises de conscience, je le :: je :: je le montre... je le/je l'expose aux élèves... en cours...
I2	3'09''	Hum, hum...
E	3'10''	((rires))
I2	3'12''	Et ça, qu'est-ce que tu penses de ça ?
E	3'14''	Non, je ne sais pas... personne jamais... jamais ()... les gens ne disent rien... et mais Barbara a donné un/un/un rétroaction positive, un feedback bien, elle a dit, parce que, j'ai vu faire la connexion, « ah, mais je ne savais pas, castanha le fruit et castanha la couleur, c'est vrai » je n'avais pas pensé à ça » Donc, je trouve ça intéressant, de faire un peu... euh.... faire augmenter un petit peu... euh...montrer autre chose, aide les élèves remarquer des choses qu'ils ne savent pas, des choses comme ça, ça me...
I2	4'00''	Mais tu savais que tu faisais ça, ou non ?
E	4'03''	Oui, ((rires)). Oui, oui, oui. Parfois je dis... il y a d'autres exemples...
I2	4'11''	Et... est-ce que... comme tu as apporté ça pour la discussion, euh... est-ce que tu penses que tu... j'ai vu que tu aimes faire ça, etc., mais est-ce que tu penses qu'il y a des conséquences pour l'apprentissage des apprenants, ou pas ?
E	4'30''	Hum.... Pour apprentissage...euh.... Bon... ça c'est une chose, je ne sais pas si pour l'apprentissage même...même du sujet du cours... mais je crois que ça aussi... ça a une influence entre... je ne sais pas, une influence ... euh... par rapport :: notre relation/ relation. Je crois que ça/ça fait partie d'un côté :: je sais pas... euh... abstrait... je ne sais pas... si je dis des choses intéressantes... je ne sais pas, parce que pour moi c'est intéressant, si leur dis ça et ils trouvent aussi intéressant, c'est quelque chose que nous avons en

		commun, je ne sais pas, ça nous mets en relation, ça c'est stimulant... sans être...stimulant, mais... en sortant un petit peu de/de/de ce qui est le cours, des exercices... tout ça... c'est en français, c'est intéressant... des choses comme ça
I2	5'44''	Donc, tu penses que ça n'a pas de conséquence nuisible pour le cours ?
E	5'49''	Hum... non. Sauf si ça prend beaucoup de temps. Par exemple, mon prochain... ma prochaine remarque c'est...c'est 15 minutes 55, je commence une digression, j'ai mis là : digression. Euh... digression... je ne sais pas exactement... à ce point-là je ne sais pas pourquoi je/je/je sors du fil, je sors du/du/du fil conducteur de ce que je parlais. Je parlais finalement...euh... on parlait de quoi?... oh oui, c'est du marron glacé, c'est ça. Quand je parle du marron glacé... euh... on commence la leçon... euh... on commence à parler et le livre Alter Ego me donne un contexte de ::: célébrité et ::: et ces enfants... et tout ça et... je commence à parler de ::: Charles Gainsbourg et je commence à 20 minutes je crois... 17 minutes et quelques à 19 minutes, je parle, je commence à parler de Charles Gainsbourg, de ses films qu'il est fils de Serge Gainsbourg... et ça je trouve que c'est peut-être un peu négatif pour le cours, ça... mais au même temps, c'est la culture française ou la culture francophone, c'est quelque chose que j'aime. J'aime Serge Gainsbourg.
I2	7'25''	Alors, Ernesto, et pourquoi... alors, tu penses que serais peut-être quelque chose négatif pour le cours. Pourquoi ? est-ce que tu peux expliquer un peu ?
E	7'32''	Parce qu'on perd du temps. On perd du temps, finalement, et après il faut courir un petit peu... ou pas consacrer assez de temps pour une activité ou je sais pas, tout devient un peu...
I2	7'48''	Alors, donc, quand tu fais ça, tu vois que tu perds du temps pour une activité... ils seraient dans une activité plutôt que...
E	7'59''	Je crois que c'est maîtriser bien le temps. Si je perds 3 minutes ... c'est pas la seule, parce que je fais le marron glacé, je fais le Gainsbourg, je/je parle de Gainsbourg après ((rires)), encore une fois, je ne sais pas quand... euh... ah, et quand on parle de la couleur de la peau ::: quand on parle de la question de dire noir, nègre... <i>negro, preto</i> , d'identification raciale, d'identification ethnique, tout ça...je... j'ai perdu non, mais j'ai consacré beaucoup de temps à ça, euh... je crois que finalement ça... ce temps, ça donne quoi ? 10/15 minutes ? c'est grave, hein ?
I2	8'43''	Quelles sont les choses alors, que tu n'as pas fait, ou que tu as fait rapidement ? en fonction de ça ?
E	8'47''	Je crois que ce dernier exercice de/de/de pratique, je crois, euh... je ne me souviens pas, je n'ai plus maintenant mon guide de cours là pour voir si je laisser tomber finalement quelque chose ou si j'ai ::: au lieu de donner 15 minutes pour une mise en commun, pour un, pour un... euh... pratique... pratique plus libre, tout ça... euh... je sais pas si j'ai laissé... ce temps... diminuer le temps des activités... si peut-être j'ai couru un petit peu...au dernier...
I2	9'30''	Hum, hum... à la dernière minute... alors, et toi, alors, tu as dit que tu fais ça parce que tu aimes la culture française, tu aimes ça, est-ce que tu peux discuter, enfin, commenter ça par rapport aux élèves, aux activités, comment tu...

E	9'47''	Hum... je ne sais pas, c'est... j'aime la culture française, j'aime la culture francophone, j'aime... c'est des choses que j'aime... euh... ça c'est de voir la/la l'objet... nous sommes là pour étudier le français mais ::: je ne sais pas... je pense que le français aussi c'est ne pas... seulement ce qui est... euh... dans le livre, je me laisse... je fais de connexion, je vois l'activité avec Charles Gainsbourg, je pense déjà ::: je ne sais pas, à parler de un de ses films, pour attirer le/le/leur curiosité, pour leur attirer...euh...pour les attirer à ::: vers la langue française... et, bon... le français c'est n'est pas ici... une heure e demi, trois heures par semaine...il faut travailler... euh... je sais pas, chez vous, il faut avoir contact avec la langue, il faut pas se tenir seulement... euh... il faut pas... il faut pas... rester dans le livre... euh... dans les exercices qu'on fait en salle... il faut... il faut vraiment ::: se plonger dans la langue française... voilà... et si je donne, si je profite de ces opportunités, ou on utilise...heu... les célébrités françaises, célébrités francophone... euh... je dis pour...je dis quelque chose en plus pour/pour/pour faire voir, hein ? pour savoir, c'est qui ? c'est qui cette personne, vous savez qui a un film très bon, film français... euh... vous savez qui a une... qu'il est... Serge Gainsbourg par exemple, qu'il est ::: il a plusieurs chansons, peut-être que ça va... euh... les attirer vers... la culture... francophone, hors de salle.
I1	11'44''	Si tu parles de la culture francophone, si tu les incite à avoir plus de curiosité, peut-être à chercher plus de films français et tout... tu penses que c'est une perte de temps ?
E	12'03	Non. Non, non, non.
I2	12'05''	Est-ce que ça marche ?
E	12'06''	J'espère qu'oui.
I2	12'11''	La question... tu as dit... c'est toi qui a dit, euh... que tu fais ça pour éveiller la curiosité, pour qu'ils s'intéressent à la culture, pour qu'il voit qui apprendre le français c'est plus que ce qu'il y a dans le livre etc. Donc, quel est ton avis, par rapport, est-ce que cette manière de faire ça, à ton avis, est-ce que ça marche ? est-ce qu'ils vont avoir de la curiosité, est-ce qu'ils vont s'intéresser plus que ce qui est dans le livre ?
E	12'39''	Ça j'espère, hein ? J'ai eu déjà de feedback...
I2	12'42''	Mais qu'est-ce que tu vois ?
E	12'43''	Ah, je vois que oui, bon je vois que nous sommes de référence, comme nous sommes là ::: euh... quand nous sommes...en scène... ((rires)) euh... ils font attention à ce qu'on parle, si on parle de/de/de des auxiliaires de passé composé, si on parle de vocabulaire pour description physique, si on parle de cinéma, ou si on parle de/de/de chanson française... bon, nous sommes là... nous... profs, nous avons... leur attention. Donc, je ne sais pas, si je fais de... si je sidère un petit peu... si je ::: si je fais de digression... c'est...c'est... ça peut-être un peu... euh... je ne sais pas... une perte du temps...comme je dis, mais aussi, j'essaie de faire des choses qui... bon, je trouve culturel, des choses qui vont...
Fin de la troisième vidéo		

E	0'00''	Si c'est effective ou pas ? euh... euh... bon, il y a quelques élèves qui après, me/me/me parlent de chansons qu'ils ont/qu'ils ont... euh... écouté, bon... pas tous, hein ? mais, ah... il y a des... à certains cas où les gens... disent... ça va... j'ai écouté là... est-ce que tu peux me passer la/le/le nom du film que t'as dit... en salle ? parfois, ils s'intéressent, pas tous, pas tous...
I2	0'41''	Pas tous ? hum, hum... et... mais toi, tu as apporté ça comme étant un problème que te fais perdre du temps...
E	0'52''	Oui, maîtrise du temps.
I2	0'53''	Est-ce qu'il aurait une solution, une autre manière de faire ? parce que tu as dit pas tous viennent parler avec toi, pas tous s'intéressent après, et au même temps ses choses-là fait perdre du temps, est-ce que il aurait autre manière de faire ?
E	1'09''	Peut-être pas/pas prendre... si... euh... pas :: je pourrais dire...euh... je préfère ça, mais en prenant moins du temps. C'est tout. Pas trois minutes pour parler de Serge Gainsbourg, j'ai dit que Serge Gainsbourg c'est le père de/de/de... Charles Gainsbourg, pas parler de Jane Birkin, qu'elle est franco anglaise... je ne sais pas, ou franco-britannique... je crois que je m'ai laissé aller... il faut se contrôler. Après, je ne sais pas pourquoi, euh... j'ai leur demandé de lire...euh... les descriptions...euh... quand quelqu'un parle de/de/de... je ne sais pourquoi je reviens au sujet de Serge Gainsbourg, et je parle de la chanson « Je t'aime, moi non plus » et j'allais commencer a/a/a/a... à dire/ à parler de... pourquoi la chanson je t'aime moi non plus... là, je me suis... contrôlé. ((rires)). J'ai dit : « non, non, non, peut-être on fait ça après, si vous n'avez pas entendu cette chanson, c'est très bon, mais...on continue. Là je/je/je j'ai aussi une euh...conscience de... comme/comme je vous ai dit :: j/j/je crois que c'est positive de leur montrer de/d'autres choses/d'autres choses, mais... peut-être en moins de temps.... Je/je/je.... Finalement... j'utilise beaucoup de temps pour parler de ça
I2	2'49''	Hum, hum....
E	2'50''	Quoi en plus...Petit modalisation... je :: euh...je fais... je crois... un peu de/de/de répétition, euh... je modèle... ils parlent le vocabulaire... ils/ils utilisent le vocabulaire, mais... je fais pas trop de/de/de...je ne fais pas répéter trop...je crois ça...j'aurais dû leur faire répéter :: et parler plus...
I2	3'17''	Et ça c'est où, Ernesto ?
E	3'19''	C'est en... en... quand je donne de vocabulaire...
I2	3'30''	20 minutes. Voilà. Et comment tu donnes le vocabulaire...
E	3'36''	Ah !... ça... euh... il y a... bon. Il y a plusieurs manières, j'ai vu. Je fais le truc de gestuel comme j'ai dit, j'utilise le dictionnaire en salle, euh... ce que je trouve positif, je fais toujours, je/je/j'aime ça, c'est utile... euh... a une critique parce que Larousse en ligne, c'est un très bon dictionnaire et ils ont changé la mise en page, je suis perdu, je ne sais pas comme piloté, je ne sais plus comme piloté ((rires)) mais :: voilà (il met la vidéo) je suis encore sur la <i>castanha</i> , vous voyiez ? Mais j'utilise le dictionnaire avec eux...euh...
I2	4'23''	Pourquoi tu trouves ça, tu as dit que c'est utile et tout ?
E	4'27''	Parce que c'est bien, euh... pour euh.... Bon... ia/ia/ia/ beaucoup de/de/de ressource là, il y a ... c'est () c'est la définition, ils lisent la définition,

		c'est bien, il y a la prononciation aussi, ici le... on peut faire entendre et :: ça me rassure un peu... aussi. Quand je ne me souviens d'un mot, je dis : « Ah, mais qu'est-ce qui c'est... » là je mets... ça formalise, ça donne de la crédibilité de ce que je dis. Tu vois ? j'ai dit une chose, ah, comment on dit, euh... <i>cachorro</i> en français, « chien », voilà, je mets là : chien. Ah, je fais ça avec « allure », quand ils demandent qu'est-ce que c'est allure. Une personne... à 26 minutes...
I2	5'24''	Vingt-six ? tu veux mettre ?
E	5'26''	Oui, c'est pour m'aider à expliquer les choses
I2	5'37''	Alors, tu as dit que tu as déjà expliqué mais ça te rassure de mettre le dictio... ça rassure les élèves de mettre le dictionnaire ?
E	5'50''	Hum... ça me rassure et ça me... je crois que pour les élèves c'est bien, c'est bon aussi. Parfois quand ils me demandent, ils me posent une question, qu'est-ce que c'est ça... ah... euh... je dis : « Ah, c'est... euh... je/je/je » c'est ne pas ici... une fois je me souviens... que quelqu'un me demandais... c'est... comment c'est... euh... le bruit du bois quand il brule... c'est cripté... cripté... quelque chose... non, cripté... ça vient du portugais... parfois quand il font de/de/de faux amis :: ou quand ils parlent... quand ils veulent savoir « comment on dit ça, est-ce que ça existe en français ?... » je ne sais pas ! on demande au dictionnaire. Je pas peur d'utiliser le dictionnaire. Je ne pense pas qu'utiliser le dictionnaire en/en face des élèves soit une... soit négatif, au contraire. Je trouve que c'est mieux.
I2	6'54''	Mais tu utilises le dictionnaire seulement avec les choses que tu ne connais pas, ou avec les choses que tu connais aussi ?
E	7'00''	Non, avec les choses que je connais aussi.
I2	7'01''	Et quand tu utilises avec les choses que tu connais le but...
E	7'05''	Hum... c'est de :: pour qu'ils puissent... euh... pour qu'ils puissent... avoir une définition, peut-être meilleur que la mienne ((rires))
I2	7'21''	Alors, tes définitions ne sont pas bonnes ?
E	7'23''	Ouf ! même avec toutes les gestuels et tout ça... il y a une terrible que j'ai fait là, à 23 minutes... je ne sais pas si j'utilise le dictionnaire... à 23 minutes cinquante... non... 23 minutes... quelqu'un me demande... il y a le regard de son père, quelque chose comme ça, et j'essaye d'expliquer le regard, et là je fais le gestuel, à 23 minutes, et euh... (il cherche)
E	8'41''	Le regard, je fais le gestuel, le regard, comme ça (gst deux doigts devant les yeux pour indiquer un regard) je ne sais pas si... j'ai dit là « RPM, Paulo Ricardo, et j'ai dit là, regard 43, c'est quelque chose que c'est très naturel pour moi, <i>olhar quarenta e três</i> , d'abord, ils sont d'autre génération, je crois qu'ils n'ont aucune idée de qui est Paulo Ricardo, RPM, même pas moi, je ne sais pas, mais je/je j'essaie même de/de/de faire de... et ça est de traduction en plus c'est terrible, mais aussi parce que :: RPM, <i>olhar 43</i> ... c'est quelque chose de ringard, et ça c'est un peu drôle, tu vois, c'est pas... à ce moment-là, je ne sais pas... je m'ai laissé aller encore une fois, il n'a rien voir avec la culture française, mais j'ai essayé d'expliquer un mot... après tous mes essayes de/de/de dire... euh... je ne sais pas s'ils avaient compris... bon, ils ont dit qu'ils ont compris, ça va, ils n'ont pas traduit, euh... et j'ai insisté, j'ai ne sais pas pourquoi, à dire de truc de « <i>olhar 43</i> », pourquoi ? j'ai ne sais pas... ((rires))

I2	9'58''	Et ça tu penses, là dans cette situation, le problème pour toi c'était par rapport à quoi ?
E	10'07''	Euh... pourquoi dire ça ? pourquoi ? je pourrai... j'aurais dû... euh... j'aurais dû arrêter au gestuel, je suis sûr qu'ils avaient compris déjà, <i>olhar</i> , regard, mais comme ça, j'ai dit là, Paulo Ricardo... rien à voir... n'importe... ça c'est négatif... une partie de mes... ça peut nuire... je crois que...
I2	10'36''	C'est ce genre de digression que tu penses que
E	10'40''	Je couperais (gst hochement de la tête), ou je dois couper. Mais quand même c'est drôle, ((rires)), mais ça va, avec les ::: plus âgées je crois que ça/ça/ça marcherais mieux
I2	10'56''	Oui, c'est drôle, mais ça reviens au problème du temps, c'est ça ?
E	11'01''	Ouais, c'est ça
I2	11'03''	Et, à ce moment-là tu montres le tableau, ou non ?
E	11'07''	De/de/de...
I2	11'10''	Le tableau avec le dictionnaire...
E	11'11''	Ah, non... euh...ta, ta, ta...25... juste après...ouais... qu'est-ce qu'est mince ? elle dit, elle demande autre chose avant d'arriver au tableau, elle dit, qu'est-ce qu'est mince ? j'ai dit, non, on va, euh... voir avec plus de détails après, le/le vocabulaire, mais je commence à parler déjà, je commence à donner de ce que sera dit, je commence à parler de silhouette, je commence à parler de ça, quelqu'un dit qu'est que c'est allure
I1	11'57''	C'est 26 minutes, allure
E	12'11''	Ah... ça aussi, je fais de blague... je ne sais pas si ils ont compris, mais, c'est bizarre, j'ai dit Ma/ma/Mastroianni... Marcello Mastroianni... c'est quand j'ai dit ... euh... j'utilise d'ironie, je trouve dangereux, j'avais pas remarqué, au moment je ne savais même pas mais là, un des personnages du livre, c'est Mastroianni, fis de Chiara Mastroianni, je ne sais pas, je crois que un des élèves a dit, Chiara, (son de x) j'ai dit non, Chiara et j'ai fait un accent italien et j'ai dit « c'est un nom russe, non ? » je joue avec l'ironie.

Fin de la vidéo quatrième

ACS – Ernesto – Cinquième vidéo

E	0'21''	Pas trop à dire... j'ai une digression à sept minutes quarante-trois... avec Gainsbourg encore une fois, le truc de je t'aime moi non plus, mais, ce que m'intéresse c'est de parler de/de/de ::: la façon... euh... la façon que j'utilise le ::: le ::: power point... le :::
I2	0'44''	Minute et dix non ? minute e quelques...
E	0'45''	Oui, à neuf minutes cinquante, j'ai mis là le début, le début... Ah ! voilà ! (murmures) Ah ! ... ce que j'ai... après lecture... et je suis un peu la démarche de Alter Ego, car Alter Ego nous fait lire... euh... nous fait lire les ::: les...descriptions, tout ça, c'est un peu le contexte pour donner du vocabulaire, et au lieu d'utiliser le point langue tel quel, je/je/j'ai essayé de... euh...de/de le faire...euh...avec des images au/au projecteur. Et j'avais un peu de/de... j'avais un peu de peur en fait de faire cette activité très déclarative, tu vois ? de donner tout le vocabulaire comme ça. Je pensais, mince, je donne de vocabulaire comme ça, copier, c'est un peu médiéval, mais ::: finalement non, je/je trouve que c'est un peu inductive, parce que je ::: pour expliquer, pour

		expliquer par exemple la... ah... je le fait lire aussi... c'est bien... (il met la vidéo). Ça c'est la lecture de la règle. Ça c'est pas bien. J'ai mis là, déclarative. Mais après, après treize minutes quelque chose...
I2	2'16''	Là tu penses que c'est pas bien parce qu'ils ont juste lu la règle, tu as fait un power point où ils ont lu la règle ?
E	2'23''	Hum, hum...pour la question du « c'est/il est/elle est »...
I2	2'30''	Et dans le point langue c'est comme ça, ou non ?
E	2'32''	Non, je trouve que finalement que non, par exemple, j'arrive à la silhouette...
I2	2'37''	Non, dans le point langue du livre, il travaille c'est et il est de cette manière-là ?
E	2'41''	Ah, il a des trous à compléter, des choses comme ça...
I1	2'46''	Vous trouvez que c'était pas bien comme ça ? c'est ça que tu as dit ? et de quelle autre manière tu aurais pu le faire ?
E	2'53''	Euh... le livre, de dire... ils devraient compléter les trous...comme par exemple de/de silhouette, mais là, quand on présente du vocabulaire... je fais ça, par exemple, la taille, parce que la taille, par exemple, il y a les images, après... ils demandent, bon, cette taille là... elle est... à l'exemple du livre, qui dit que quelqu'un est grand, je ne sais pas, je dis : grand, et :: je leur demande de...
I2	3'34''	On peut l'écouter ?
E	3'36''	Hum... (il met la vidéo) j'ai dit la différence entre... là, c'est quelque chose que le livre ne donne pas, mais je/je/j' introduis une autre chose, la différence entre haut et... euh... qu'on ne peut pas utiliser avec les gens, la différence entre grand et haut, et aussi je donne là, la formation de ce que pour nous... euh... au Brésil, <i>grande</i> , par rapport à la silhouette. (gst les deux bras éloigné du corps pour signaler une personne ample) pas la... pas la... finalement la taille. Là je donne cette information-là. Une explication, peut-être c'est trop...
I2	5'11''	Qu'est-ce qui est écrit là, à côté de...
E	5'14''	Grande
I2	5'15''	Hum, hum...
E	5'16''	Avec « e »
I2	5'17''	C'est trop petit
E	5'18''	C'est grand – e – pour le féminin entre parenthèse.
I2	5'26''	Mais ça tu as donné ?
E	5'28''	Oui.
I2	5'29''	Ils doivent seulement répéter.
E	5'31''	Oui, euh...non... euh... Oui... mais...j'ai donné grand, et demandé le féminin grand, c'est à eux de...
I2	5'43''	Donc, ils n'ont pas... ce qui a d'inductive là, c'est quoi, exactement ?
E	5'49''	Le féminin/masculin
I2	5'51''	Le féminin, parce que tu donnes grand.
E	5'53''	Ouais.
I2	5'54''	Parce que tu donnes grand, et il devient grande. Et le reste, comment ça se passe ?
E	6'13''	Je les fais répéter...
I2	6'29''	C'est toi ou c'est eux ?
E	6'32''	Un entre eux dit petite, mais j'ai donné avant.

I2	6'40''	Et petit, qui est-ce que dit ? c'est toi ou c'est...
E	6'44''	Hum... le « e » fait sonner la consonne... (il cherche dans la vidéo)
I2	8'05''	Et... Ernesto, dans le livre, le point langue, il est comment, la taille ?
E	8'14''	Euh... pour la taille c'est ça, ia/ia/ia...
I2	8'16''	Il faut compléter aussi...
E	8'17''	Il faut compléter. Si je me souviens, il y a quelques... ils donnent beaucoup des mots... ils doivent compléter... les mots qu'on avait déjà vu... au/au/au contexte de célébrité...je ne me souviens pas trop
I2	8'39''	Et pourquoi tu fais le power point ?
E	8'42'	Hum...pour avoir des images
I2	8'47''	Quelles sont les images que tu as dans les verbes ?... Est-ce que tu as mis des images dans les verbes ?
E	8'57''	Des verbes ?
I2	8'58''	C'est/il est.
E	9'00''	Non. Il est ? j'ai donné il est... et plus non, et je...
I2	9'09''	Donc, là dans les verbes il n'y a pas d'images ?
E	9'11''	Pas d'images. J'ai utilisé des images pour parler.... Est-ce qu'ils donnent des images ?... au livre... c'est pas très claire... mais j'ai pensé à un... le vocabulaire... peut-être travailler comme ça... avec de...
I2	9'24''	Mais là, tu mets des images, seulement pour la taille, c'est pas en couleur, le livre est en couleur, tu penses qui a un avantage de ce genre d'image, là ?
E	9'34''	C'est l'image que j'ai trouvé, en fait, après quand on parle de/de/de silhouette c'est de dessins comme ça, et il y a pas de couleur, mais quand on parle de sportif/sportive, voilà, il y a une image en couleur.
I2	9'52''	Et, alors, et, donc qu'est-ce que est décrit là ?
E	9'57''	Sportif/sportive.
I2	9'58''	Hum, hum... et ça par rapport au livre, quel est l'avantage ?
E	'10'09''	Je ne sais pas, des images... voilà...c'est une mise en...
I2	10'19''	Et les images du livres, ça te...
E	10'21''	Parce qu'il n'y a pas d'images pour parler de sportif/sportive. Je suis presque sûr. J'aimerais l'avoir ici, mais je ne l'ai pas...il donne/il donne de mots là... les images qu'il donne du livre pour la description physique, ce sont des images des personnages cité là...au premier livre. Ils ne donnent pas vraiment... ils/ils ... le point langue ils donnent beaucoup de mots qui ne sont pas vraiment... ouais... qui sont/sont là aussi... sont...par exemple, sportif, sportif n'est pas dans les descriptions de fils de célébrités, mais il est là dans le point langue quand même, euh... je ne sais pas.
I2	11'03''	Et tu penses, ah, le mot sportif, n'est pas dans les célébrités mais il est dans le point langue, tu penses qu'ils ne comprennent pas ? c'est pour ça que tu veux l'image ?
E	11'13''	Euh...ouais... pour les aider... il n'y a pas de problème parce que le mot est très proche, il correspond en portugais, il est... c'est... c'est un mot transparent... mais... si j'ai commencé à donner... j'ai pensé à donner beaucoup de/de/de... d'exemple... avec image, je mis toutes images...
I2	11'39''	Il y a d'autres exemples avec images ?

E	11'40''	Oui, oui, oui... la couleur de la peau, parce qu'il y a pas trop, dans le livre, je crois, hein ? donc je profite pour ((rires))... donner beaucoup de choses de plus. La couleur de la peau, c'est quelque chose que c'est pas dans le livre, je suis presque sûr. Euh... euh... la couleur de la peau... et là je pris beaucoup, beaucoup de temps en parlant de la couleur de la peau, et là on entre déjà à la troisième vidéo.
I2	12'07''	C'est quelle minute, là ?
E	12'10''	25 et 50.
I2	12'13''	Et ça termine à quelle minute ?
E	12'14''	Ça termine au/au... ça termine au... ça va jusqu'à la fin du... ça va jusqu'à la fin du livre. Et là je...
I2	12'20''	Non, mais trente minutes, c'est ça ?
E	12'22''	Oui, 29, 53. Et là nous avons, même avec l'aide des élèves, là nous avons commencé une petite digression par rapport à/à la couleur de la peau... euh... parce qu'on a commencé... bon, noir... et/et nègre. Je crois que moi, j'ai cité, je/je j'étais préoccupé un peu, et ça c'est une digression programmé, c'est de :: de/de/de dire :: euh... de leur dire, de ne pas utiliser le mot nègre. Parce que... euh... c'est pour éviter la correspondance directe entre portugais français, peut-être parfois ils peuvent utiliser le mot qui est le plus proche de notre mot, nous utilisons <i>negro</i> d'une façon que n'est pas péjorative, par contre, pour eux, c'est ça. Donc, toujours quand je parle de ça, j'essaye de/de renforcer l'idée de ne pas aller ... de déconstruire un petit peu et d'aller... et d'utiliser le mot que ne rend pas de problème. Mais encore une fois, j'ai dépassé un peu le temps et... j'ai parlé... je suis allé au dictionnaire... ils m'ont demandé comment ont dit... euh... <i>moreno</i> , et là j'ai... on a commencé à discuter un petit peu sur l'identification que le/le/le... l'identification ethnique des noirs...uh...c'était...
Fin de la cinquième vidéo		

ACS – Ernesto – Sixième vidéo

E	0'00''	... mais eux, ils ont aidé cette discussion aussi. Gustavo a dit...il a parlé des situations... et il a commencé à parler en portugais, d'une situation... pour parler du vocabulaire du portugais, que tout qui est relationné (lié) avec la couleur noire, c'est négatif, par exemple, a/a/a... <i>denegrir</i> , euh... des choses de notre vocabulaire en portugais, même en anglais, quelqu'un a parlé de l'anglais aussi, que tout qui est relationnel (lié) avec la couleur noir, c'est quelque chose de négatif.
I2	0'33''	Et les autres, pendant qu'il disait ça ?
E	0'35''	Ils étaient intéressés...
I2	0'36''	Ah, oui ? ça c'est dans la troisième vidéo, c'est ça ?
E	0'43''	Oui, c'est à la fin. (Il met la vidéo)
E	2'38''	Là, je parle en portugais, parce que, j'utilise la couleur en portugais, la couleur, <i>cor preta pra falar</i> ... ça dépend, ça peut apporter de préjugés, c'est ça que je voulais dire. Mais je suis entré dans la... je suis entré dans la digression d'élève qui a commencé à parler des choses.

I2	2'54''	Hum, hum... et comment tu vois, dans cette partie-là tu as accepté la digression de l'élève tu as parlé en portugais... quelle est ta perception ?
E	3'05''	Ah, c'est... c'était pas bien pour mon plan de cours, mais j'ai trouvé que c'était un bon échange avec la/le/les élèves.
I2	3'12''	Hum, hum, c'est quoi le bon échange avec les élèves ?
E	3'14''	Ah, identification sur le même thème... au moins avec lui, mais... les autres... ont pas beaucoup parlé, c'était plus Gustavo, mais... je crois qu'on a :: ouais... je pense que c'était bien...
I2	3'28''	Ils sont combien, dans la classe ?
E	3'31''	Là, je crois qu'il avait 4 ou 5... euh... normalement ils seraient dix.
I2	3'36''	Dix ? et pourquoi il avait 4 ou 5 ?
E	3'37''	Je ne sais pas. Ce jour-là, justement, je ne sais pas. D'habitude ils étalaient 8...
I2	3'47''	Et... c'était un bon échange avec Gustavo, tu penses que aussi pour les autres... qu'est-ce que se passe avec les autres ?
E	3'54''	Hum... bonne question... (gst menton appuyé sur la main gauche) je ne sais pas... c'est pas que j'ai parlé seulement avec Gustavo, j'ai essayé d'engager Barbara aussi, pour lire la définition de nègre au/au/au dictionnaire, donc je essaye de faire participer, mais...l'idée c'est de juste dire de ne pas utiliser la correspondance directe de faux amis negro/nègre en/en/en français, parce que ça peut être dangereux. C'est tout que je voulais.
I2	4'23''	Barbara c'est celle qui est à côté de Gustavo ?
E	4'24''	Oui
I2	4'26''	Et l'autre, derrière, comment elle s'appelle ?
E	4'33''	Jessica.
I2	4'35''	Et les autres qui étaient là ?
E	4'41''	Jessica, Barbara, Iná...il y a d'autres mais je ne me souviens pas...
I2	4'50''	Est-ce que Jessica et Ina ont parlé ce jour-là ?
E	4'52''	Oui, oui, oui. Jessica... Iná, elle m'a demandé une chose au début... Jéssica parle moins, Iná elle parle plus.
E	5'10''	On continue cette discussion plus quelques minutes euh... trois minutes, je trouve que c'est trop, autre fois je trouve que c'est trop. Et je crois que c'est tout que j'ai à dire.
I2	5'21''	Et c'était trop pourquoi, et comment tu aurais pu faire autrement ?
E	5'24''	Encore une fois, trop parce que...peut-être je pourrais utiliser ce temps... je/je/je... je voulais dire, comme je vous ai dit... euh... c'est quelque chose de programmé... je voudrais vraiment penser à cette histoire de :: il y a des choses que je/je j'aimerais dire, par exemple de/de... le livre de donne pas ça...la/la... même la couleur de la peau... euh... je ne... je ne trouve pas qui/qui/qu'il donne ça... euh...mais là... hummm... je voulais dire ça...mais j'ai pris trop de temps. Donc c'est de diminué un peu cette histoire, ne me laisser pas aller.
I2	6'08''	Et, alors, quand tu dis ça : « ne me laisser pas aller », qu'est-ce que serait les actions, est-ce que tu peux décrire ? ne me laisser pas aller serait quoi ?
E	6'15''	Je vais réfléchir un peu là... ((rires))... Comme le... j'étais sur le point de/de/d'expliquer, d'essayer d'expliquer, euh... le titre de la chanson je t'aime moi non plus, mais à ce moment-là, je me suis arrêté, pour dire

		non, il vaut mieux pas, euh...nous avons d'autres chats à fouetter comme, comme euh.... Comme ma chère euh... prof m'a dit une fois, nous avons d'autres chats à fouetter. Donc, c'est ça. Là, je me suis contrôlé, pour les autres non, j'ai laissé passer. A part ça, je crois que la troisième donne d'autres vocabulaire que le livre ne donne pas, le truc de porter de lunettes ça va, la couleur des yeux, euh...les types de cheveux... j'utilise d'autres images, euh... c'est ça, j'ai essayé vraiment d'aller un peu au-delà de ce que le livre () mais... c'est tout. Je crois que c'est tout. La couleur, ici... nous avons la couleur des yeux... ouais... après les cheveux... les styles de cheveux... et après, l'exercice de la mise en commun.
I2	8'01''	C'est treize minutes, c'est ça ?
E	8'02''	Oui, treize.
I2	8'04''	Treize minutes ? qu'est-ce qu'ils doivent faire là ? est-ce que tu peux expliquer ?
E	8'07''	Euh... c'est décrire (décrire) euh... les personnalités. Parce que là, il avait, il y a des images ici, euh... chacun a un bout de papier avec un/un numéro euh... et il devrait faire une description et les autres devraient deviner.
I2	8'32''	Donc, c'est une personne fait la description aux autres.
E	8'35''	Oui.
I2	8'36''	Et ça se passe, au minute treize, c'est-à-dire 8 minutes avant la fin du cours, c'est ça ?
E	8'43''	Oui.
I2	8'45''	Parce que le cours finisse à 22 heures...
E	8'50''	On pourrait faire beaucoup de tours, peut-être, je crois qu'on a fait un ou deux tours, je me souviens plus. J'ai essayé de trouver de personnage qu'ils connaissaient, ou je ne sais pas... euh... ça c'est mon choix personnel, toutes les images c'était mes choix personnel. bon, je crois que c'est ça.
I2	9'16''	Est-ce que ce jour-là tu as fait... comment était ton cours par rapport à ce que tu avais prévu, à ce que tu avais voulu faire ?
E	9'26''	Hum... hummm... j'ai trouvé le cours... je crois que j'étais satisfait. Je pose beaucoup de critique maintenant, par rapport... (qu'est-ce que c'est ça ? je ne me souviens pas de cette partie-là...) ah ! Harry Porter ! ((rires)). Digression. On a commencé à parler de/de... parce qu'il y a... est un des personnages là, et après on s'est laissé... on/on... on a commencé à parler de/de/de... d'Harry Porter...() et tout ça... et voilà, ce type de digression, parce que là... je crois que quelqu'un s'intéressait à Harry Porter et je me suis laisser aller, encore une fois. Mais je ne... j'étais... je crois que j'étais... satisfait. J'ai réussi à tout faire (gst de la main représentant de Guimet), que j'avais prévu, peut-être moins de temps pour la pratique, mais...
I2	10'21''	Alors, moins de temps pour la pratique... tu pourrais donner plus de temps pour la pratique ? De quelle manière ?
E	10'29''	Hum... épargnant de temps... non... je ne sais pas, ne pas faisant beaucoup de digression, je ne sais pas, contrôler mon...mon... contrôler les/les digressions les fluxes un peu naturels de choses quand on se laisse aller :: je me laisse trop... quand les élèves soutiennent...je crois que

		c'est Barbara, qui a parlé d'Harry Porter, et ::: je... ou c'était Ina ? je ne me souviens plus...
I2	11'01''	Hum, hum... et la réaction des apprenants ? qu'est-ce que tu penses des apprenants dans ce cours là, et est-ce que tu étais content de comment ils utilisaient la langue, de la performance...
E	11'12''	Oui, il faut voir, euh...le... je crois que oui.
I1	11'31''	Euh... j'ai une question. Tu as dit que ::: tu aurais pu épargner un peu le temps, si tu aurais fait ça, épargné un peu le temps, comment tu aurais favorisé la pratique ? quelle type d'activité tu aurais fais pour
I2	11'53''	Comment tu aurais fait pour épargner le temps et pour faire quoi ?
I1	11'57''	Exactement, quel type d'activité tu aurais privilégié comme pratique de la langue ?
E	12'03''	Hum.... Bon, celle-ci n'est pas mal. Peut-être si j'avais d'autres images, peut-être faire plus de tour... décrire le... j'oublié le livre, les exemples de... Alter Ego... la transcription de...de/de/de... du livre, c'est bien, mais peut-être, un exercice là... peut-être plus contrôlé... à l'écrit... avant de faire vraiment traduire, je ne sais pas...
I2	12'40''	Tu fais de temps en temps ça, ou...
E	12'42''	Hum... même je prends parfois quelques, quelques exercices.... S'exercer même en salle.
I2	12'48''	Et comment... quelle est l'avantage de faire ça ? de faire un... soit un « s'exercer » en salle, soit une chose plus contrôlée ?
E	13'00''	Parce qu'ils ne sont pas très... ils sont plus préparés pour l'heure de la pratique, hein ? on dirait.
I2	13'07''	Dans quel sens ?
E	13'10''	Ah, vous avez déjà là, travaillé là, toute seule, ils écrivaient... ils avaient plus... à l'heure d'utiliser vraiment le vocabulaire pour décrire quelqu'un, comme dans le () que j'ai proposé, ce serait peut-être plus facile. C'est ça que je pense.
I2	13'28''	Là, est-ce qu'ils ont fait beaucoup d'erreur, à la... ?
Fin de la sixième vidéo		

ACS Ernesto – Septième vidéo

E	0'00''	Euh... oui... ça dépend de () aussi... ((rires)) je crois qu'ils/ils ont bien gérer l'exercice finalement... mais à l'heure de faire ils consultent beaucoup leurs notes, mais ça va, c'est normal...
I2	0'19''	Hum, hum... et, est-ce que tu fais toujours cours comme ça ? début, au centre, avec de power point, et les étudiants interagissent individuellement avec toi et tu fais souvent comme ça ?
E	0'32''	Hum... hum.... Non ! pas souvent, mais... normalement oui, mais... il y a beaucoup de ::: ça dépend de/de/de l'activité et je/je les fait interagir entre eux... surtout maintenant... ça dépend du cours, du niveau.
Fin de la vidéo septième		

ACS – Ernesto – Huitième vidéo

E	0'00''	... de l'activité... je/je/je fais beaucoup d'activité de/de comparaison...en/entre eux... ça dépend. C'est vrai que... ils n'ont pas interagis entre eux. Bon.
I2	0'16''	Et ? ton avis, là-dessus ?
E	0'17''	Ah, c'est... c'est mieux de... ouais... favoriser... pas centrer... très centre sur le prof, j'ai saisi. Je sais... je sais pas, bon, ça dépend, hein ? je ne sais pas ce que c'est passé là... si j'avais... d'autres exercices de... pour euh... voilà, je... pour cette leçon là je/je... mais dans d'autres contexte je/je/j'essaie de faire... ça a manqué, je ne sais pas pourquoi...
I2	0'54''	Hum, hum...
E	0'55''	Je suis conscient que...
I2	0'56''	Et tu... quand tu fais, interagir entre eux, tu préfères ? tu trouves ça plus intéressant ?
E	1'01''	Oui, et je contrôle la/la... ce qu'ils produisent, ouais...
I2	1'06''	Et... mais tu fais avec cette classe là ou avec d'autres classe ?
E	1'09''	D'autres classe...non, je pense maintenant... maintenant, hein ? par exemple, avec le niveau 5, là par exemple, c'est beaucoup de, beaucoup plus de pratique entre eux, vérifications entre eux... je ne sais pas.
I2	1'21''	Et là tu penses que c'est... quelle était la raison, pour faire moins ?
E	1'25''	Là ?
I2	1'26''	Oui.
E	1'27''	Je ne sais pas. j'ai réfléchi, réfléchi... est-ce qu'il y a ...peu d'exercices même, c'était plus expositif, j'ai donnait plus de vocabulaire, j'étais... c'était ça...
I2	1'42''	Hum, hum... d'accord. Donc, ça a coupé le temps pour faire des choses plus... ou c'est le niveau, parce que tu as dit que... tu fais pas beaucoup avec cette classe-là ?
E	1'57''	Hum... même avec cette classe là, ce cours... ce groupe... euh...de faire euh... de vérifier entre eux ::: les activités ::: souvent je les faisais, interagir entre eux, demander des choses...
I2	2'16''	Hum, hum... et pas... donc c'est vraiment une question de cette leçon-là ? ce jour-là tu n'as pas...
E	2'21''	Oui, oui...
I2	2'24''	Hum, hum... est-ce que ça a un rapport avec le film, tu crois, ou non ? le fait d'être filmé ?
E	2'31''	Non. Non, j'étais bien à l'aise, là. Ce jour-là. Non. ()
I2	2'54''	Hum, hum...c'était ce cours-là. Je ne sais pas si tu as d'autres questions... non ? et toi, Ernesto ?
E	3'02''	Non.
I2	3'03''	Et sur l'expérience ?
E	3'06''	D'être filmé ou de...
I2	3'07''	D'être filmé et maintenant de voir et commenter. Si tu veux.
E	3'17''	C'est un exercice d'auto critique, hein ? finalement, c'est ça. De me voir, je me suis rendu compte de/de/de... j'sais pas du/du/du d'sais pas du temps que je perds... c'est ça que c'est un peu euh.... C'est antagoniste je disais/je dirais, parce que j'ai dit que je n'aime pas perdre trop de temps, j'aurais pu faire beaucoup d'autres choses, mais

		au même temps, ces digressions sont programmées, alors c'est quelque chose...
I2	3'42''	Si elles sont programmées, tu les programmes à l'avance ?
E	3'45	Ah, certaines choses oui.
I2	3'47''	Tu penses à des choses que tu vas dire ?
E	3'48''	Ah, oui, oui, oui.
I2	3'50''	C'est ça ?
E	3'51''	Des/des/des...des trucs de/de/de noir et nègre, enfin, c'est quelque chose que je voulais dire. Quand je ::: préparais le cours je pensais à parler quelque chose sur euh... Charles Gainsbourg, Serge Gainsbourg, un petit peu... peut-être pas trop...
I2	4'05''	Tu mets ça dans ta fiche de préparation ?
E	4'08''	Non... plus ou moins... non, c'est dans la tête
I2	4'11''	Hum, hum... d'accord () pour utiliser en classe.
E	4'19''	C'est spontané... je ne sais pas.
I2	4'24''	Hum, hum...
E	2'25''	Je crois que c'est ça.... Auto critique de ::: se voir et de/de apercevoir des choses qu'on fait... même des gestes, des choses... euh... la tenue, et tout, ah, je ne sais pas... et voilà, de/de /de...de fautes même, pas de faute de français, mais de faute de ::: pourquoi ne pas faire un cours plus interactif, pourquoi... ne pas faire une activité moins contrôlé ::: ce type de chose que on enchaîne les choses dans le plan et... je ne sais pas, ça va bien marché, mais, on laisse tomber de... je sais le structure, hein ? J'ai appris avec la meilleur, comment/ comment préparer un plan de cours, d/d'aller do moins contrôler au/du plus contrôlé au moins contrôlé ::: on sait tout ça, mais à la fin, quand même, quand on est là, ça fait du sens quand on fait une séquence et on laisse tomber des choses, et voir ça... une perspective. De/de/de... comme ça... dans cette perspective, perspective de téléspectateur, de critique, c'est un peu dure, mais c'est bon, ça m'aide à ne pas répéter.
I2	5'39''	Tu sais que nous, ça c'est de manière parallèle, nous on n'appelle pas autocritique, on appelle une co-analyse.
E	5'44''	Co-analyse.
I2	5'45''	Tu vois ? parce qu'on appelle ça... on n'appelle pas ça critique. On appelle analyse. Tu vois ? on appelle co analyse parce que nous on pose des questions aussi, et l'idée d'analyse et non de critique, parce que, est-ce que tu as vu seulement des choses mauvaises là ?
E	6'01''	Non.
I2	6'03''	Voilà ! Donc, tu as vu aussi des choses bonnes, donc critique, si c'est dans le sens du cinéma ça va parce que bonne critique, mauvaise critique, mais si c'est critique seulement dans le ton négatif, non, parce que toi, tu as vu aussi de point positif, non ?
E	6'17''	Hum...
I2	6'18''	Voilà, si je me souviens bien une chose que tu as vu de positif dans ton cours... c'était... c'était... euh... le fait que par exemple de l'activité là de la taille, tu as trouvé que tu as essayé de faire ça de manière plutôt... inductive, voilà, ça tu as trouvé que c'est positive, pour terminer avec l'idée que tu as trouvé des choses positives aussi. ((rires)) voilà !

E	6'58''	Merci beaucoup !
I2	6'59''	Très bien !
Fin de l'ACS Ernesto		

Anexo 7 – Autoconfrontação simples Claudia

Autoconfrontação simples – Claudia - (07 junho 2019)	
Legenda	
C1 – Claudia	
I1 – Intervenante 1	
I2 – Intervenante 2	

ACS – Claudia – Première vidéo

C1	0'00''	Je <u>peux te dire le premier</u> extrait ?
I1	0'05''	Oui, tu peux commencer.
C1	0'06''	C'est moi que dois mettre le...
I2	0'09''	Oui, c'est toi qui va manipuler, nous, on a l'accès seulement à l'image ici.
C1	0'26''	Euh... juste pour savoir la démarche, je vous montre l'extrait et après je commente ou je fais le contraire ?
I2	0'32''	Non, tu peux...d'abord expliquer : « Ah, je vais arrêter à tel minute et tu dis : ici tel chose se passe, tu montres et après tu commente.
C1	0'42''	Désolé. Oui, d'accord.
I2	0'43''	D'accord ?
C1	0'44''	Ça va. Bon, là. Cet extrait... je vais...
I2	0'49''	C'est à quelle minute ?
C1	0'50''	3min 30 seg. Parce que... c'est ...euh...contenu dont on parlait à ce moment-là c'était le contenu euh... les articles... les prépositions, pour parler du pays de provenance et le pays de destination, oui ? euh... hum... j'ai eu un peu du mal à expliquer, parce que c'était la correction d'un exercice et ils ont fait erreur. Donc j'ai/je me suis rendu compte que je dû mal à expliquer le cours précédant... euh... le contenu... donc c'est la question de ::: « je viens de France » pas de la France. C'est le féminin que me pose problème et aussi les pays qui commencent par voyelle parce que c'est : « Je viens d'Espagne et je viens de France » et pas « je viens de la France ou Je viens de l'Espagne » vous voyez ? Parce que j'ai vu que quand je fais cours au niveau 1 pour la première fois, j'ai... j'ai donné ce contenu sans bien faire attention que cela pose un problème, donc, là c'est la deuxième fois que je faisais cours au N1, donc je savais déjà que c'était un contenu que posait problème, parce que tout d'abord j'ai vu dans l'évaluation qu'ils faisaient erreur, pour le premier groupe, donc je savais déjà que peut-être ce contenu me poserait problème. J'ai même parlé de ça au tutorat j'ai demandé à ma tutrice, mais... : « Est-ce qu'il y a une explication de pour quoi on ne va pas dire « de la » pour les pays féminin ? » elle m'a dit : « Bon, tu expliques que c'est la règle, qu'ils doivent savoir ça, il n'y a pas d'explication » . On a un peu cherché sur Internet, mais les explications n'étaient pas si...
I2	2'55''	Tu vas montrer, le morceau là ?
C1	2'57''	Ah, oui. (Elle montre l'extrait)

I2	4'16''	Tu as rigolé un peu. Pourquoi tu as ri un peu, maintenant que tu as vu ça ?
C1	4'22''	Parce que je savais déjà que peut-être ils allaient faire ce type d'erreur. Parce que j'avais déjà fait cours au niveau I, et ils ont fait cette erreur à l'évaluation. Pratiquement tout le monde a fait cette erreur.
I1	4'37''	Et quand tu as vu le film, comment tu t'es senti ?
I2	4'53''	pourquoi tu as choisi ce morceau, on va plutôt de ce côté-là ?
C1	4'56''	Ahn... Parce que... humm... J'aimerais bien penser aux stratégies pour les prochaines fois, pour traiter de ce sujet de façon plus claire pour qu'ils ne font plus ce type d'erreur. Parce que je sais déjà que nous, les brésiliens, on a l'habitude de dire de la France. « Je viens de la France » Je ne sais pas si d'autres nationalités font la même erreur, mais... Comment je pourrais... parce que là c'était une correction, j'avais déjà parlé de cette règle. Pourquoi ils ont fait la même erreur ? Que j'avais déjà prévu ? Pourquoi j'ai pas pu éviter ? C'est ça, je crois, la question.
I2	5'47''	Hum, hum...
C1		Parce que pour mon premier groupe de niveau I, pas celui-là, parce que celui-là c'est mon deuxième groupe de niveau I. Pour le premier groupe de niveau I, j'ai pas remarqué que c'était une difficulté, je n'ai remarqué que dans l'évaluation, et cette fois-ci, comme c'était la deuxième fois, je savais déjà que c'était une difficulté, mais quand même...
I2	6'08''	Tu n'as pas pu...
		Mais dans l'évaluation il y a des gens qui... qui... ont fait correctement, et de gens qui ont fait pas correctement mais pour la première fois, presque tout le monde a commis l'erreur, vous voyez ?
I2	6'23''	Alors, et... qu'est-ce que tu penses que tu pourrais faire pour éviter ? Parce que là tu étais consciente que c'était un problème. Tu penses que tu avais travaillé de manière à éviter mais c'était pas possible.
C1	6'37''	Peut-être m'informer avec un spécialiste à propos de la raison même, parce que j'ai cherché, sur Internet avec ma tutrice, on n'a pas trouvé une raison qu'on pourrait faire confiance pour expliquer ça. Peut-être si je trouve la bonne explication, la raison pour cela, vous comprenez ? peut-être les élèves seront plus convaincus...
I2	7'08''	c'est la raison ? c'est sur le plan rationnel ? s'ils ont la raison ils ne vont plus...
C1	7'14''	Non ((rires)) peut-être... bon... je ne sais pas !
I2	7'23''	tout à l'heure, quand tu as commencé à raconter tu as dit : « c'est quelque chose que me pose problème ». Donc, ça pose un problème à toi ? ou ça pose problème aux apprenants ?
C1	7'33''	Je pense que les deux. Parce que je sais que c'est une difficulté à nous, les brésiliens, parce qu'il n'y a pas de sens, pourquoi on ne va pas mettre « de la » mais bon, c'est la règle, mais aussi, pose problème pour moi parce que je ne sais pas comment expliquer ça. Je sais montrer la règle. Donc, les pays féminin... quand on va parler de provenance... on va utiliser « de » et pas « de la » je explique, en fait, je montre la règle, mais je ne sais pas l'expliquer, vous voyez ? donc

		ça me gêne un peu. Et je sais que pour eux c'est quelque chose que j'ai déjà parlé, déjà montré.
I2	8'29''	Et tu penses que c'est comme ça, que quand on montre les difficultés, tu penses que les élèves ne vont pas faire d'erreur ?
C1	8'37''	Par exemple, ce semestre, avec mon niveau 3 il y a la question de « plus de, moins de » parce que nous, nous avons l'habitude de dire « plus des, moins des » (ouvert), et c'est pas possible et j'ai répété plusieurs fois, plusieurs fois : ne faites pas ça, ne faites pas ça, ne faites pas ça, et ... ils n'ont pas fait ça, dans l'évaluation (rires) vous voyez ? Je pense qu'une élève a écrit, mais au moment de la remise de note, j'ai mis au tableau : beaucoup « des » et elle-même, elle s'est corrigée.
I2	9'14''	Hum, hum.
C1	9'15''	Vous voyez ? Donc...
I2	9'16''	Alors, ta préoccupation c'est que les gens ne fassent pas d'erreur à l'évaluation pour qu'ils aient une bonne note ? Quelle est ta vraie préoccupation derrière « de » ou « des » ?
C1	9'28''	C'est... bon, apprendre la langue, à la fin !
I2	9'32''	Hum... Et s'ils ont de bonnes notes dans l'évaluation ils ont appris la langue ?
C1	9'36''	((rires)) non... .. mais ça montre quelque chose... avoir une bonne note, je crois que ça montre quelque chose, pas tout, bien sûr, mais, bon, là ils ont plus attentifs, je crois, à cette question. Je ne sais pas si c'est une démarche qui vraiment... je pense qu'on peut discuter : « Est-ce que montrer les difficultés, vraiment, les montrer nos difficultés en tant que brésiliens avec la langue, c'est bien ou c'est mauvais ? ou incite l'erreur, peut-être ? Je ne sais pas.
I2	10'12''	Hum, hum... Donc montrer les erreurs, si on montre les erreurs possibles, ça pourrait inciter les autres erreurs, c'est ça ? Ça se passe, quand tu fais ?
C1	10'29''	((soupir)) hum...
I2	10'31''	Quand tu montres les erreurs, est-ce qu'ils font plus d'erreur ?
C1	10'34''	Par exemple, je ne sais pas si c'est la raison par laquelle ils ont fait cette erreur, parce que comme je vous ai dit, le cours précédant, j'ai... j'avais déjà parlé de ça... « Je viens de France, S'il vous plaît ! », et quand même, ils ont fait cette erreur dans le cours suivante/suivant, mais, ... je me demande, peut-être qu'ils le feraient même si je n'avais pas mentionné, je pense, parce que...
I2	11'07''	Tu as dit que le premier semestre tu as mentionné et ils ont fait, donc, c'est pas... le fait d'avoir mentionné qui a...
C1	11'15''	Comment travailler ça ? Peut-être que c'est quelque chose que je me demande et que peut-être on peut travailler dans un tutorat.
I2	11'24''	Hum, hum.. Comment travailler les règles... Ça serait quoi ? Comment tu reformulerais ça ? Comment travailler...
C1	11'33''	((soupir)) ouf... pratiquement... Comment on peut travailler les règles, parce que là c'était un exercice à trou. Dans la pratique, comment travailler sur les erreurs les plus courantes de brésiliens ? Dans la pratique, même.
I2	11'56''	Dans l'usage ?

C1	11'57''	Oui, oui, l'usage de la langue écrite et orale. Comment on peut éviter les erreurs ? Prévoir les erreurs. Prévoir, je crois qu'on peut le faire quand on fait cours la deuxième fois dans le même niveau, parce que là, j'ai prévu ça. Pour la première fois je savais pas que c'était une difficulté à nous, donc, là, c'est bon, j'ai prévu ça, mais comment on peut travailler ces erreurs là sur la pratique oralement et à l'écrit. C'est ça.
I2	12'39''	Moi, j'ai une autre question pour toi là-dessus, alors, est-ce que tu penses que, pour toi, apparemment c'est important de connaître la raison : « pourquoi est-ce que ça fonctionne comme ça ? ». Est-ce que tu penses que pour ta classe, tes apprenants est important ?
C1	13'00''	Hum... peut-être non... ((sourire)). C'est rassurant pour le prof tout savoir, hein ? pouvoir dire : moi, je sais !
Tous	13'08''	((rires))
C1	13'10''	Mais peut-être que pour eux c'est pas si pertinent, savoir la réponse.
I2	13'16''	Hum, hum, hum, hum... ok. Euh... quelle est ta prochaine minute C ?
C1	13'21''	Six.
I2	13'23''	Six ?
C1	13'24''	6, 30...
I2	13'25''	Tu veux demander quelque chose ?
I1	13'26''	Oui. J'ai vu que tu as commencé le cours en faisant la correction du devoir. Est-ce que tu commences toujours comme ça ? en faisant la correction du devoir ?
Fin de la première vidéo		

ACS – Claudia – Deuxième vidéo

C1	0'06''	Normalement oui, mais, si... par exemple, quand je fais cours lundi je leur demande : ah... allez-vous bien ? et le weekend ? racontez-moi un peu... un peu pour échauffer... comme échauffement, mais oui, j'ai l'habitude de commencer par une correction du devoir parce que je toujours demande des choses à faire à la maison, et je commence le cours avec la ::: une petite correction. Peut-être c'est le moment de varier un peu, les stratégies. Comment on peut faire les échauffements différents... parce que oui, c'est ça, j'ai l'habitude de le faire... corriger...
I2	0'48''	Ça va ? tu vas à la septième ?
C1	2'24''	Je pense que là, j'étais un peu gêné parce que... quand je cherchais ça, le pays neutre que j'ai trouvé ce sont des îles, donc, voilà ! à Madagascar, ce sont les exceptions que j'ai trouvé, donc, c'est ça que j'ai lui dit, mais, quelques fois les élèves débutants nous posent des questions je crois... difficiles de régler... un ami m'a raconté que... un élève lui a demandé : « mais si on va doubler je m'appelle, pourquoi pas je suis... je sais pas... » vous voyez ? il y a des questions vraiment... ((rires))
I1	3'07''	Et cette question-là t'as mis mal à l'aise ?
C1	3'08''	Oui, parce que je savais pas répondre.... Oui ou non, tu vois ?
I2	3'14''	Mais tu avais cherché... tu as dit que tu avais cherché ces choses-là. Tu cherches toujours avant de faire cours ?

C1	3'19''	Oui. Je cherche, hum, hum. J'étudie un peu le contenu. Plutôt quand je ne suis pas si à l'aise... d'en parler, par exemple la question « de la, de » j'ai cherché la raison. Je n'ai pas trouvé la raison dans laquelle je pourrais faire confiance. Vraiment, c'est pour ça que j'ai pas dit aux élèves. Mais oui, et là, bon, c'est l'exception que je connais : à + île. Voilà !
I2	3'48''	Est-ce que tu pourrais, est-ce que tu penses que là, c'était pas... ton explication n'était pas suffisante... pour eux ? qu'est-ce que tu aurais pu faire là ?
C1	4'00''	Je crois que, ce que m'a gêné c'est que je ne savais pas dire oui ou non. Il m'a demandé : « Est-ce qu'il y a des pays qui sont neutre ? » je pas pu répondre à sa question : oui ou non. Même en portugais ! je sais pas. <i>Existem países neutros ?</i> je ne sais pas. Vous voyez ? donc...
I2	4'23''	E pourquoi que si en portugais qui est ta langue maternel tu peux ne pas savoir, et pourquoi en français tu veux, absolument ?
C1	4'33''	Parce qu'un élève m'a demandé, là je suis la prof... ((rires))... c'est comme si on était censé savoir, c'est ça.
I2	4'45''	Mais toi tu as dit que tu as cherché et tu n'as pas trouvé ?
C1	4'48''	J'ai trouvé des exceptions...
I2	4'50''	Voilà ! tu as dit ce que tu as trouvé.
C1	5'55''	Moi, j'ai donné...je pense que j'ai donné une bonne explication mais... d'abord j'ai répondu : « je ne sais pas », parce qu'il m'a demandé une question de 'oui' ou 'non'. Est-ce qu'il y a des pays neutre ? je ne sais pas. J'ai connus quelques exceptions, à propos de ça que j'ai vu un, deux conceptualiser avec vous. Et de ça je peux vous parler.
I2	5'20''	Et tu penses que ça, c'était suffisant, alors, la gêne... la gêne ou l'insuffisance, c'était pour lui ou pour toi ? parce que l'élève, est-ce qu'il a continué à te poser cette question-là ou il était content de la réponse ?
C1	5'32''	Je pense qu'il a laissé tomber... c'est un élève... c'était un très bon élève...mais... il n'a pas continué à me demander ça
I2	5'45''	Donc, la gêne, c'est plutôt...
C1	5'47''	Pour moi ((rires)), c'est ça. Oui. Le besoin de savoir. D'être prête à tout répondre... oui
I2	5'59''	Hum, hum...on peut continuer ?
C1	6'02''	Je pense que celui-là... est un des extraits... le plus importants pour moi, en ce cours, j'aimerais bien...
I2	6'13''	Quelle minute ?
C1	6'13''	Quatorze, je vous montre et après on en parle (elle met la vidéo)
C1	7'19''	Ma question c'est : comment travailler le document déclencheur ? parce que là, j'ai leur demandé de lire en grand groupe. Quelque fois je fais ça, quelque fois je leur demande de lire en silence... et ils vont comparer en binôme, leur réponse à propos de question, de repérage, du texte etc. quand je vois que le texte est un peu plus long, je fais ça : lecture en silence, individuellement, après ils comparent les questions, ils en discutent en binôme, et après on fait la mise en commun, mais quelque fois, je fais ça en grand groupe, et je sais pas comment... euh... Quel est la meilleure stratégie ? pour travailler le document

		déclencheur ? en grand groupe, tout d'abord ? ou, toujours il faut demander de lire avant, en silence pour après travailler en grand groupe ? euh... quel sont les documents déclencheur qui permettent de travailler en grand groupe tout de suite ? vous voyez la question ? je me pose cette question, et...
I2	8'31''	Et là... Tu as dit que c'était un des moments plus importants pour toi, pourquoi, parce que ce que tu as vu... ici c'était un choix... qui était un choix en grand group. Qu'est-ce que tu as trouvé de ce choix là que tu as fait ? qu'est-ce que... ça t'interpelle pour quoi, ce choix-là ?
C1	8'49''	Ça m'interpelle... ça/c'est pas un extrait gênant. Il y a d'autres qui sont plus gênants pour moi, par exemple « tu sais ? non, je sais pas » vous voyez ? mais... c'est pas si gênant, mais... c'est une question... à laquelle je j'intéresse, c'est pour ça que j'ai choisi comment travailler les documents déclencheur, avec Alter Ego, par exemple. Il y a normalement, euh... pour le niveau débutant, une annonce, un site internet, est-ce que... un article. J'essaye de varier, les stratégies, quelques fois je/je fais l'activité en grand groupe, on lit ensemble, chaque élève va lire un peu, chaque fois non, je leur demande de lire en silence, après ils vont discuter avec le voisin... mais... comme il s'agit d'un niveau 1, la lecture a été très... ils n'étaient... à ce moment-là ils n'étaient pas si capable de lire à haute voix... vous voyez ? et donc je/je/je fais des efforts pour ne pas interrompre, je les laissent lire, et juste après je corrigeais des petites choses de phonétique... mais... notre () c'est de dire : non arrête c'est pas Méson c'est maison, vous voyez ? ((rires)), mais non, j'ai essayé de les laisser lire et après on corrige un peu. Parce que mon but, là c'était de travailler la phonétique, je crois, la lecture en grand groupe, mais, voilà, c'est une question en fait que je pose à moi-même et à vous : comment travailler les documents déclencheur
I2	10'36''	Hum...alors, et qu'est que tu as trouvé ? tu as commencé un peur d'efficacité. Parce que tu as dit : comme ils étaient débutant, ils avaient plus de difficulté à lire, ils n'avaient pas vraiment la capacité à lire à voix haute. Donc, qu'est-ce que tu penses en termes d'efficacité de cette partie-là. Cette partie dans ce cours, est-ce que c'était efficace de faire comme ça ?
C1	11'00''	Bon, je crois que oui, parce que j'ai pu corriger en peu leur phonétique, euh...mais là je me demande... ce que marche mieux...je sais pas répondre, parce que chaque lecture, en silence, et en grand groupe, chaque lecture sert à un but différent, et les deux sont importants, à mon avis.
I2	11'30''	Et tu penses qu'il faut... qui ce soit... qu'il faut chercher un, plus efficace
C1	11'36''	J'aimerais bien savoir, euh... quelle stratégie je dois utiliser pour chaque document déclencheur. Par exemple, s'il s'agit, d'une annonce, il faut plutôt voir en grand groupe, s'il s'agit d'un article, il vaut mieux plutôt demander la lecture individuellement... j'essaie de réfléchir à ça. Si ça dépend du document déclencher
I2	12'06''	Et, alors, disons que c'est comme ça, que ça dépend du document déclencheur, qu'est-ce que fait choisir un pour la lecture silencieuse,

		parce que l'annonce pour la lecture en grand groupe et l'article pour lecture silencieuse. Qu'est-ce qu'il aurait derrière ?
C1	12'23''	Peut-être... c'est parce que...j'essaie de réfléchir, hein ?...peut-être que, euh... un article demande plus d'attention, donc il faut qu'il le fasse tout seule d'abord, pour faire attention, à ce qui est dit, mais dans une annonce c'est plus visuelle, donc on va voir ensemble, ils vont parler et voir en même temps... on ne demande pas vraiment une lecture... euh... pour euh... que la compréhension soit fait. Peut-être.
I2	12'57''	Et dans ce cas-là c'était quoi ?
C1	13'01''	C'était... il s'agissait des émissions, euh... Péquin express ::: des différents types d'émissions, il fallait... je me souviens d'une activité...parce que ça fait longtemps... je me souviens d'une activité de...ah, quelle émission vous aimez le plus ? pourquoi ? émission de cuisine ? ou l'émission de sport ? ce sont des émissions
I2	13'33''	Et, donc c'était approprié la lecture à voix haute ?
C1	13'34''	Je crois que oui.
ACS – Claudia - Fin de la deuxième vidéo.		

ACS – Claudia – Troisième vidéo

C1	0'00''	Il avait de petits texte, c'était pas une annonce, vous voyez ? il avait des petits texte, eh bon, je crois que oui, j'ai corrigé un peu la phonétique...et... parce que j'aime bien travailler ça en salle de classe, bon, alors je crois que ça va
I2	0'26''	Hum, hum... donc finalement c'était une question didactique, c'sst ça ? c'est pas quelque chose que tu penses que n'a pas marché ?
C1	0'39''	Oui, oui...
I2	0'40''	Ça a bien marché, finalement.
C1	0'42''	Oui, je crois que oui. Là je crois que oui. Mais c'est une question que pour moi, je me demande toujours, quand je vais préparer mes cours, je me demande toujours : est-ce que je vais travailler le document déclencheur en grand groupe, toute suite, ou je vais leur demander de lire ? qu'est-ce que je veux comme résultat ? qu'est-ce que je veux travailler ici ? toujours des questions que je me pose au moment de la préparation des cours, et quelques fois, je prépare une chose et... je change. Je prépare... ah, j'imagine que je vais faire la lecture individuelle et j'arrive et je fais une autre chose et... vice-versa.
I2	1'30''	Ça s'est passé, ce jour-là ou pas ?
C1	1'33''	Je ne me souviens pas, si j'ai prévu... je ne me souviens pas. Si je prends ma fiche, je peux voir.
I2	2'21''	Dans ce morceau-là, tu fais répéter, alors, peut-être Claudia, tu avais fait répéter maison, mais après il y a d'autres morceau peut-être avec plus d'erreur de phonétique et tu ne fais pas répéter. Tu voulais travailler la phonétique, n'est pas ? tu as dit.
C1	2'41''	Oui.
I2	2'42''	Tu as dit ça. Je voulais travailler la phonétique, mais tu fais répéter maison, parce qu'il a dit « méson » je ne sais pas, et après il avait

		d'autres erreurs de phonétiques avec le « s » prononcé etc. et tu n'as pas corrigé.
C1	2'54''	Il ne faut pas tout corrigé. Je crois, sinon, on va pas motiver les élèves, si je m'arrête...
I2	3'01''	Et comment tu choisi là, parce que tu choisi par... comment tu choisi ?
C1	3'07''	Quand... là je pense que il n'avait pas ::: une... je pas planifié... quelles erreurs j'allais traiter, mais... de quelles erreurs j'allais traiter, mais... par exemple, si je viens de leur apprendre quelque chose de phonétique, ou une production orale, pour la production orale suivante, la fin de cours, par exemple, je serais plus attentive à ce que je viens d'enseigner. Par exemple... la différence entre « en » et « an » si on vient de faire une activité la dessus, après dans la production orale je vais corriger.
I2	3'39''	Et c'était le cas ici ?
C1	4'00''	Non, je pense que non. J'ai corrigé sans avoir planifié, dans ma tête. J'avais l'intention de travailler le « s », non. Là je... je pense pas que j'ai... j'ai fait ça.
I2	4'12''	Et à ton avis c'est une bonne activité pour la phonétique ? pour travailler la phonétique ?
C1	4'19''	C'est pas ::: vraiment une activité de phonétique, parce que comme je vous ai dit, là... des activités de phonétique... ou après on va lui demander une production et on va corriger ::: les élèves... plus précisément à ce qu'on vient de ::: d'enseigner, mais... quand même, c'est, je dirais que c'est une activité libre, de phonétique, pas une activité vraiment de phonétique guidé ::: pour... mais... plutôt une activité de lecture. De lecture... de fluidité... pas d'un point de phonétique. Du phonème [ai] en français [E] vous voyez ? maison ou Méson ? pourquoi il y a cette différence ? c'était pas ça... ça va ? je continue ?
I2	5'25''	Là c'est quoi ?
C1	5'26''	28. oui.
I2	6'45''	Alors, ce que te gêne c'est que, tu commences à faire attention, et entre eux, ils parlent en portugais.
C1	6'50''	Oui. Parce qu'il y avait deux fille de lettre anglais... qui ::: qui ::: mais ce jour-là, elles se sont assise séparé, quelques fois j'ai leur demandé de s'éloigner un peu, quand même, ils parlaient portugais.
I2	7'09''	Hum, hum...
C1	7'11''	Comment régler ça...
I2	7'14''	Et ça se passe dans tous tes groupes ?
C1	7'16''	Je pense que non, par exemple... ici, maintenant, avec le groupe de niveau trois, c'est plus facile, d'interdire le portugais. Parce que en fait, il ne faut pas interdire, parce qu'ils savent déjà, et ils parlent français, quelques fois... j'explique une chose en français... si quand même, par exemple, un vocabulaire, et quand même ils ne réussissent pas à comprendre, même avec une explication en français, je dis en portugais, par exemple, ça se passe, dans le groupe de niveau trois, mais... pour le niveau 1, même moi, je crois que, quelques fois j'explique en français pour le niveau 1, et j'essaie de répéter en portugais... toujours en français avant, bien sûr, mais...euh... pour le

		niveau 1 c'est un peu difficile, parce que les visages sont toujours comme « qu'est-ce que tu dis ? qu'est-ce que tu es en train de parler ? » (gst expression de rien comprendre)
I2	8'15''	Hum, hum... Alors, et... et si tu penses que ce que tu as dit : « en français, en français » ça... ils ont commencé à parler en français après que tu as dit ça ?
C1	8'25''	On va voir...on peut voir ? (elle met la vidéo)
C1	8'57''	Là ils commencent à me poser des questions... en français
I2	9'00''	Donc, tu penses que c'était efficace. Tu penses qu'ils peuvent parler en français, seulement qu'ils n'ont pas voulu ?
C1	9'06''	Peut-être ils peuvent, mais avec de l'aide. Donc, vous voyez ? il faut que je circule, ils me demandent de choses... mais si je ne suis pas attentive, ils vont commencer à parler en portugais et ça va... ils vont le faire. Il faut donner beaucoup d'attention à eux. Donc, circuler... parce qu'ils vont avoir de/des questions... par rapport au vocabulaire... par rapport à...
I2	9'35''	Hum, hum... et donc tu penses que dans les autres niveaux, c'est plus facile parce que tu dois donner moins d'attention ?
C1	9'40''	Oui, parce que ils savent déjà... dire autrement. Même s'ils ne connaissent pas un mot, ils peuvent me demander après, mais ils vont savoir dire autrement, et pour le niveau 1 c'est pas possible, ils ne savent pas. c'est plus difficile, je crois. Faire le niveau 1, c'est... faire cours au niveau 1... maintenant je suis convaincue, que c'est plus difficile, que faire cours, je sais pas, au niveau 2 ou 3.
I2	10'09''	Hum, hum... et qu'est-ce que tu penses que ça demande de toi, de faire cours au niveau 1 ?
C1	10'20''	Euh... vraiment... être... attentive... à leur besoin... tous les moments, enfin, parce que ils auront besoin de moi. Pour euh... même pour faire produire... même si je guide la production, c'est une production guidé vraiment, euh... ils ont besoin, je crois, de... d'attention... de l'aide
I2	10'56''	Hum, hum... et donc pour un niveau un peu plus avancé, il ne faut pas être attentif tout le temps, et guidé tout le temps ?
C1	11'06''	Oui, je crois que... pour ce côté-là c'est plus, plus facile, à mon avis. Si non, si je laisse ils commencent à parler portugais ::: et c'est ça, n'avance pas, dans la production orale. Oui ? Deuxième vidéo...
C1	12'06''	Bon, ça commence là hein ? avec le projecteur... qui n'était pas... uff ! après, si je passe... je n'ai réussi même pas allumé la chose, le truc... je pense que j'ai perdu 10 minutes. Si je compte-là, cette vidéo, et la prochaine.
I2	12'28''	Ah, parce que ça a continué jusqu'à la fin, c'est ça ?
C1	12'31''	Oui, ça continue. Vous voyez ? ça continue... si je commence à compter... du premier moment...avec le premier problème... donc, il faut faire face aux imprévus. Et ça, m'a ::: dérangé plutôt à la fin, parce que, j'ai dû proposer une expression orale vraiment rapide... euh... j'ai dû même traduire des choses, j'ai dit ça : « Je vais traduire-là, tout-de-suite, parce qu'il faut que vous produisez, et... on n'a pas le temps, et il faut que vous produisez quelque chose. J'ai dit quelque chose comme ça à la fin, parce que j'ai pas le temps, donc si je m'arrête,

		phrase par phrase, en essayant d'expliquer en français, pour le niveau 1, c'est difficile, il fallait que je me dépêchait beaucoup à la fin pour pouvoir finir le cours avec une production
I2	13'30''	Hum, hum... Parce que la vidéo était un peu difficile pour eux, ou non ?
Fin de la troisième vidéo - ACS – Claudia		

ACS – Claudia – Quatrième vidéo

C1	0'00''	La vidéo, je pense... ah... ça c'est une chose... euh... dont laquelle je voudrais parler, parce que c'est...euh... je pense que l'activité d'Amélie... la vidéo d'Amélie... a bien marché cette fois-ci, et n'avait pas bien marché dans la première fois que j'ai fait cours à un niveau 1, et je peux vous expliquer...je peux vous expliquer maintenant pourquoi, c'est déjà le prochain extrait, parce que ::: pour la première fois que j'ai fait cours... j'ai eu quelques difficultés avec l'activité d'Amélie... est-ce que je dois contextualisé, l'activité ? tu penses ? c'est une activité... tu connais, Débora ? l'activité d'Amélie ?
I1	0'47''	Non, non... je ne connais pas, j'ai vu dans ton... j'ai vu sur ta vidéo... j'ai vu un peu comment tu as travaillé.
C1	0'59''	Oui, voilà. Mais, j'ai changé ça durant le tutorat, parce que... tout d'abord...pour la première fois, j'ai travaillé l'activité comme elle est, donc, c'est... donc, les élèves vont recevoir des bouts de papier, avec... euh... « dites si le père d'Amélie, ou la mère d'Amélie aime, ou n'aime pas les choses suivantes. Les activités suivantes.
ACS Claudia - Fin de la quatrième vidéo		

ACS Claudia – Cinquième vidéo

C1	0'00''	...Là il avait un tableau, avec des phrases... avec des phrases...par exemples...euh... avoir les doigts plissés avec l'eau chaude du bain, il fallait voir dans la vidéo, écouter si c'était la mère ou le père qui a dit ça, et si la personne a dit qu'elle aime ou qu'elle n'aime pas, donc il fallait dire : il aime avoir le doigt ... enfin... ou il n'aime pas, ou elle/elle aime, ou elle n'aime pas. Et tout... mon Dieu... quand j'ai fait ça pour la premier fois... ça... n'a marché... n'a pas marché, vraiment pas du tout. Parce que ::: euh... parce que ::: qu'est-ce que c'est passé ? il... comme avait des phrases très difficile, des/des phrases difficiles à comprendre pour un niveau 1, et ::: au moment du visionnage, ils voulaient... répondre aux questions, mais ils ne pourront répondre que s'ils voyaient la vidéo, parce que le vocabulaire était difficile, donc s'ils ne voyaient pas la vidéo c'est pas possible pour eux de répondre aux questions, donc qu'est-ce qu'on a fait ? euh... on a changé, dans le tutorat, on a... on s'est dit que c'était mieux de proposer tout d'abord un visionnage globale avec une autre activité, donc on a proposé... on peut voir, c'est dans la prochaine vidéo, on a proposé...euh.... Des questions de compréhension globale... donc, « quelles sont les personnages ? » (elle met la vidéo) « quelles sont les personnages qu'on peut voir dans l'extrait ? quel est leurs
----	--------	---

		professions ? euh... quelle est la thématique principale ? qu'est qu'ils disent ? » pour un peu... parce que de cette façon... comme se sont de questions simples, et il n'avait pas de papier, ils vont regarder la vidéo même, on va leur forcer de voir la vidéo, et pas se concentre a/à... dans un bout de papier... après ça... je leur ai donné les bouts de papier avec l'activité et ils ont pu la faire. Ils ont tout réussi. Même avec le vocabulaire difficile, parce que avec la vidéo c'est facile parce que « papier peint » c'est un vocabulaire difficile pour un niveau 1, mais... dans la vidéo ils vont voir qu'il s'agit de « <i>papel de parede</i> », donc c'est compréhensible, il fallait pas dedi/me consacrer beaucoup de temps comme j'ai fait pour la premier fois en expliquant le vocabulaire... il n'avait pas ce besoin là parce que la vidéo, elle explique, donc s'ils la regardent comme il faut la regarder, ils peuvent faire l'activité, donc là c'est quelque chose que j'ai trouvé que dans le cours a bien marché à mon avis, donc c'est...
I2	2'53''	Donc, ça c'est une bonne chose dans le cours
C1	2'54''	Oui. Oui, à mon avis, oui. Si on compare avec la première fois... que j'ai travaillée la même activité... j'ai un peu changé la démarche de/de la faire avec... euh... ma tutrice... donc on a pensé à faire une activité... on a proposé une activité plus globale, d'abord pour leur forcer voir la vidéo pour après faire la vidéo de ::: je ne sais pas si les autres profs ont du mal à travailler cette activité, tout de suite, vous voyez ? on donne l'activité... parce que c'est pas possible, les élèves vont avoir le/le papier, ils vont avoir envie de compléter l'activité, ils ne vont pas faire attention à la vidéo
I2	3'37''	Alors, donc, mais ça c'est le côté qui a marché, tu as commencé en montrant les problèmes techniques...
C1	2'43''	Oui...
I2	3'44''	... qui était une chose, qui n'était pas prévue... et, quel était le problème avec le problème technique ?
C1	3'52''	Euh... un câble... pas bien...
I2	3'56''	Oui, non, mais, dans ton cours ? alors, qu'est-ce que le problème technique... parce que tu as dit que dans... ça t'as obligé de faire quoi ?
C1	4'04''	A la fin plutôt, j'ai dû proposer l'activité d'expression orale... c'était pas une activité de production orale très libre que j'ai proposé à la fin, c'était un « chercher quelqu'un qui », mais j'ai dû me dépêcher... on peut voir cet extrait... c'est drôle. J'ai même dit : « je vais même traduire, parce qu'on n'a pas le temps » ((rires)).
I2	4'39''	Qu'est-ce que tu as traduit ?
C1	4'43''	On va voir...(elle met la vidéo)
C1	8'13''	Quelques fois, peut-être qu'ils ont compris, mais je dois traduire pour me rassurer ((rires)), je sais pas, c'est compréhensible, je crois, maintenant, si je vois.
I2	8'25''	Pourquoi ? explique pourquoi tu trouves compréhensible.
C1	8'27''	Parce que je fais comme ça (gst doigt indicatif sur le poignet) très tôt, six heures, ils ont appris des numéros.
I2	8'33''	Ah, tu veux dire qu'ils comprennent ?
C1	8'35''	Oui.

I2	8'37''	Ce que tu dis est compréhensible.
C1	8'38''	Oui, à ce moment-là, au moins.
I2	8'43''	Hum, hum... donc, tu veux dire que c'était pas nécessaire de traduire...
C1	8'46''	...de traduire, mais quand même, si j'étais un peu... si j'avais... j'étais pressé... et :::
I2	8'53''	Alors, si j'ai bien compris, tu trouves que, à certains moments c'est pas nécessaire de traduire après, ils ont déjà compris.
C1	9'01''	Peut-être, oui, mais comment le savoir ?
I2	9'04''	Comment le savoir ?
C1	9'05''	((rires)) je sais pas... leurs visages... parce que au niveau 1... ce niveau 1, c'était super ! mais quelques élèves... par exemple, mon premier niveau 1, ils avaient l'air de rien comprendre... de rien comprendre. Ils avaient le visage (gst elle fait une expression d'étonnement) et moi je me disais, mais... ils ne comprennent rien que... je dis. Mais là, ce groupe, est un groupe fort, était un groupe fort...
I2	9'37''	Tu penses que c'était le groupe que c'était différent, ou... est-ce que c'était toi que c'était toi qui étais déjà différente ?
C1	9'42''	Peut-être aussi... peut-être plus rassuré... plus sûre...ça c'est vrai, ça c'est vrai, j'étais même, j'étais plus sûre de moi, en ce moment-là. Si je compare avec la première fois que j'ai fait cours. Peut-être c'était ma... c'était... le... le manque de confiance qui confondait les élèves, mon premier niveau 1, je ne sais pas
I2	10'15''	Alors, en tout cas, tu as dit que tu as dû courir beaucoup, alors, pour toi les problèmes techniques, le problème qui a posé pour ton cours c'est que tu as dû accélérer à la dernière minute, mais pourquoi est-ce que fallait absolument faire de cette manière-là ?
C1	10'36''	Hum... je pas compris...
I2	10'37''	Tu avais un imprévu technique, mais tu voulais garder la programmation la même ? la programmation du cours ?
C1	10'45''	Oui.
I2	10'47''	La préparation tu ne voulais pas la changer.
C1	10'49''	Oui, parce que ::: je pense qu'il faut finir le cours avec une production, là c'est une production guidé, je le sais, plutôt c'est mieux travailler une production plus ouverte, mais là je sais que c'est... c'est guidé, chercher quelqu'un qui, mais quand même, même si c'est guidé, je pense que c'est important de finir un cours avec une petit production, même si c'est... une petite production...
I2	11'16''	Même si tu as eu une imprévue technique...
C1	11'19''	J'ai essayé, j'ai essayé... ((rires)) de finir avec ça
I2	11'24''	Hum, hum... et... est-ce que tu aurais pu envisager une autre possibilité dans cette situation-là ? si tu as eu un moment un problème technique qui t'as fait perdre du temps, est-ce que tu aurais pu imaginer une autre manière de faire ? ou changer la préparation, ou faire d'une autre manière la même préparation... ou faire une autre chose
C1	11'51''	Hum... j'avais pas pensé à ça, parce que à la fin j'ai réussi, hein ? je pense que j'ai leur demandé de rester 5 minutes de plus, en fait j'ai pas leur demandé, mais je me souviens de leur maintenir en salle de classe

		en peu plus pour finir... mais... je pense que ça a marché, j'avais pas pensé à...
I2	12'15''	Tu as réussi, qu'est-ce que tu veux dire ? à faire l'activité, ou tu penses que les élèves ont vraiment appris... ils ont
C1	12'22''	Oui, ils ont produit des phrases correctes, après, parce qu'ils ont... on a fait une mise en commun, donc, chaque élève... a dû dire une phrase. Ils ont parlé à la fin... ils ont construit des phrases correctes... par exemples, j'ai eu un imprévu cette semaine, dans le niveau 3, parce que le son, le truc, n'a pas marché, et... j'avais... je crois que 4 activités avait besoin de l'audio, même pour construire le point langue, j'ai travaillé avec la transcription, parce que là, je sais que c'est pas l'idéal, parce que c'est une compréhension différente, la compréhension écrite e orale, mais ::: quelques fois il faut faire face aux imprévus et se débrouiller.
I2	13'22''	Et tu penses que la manière de gérer l'imprévue cette fois-ci et cette semaine, qu'est-ce que tu penses de ces deux manières de gérer l'imprévu?
C1	13'36''	Je pense que le pire c'était cette semaine parce que ils n'ont pas eu la compétence...
ACS Claudia – Fin de la cinquième vidéo		

ACS Claudia – sixième vidéo

C	0'00''	...orale...dans le cours, et dans ce cours, ils ont eu la compétence de compréhension écrite... euh... on a vu un point langue, donc c'est la grammaire, ils ont eu, euh... un vidéo, donc compréhension orale, ils ont produit à la fin, donc, les habilités ont été travaillés dans le cours, dans ce cours-là, mais... dans mon cours de cette semaine, manquait la compréhension orale.
I2	0'34''	Donc, tu penses que tu as mieux géré cette année-là ?
C1	0'37''	Oui, je crois que oui.
I2	0'38''	Cette année ? mieux géré le problème que maintenant ?
C1	0'45''	Oui, je sens que je peux me... euh... avoir le besoin de se dépêcher c'est... moins pire que... de voir... de ne pas mettre l'audio, parce que là, les élèves vont manquer... va manquer aux élèves une compétence, c'est la compréhension orale.
I2	1'12''	Hum, hum... mais... et cette semaine tu aurais pu faire autrement, cette semaine-là, avec ce cours-là ? que tu as eu ?
C1	1'17''	En fait c'était cette semaine que j'ai eu, mercredi.
I2	1'18''	Oui, cette semaine, tu aurais pu faire autrement ?
C1	1'26''	Ah, bon... j'ai travaillé avec la transcription... je pouvais pas sauter au point langue sans travailler l'audio, donc j'ai dû travailler avec la transcription, sinon ils ne seraient pas capable de ::: créer le point langue sans avoir l'audio, donc c'est comme ça que j'ai me débrouillé. Je pouvais pas sauter, parce que ça fait aucun sens de sauter pour une production orale à la fin, s'ils n'ont pas vu le contenu du cours, s'ils n'ont pas conceptualisé dans le point langue et tout, il n'y a pas de sens, donc. J'ai demandé des excuses, je pense à m'acheter un petit

		truc... pour mettre ma clé usb pour ne pas avoir ce type d'imprévu. Je pense à faire ça.
I2	2'27''	De toute façon, ici de ce cours-là, quand tu es sortis, tu t'es senti frustré parce que le cours n'a pas marché, ou... quelque chose comme ça ?
Cl	2'37''	Pour être sincère je me suis senti bien, plutôt parce que :: l'activité d'Amélie a marché... parce que... même si, dans le premier... dans la première fois, que j'ai pas... que j'ai fait cours au niveau 1, même si l'activité n'a pas marché tout d'abord pour le premier groupe de niveau 1 que j'ai eu, je voulais insister à ça parce que je trouvé... je l'ai trouvé intéressante. E je sais que un film, une vidéo... ça plaît aux élèves, donc je me suis dit, non, je voudrais la faire, je vais essayer de la changer. Comment je peux la changer ? donc j'ai senti un peu comme si j'avais une autonomie pour... euh... entant que prof pour changer une activité et la faire marcher d'une autre façon, avec de l'aide au tutorat, mais j'ai vu que c'est possible. Si c'est une activité intéressante, pourquoi pas la changer pour qu'elle puisse fonctionner mieux au lieu de laisser tomber ? ah, on laisse tomber et... on essaye de trouver quelque chose différente. Et les élève ont bien aimé. C'est chouette parce que j'ai mis dès le début et après pour... euh... mettre la deuxième fois ils m'ont dit : « non, met dans le vrai début à nouveau, parce que c'est si beau qu'on voudrait voir à nouveau... » et moi j'ai dit, moi je trouve aussi, c'est pour ça que la première j'avais déjà mis dès le début avec... la description des auteurs... du réalisateur et tout... c'est une activité qui plaît aux élèves c'était/ça serait... euh... comme je peux dire... euh... dommage, si je ne :: laissait tomber, je crois, cette activité, parce que c'est une activité intéressante
I2	4'47''	Hum, hum... j'ai une autre question-là dans la partie où tu expliques en français et après en portugais, est-ce que tu fais souvent ça ? et est-ce que tu trouves qui est efficace ?
Cl	5'01''	Au niveau 3, pas souvent, quelques fois oui, mais pas souvent. Pour le niveau 3 maintenant. Pour le club, presque jamais, pour le club, parce qu'ils ont un bon niveau. Je pas besoin de ça pour me rassurer qu'ils vont me comprendre, pour le club de lecture. Mais pour euh... pour un niveau 1, je/je pense que ... il faut que je fasse, je fasse cours au niveau 1 pour voir, mais, oui, à ce moment-là j'ai dû faire ça plusieurs fois, je crois, pour me rassurer
I2	5'44''	Hum, hum... Et pourquoi ça te rassure qu'ils comprennent ?
Cl	5'51''	Pourquoi ? parce que... c'est leur langue maternelle...
I2	5'55''	Donc, le français... il est complètement incompréhensible. Combien de mois ça fait qu'ils sont là, à ce moment-là ?
Cl	6'03''	Hum... je ne me souviens pas, mais... c'était pas au début, ça c'est sûre... peut-être à la fin
I2	6'13''	Ils comprenaient rien du tout, après trois, quatre mois... c'était toujours incompréhensible le français ?
Cl	6'29''	Peut-être c'est moi, c'est une peur à moi de... de ne pas être sûre de leur compréhension et donc () mais vous voyez ? que je/je/j'essaie toujours de faire est d'expliquer au moins une fois en français, après si j'ai besoin de traduire je le fais, mais... j'essaie de... d'abord parler

		en français. Ça c'est sûr ! je vais pas expliquer en portugais, quelque chose...
I2	7'06''	Et tu penses que... comme ils savent que tu vas parler en portugais après, tu penses qu'ils font vraiment attention à ce que tu dis en français ?
C1	7'19''	Peut-être... qu'ils se sont... rassurer aussi parce qu'ils attendent...euh... ma traduction, peut-être.
I2	7'35''	Je ne sais pas si tu as... tu as une autre chose Claudia ?
C1	7'38''	Non, je crois que c'est ça
Fin de ACS Claudia		

Anexo 8 – Autoconfrontação cruzada

L'autoconfrontation croisée (Ernesto et Claudia) – 05 setembro 2019

ACC – Première vidéo

I2	0'20''	Bon, bonjour vous deux, alors, comment on va s'organiser. Nous avons pensé à sélectionner des choses, mais on voudrait d'abord vous donner la parole euh... et d'abord à vous de décider par quoi, par qui vous allez commencer, euh... ensuite si nous avons des choses qui ne sont pas ressorties, on peut essayer d'en discuter.
E	0'53''	Tu veux commencer ? ((rires))
C	0'56''	Si tu veux, oui, je peux...
I2	0'57''	Vous avez sélectionné de l'autre, et vous avez aussi suggéré, c'est ça, n'est-ce pas ?
E	1'04''	Moi, pas trop...
I2	1'06''	Mais Claudia, si.
C	1'13''	J'ai noté des parties, des questions que je voudrais poser, c'est ça... et des compliments, enfin...
E	1'17''	Bon, moi aussi, finalement je me suis basé aux trois points que Claudia m'a indiqué, mais bon... finalement...
I2	1'25''	E tu as choisi d'autres choses à part ...
E	1'27''	Oui.
I2	1'28''	Donc, qui va commencer ? Toi, tu vas mettre le filme d'Ernesto, c'est ça ?
C	1'31''	D'accord. Alors...
E	1'55''	Oh, la, la... ((rires)) non, on y va. Regarde, j'ai la même tenue, quoi ! ((rires)).
I2	1'59''	Ah, c'est vrai !
C	2'06''	Bon, j'ai dit la question et après je mets la vidéo, c'est comme ça ?
I2	2'10''	Tu indiques, rapidement, tu mets la vidéo et après tu commente.
C	2'16''	Ok. Donc, c'est, plus ou moins trois minutes
I2	2'22''	Qu'est-ce que, pourquoi tu as choisi là ? qu'est-ce que tu veux qu'on voie ?
C	2'26''	La question du document déclencheur parce que c'était un sujet dont on a parlé dans mon autoconfrontation, alors, comme c'était une question pour moi, comment faire travailler le document déclencheur, je voulais poser la question à Ernesto
I2	2'44''	D'accord.
C	2'45''	Comment il fait normalement, est-ce qu'il varie les stratégie...
I2	2'50''	D'accord. Maintenant je crois que tu peux mettre et après tu peux...
C	4'31''	Alors, ce que j'ai vu, tu travailles en grand groupe ? Tu travailles le document déclencheur en grand groupe... est-ce que tu fais toujours comme ça ? comment tu fais normalement ?
E	4'45''	Euh... bon, pour le document déclencheur, spécifiquement, cette leçon-là, je me suis basé... j'ai pris... finalement... le parcours du livre... de la méthode. Oui, une lecture, un... j'ai... leur demande

		de lire, de de voir, de discuter un petit peu là, je n'ai pas demandé de lire ensemble... normalement c'est ça.
C	5'26''	Je pense qu'après tu as fait ça. Tu as demandé... en binôme, je ne sais pas. Ils ont lu une partie ensemble, et après tu as fait en grand groupe. Peut-être tu fais le deux, les deux choses.
E	5'39''	Hum, hum. Normalement, j'essaie de commencer avec une chose qui... je ne sais pas une petite chose comme échauffement pour le document déclencheur, ça, je n'ai pas fait, là, spécifiquement dans cette leçon, mais... j'ai l'habitude de commencer avec quelque chose de la thématique... euh... de revue, dans ce cas-là je n'ai fait pas, mais j'imagine... si on parle de célébrité, ou de revue de variété, peut-être... je crois que... je commence avec le sujet... euh... en gros, pour après... euh... pour ne pas aller directement euh... à la méthode, pour ne pas aller directement au livre, je ne sais pas. Eh... normalement c'est en grand groupe. C'est ça. ((rires))
I2	6'36''	Et pourquoi, toi, tu ne fais pas comme ça ? Comment tu fais avec tes documents déclencheurs ? qu'est-ce que tu as trouvé différent dans sa manière...
C	6'47''	Une bonne idée, je crois qu'il n'a pas fait ça, comme il a dit, il n'a pas fait ça ce jour-là, mais commencer par un échauffement, un petit échauffement à propos de la thématique, c'est une façon de commencer. C'est avant de commencer de travailler le document déclencheur, c'est vraiment avant d'entrer dans le document déclencheur, c'est une bonne idée, euh, mais moi... je pense que je varie, quelque fois je demande qu'ils lisent en binôme, après on discute, quelques fois on lit en grand groupe, chaque élève lit en peu, mais je ne sais pas si est correcte, je ne sais pas...dire... mes critères... je pense, peut-être quand il y a un texte plus long je demande la lecture en silence et la discussion en binôme, mais si c'est un document plus visuel, j'essaie de penser au critère que j'utilise... ((rires))
I2	7'46''	Hum, hum...
C	7'47''	C'est ça, je pense, si c'est quelque chose plus visuel, une image, on discute, plutôt ensemble, en grand groupe, disons. Je ne sais pas. Mais quelques fois, il y a des textes qu'on lit ensemble. En grand groupe, et pas en binôme. Ça dépend, je crois. Je pense que ça dépend.
I2	8'06''	Hum, hum...et dont la manière dont, lui il a fait, ça coïncide avec la manière dont tu fais quelques fois, ou pas ? ou pas du tout ?
C	8'16''	Hum... je pense... je pense que oui, parce qu'il a varié, parce que à ce moment-là il a proposé en grand groupe la question et ils discutent en grand groupe, mais après je me souviens de la prochaine étape il a demandé la lecture, à vrai dire, en binôme, ils ont travaillé... il y a même un élève qui, qui est arrivé en retard et il s'est assis à côté de Barbara, je crois qu'elle s'appelle Barbara, n'est-ce pas ? la fille, la brunette...
E	8'56''	La fille...hum, hum...

C	8'58''	Et... la fille a expliqué la consigne, ils ont travaillé un peu ensemble. Donc il a fait les deux, disons.
I2	9'09''	Alors, Claudia elle a parlé de ses critères, enfin, elle essaye de voir s'il y a des critères pour choisir de manières différentes de travailler le document déclencheur, est-ce que toi tu as de critères, Ernesto ?
E	9'23''	Hum...
I2	9'23''	Est-ce que c'est la même chose que pour Claudia ? Comment tu vois les critères ?
E	9'28''	Hum... Comment je vois ces critères ? Si, si, j'ai aussi...
I2	9'30''	Si tu en as des critères et qu'est-ce que tu en penses de ces critères...
E	9'34''	Bon, je... je...c'est bien... ça dépend du document déclencheur, effectivement, si c'est un texte... à ce niveau là... ça dépend du niveau aussi, je crois, parce que le document sont... sont... sont pas exactement très lourd, il y a de... normalement, ce sont de site internet, des choses... de site internet... ou sont de document qu'il faut identifier, donc là c'est bien de demander en grand groupe. Bon, là ils voient là, c'est quelque chose de plus... euh... de plus...lourd, là travailler en petit groupe c'est bien. Je le fais, aussi. Euh... si c'est trop lourd, je préfère toujours commencer avec quelque chose d'autre qui le livre ne donne pas, ou qui n'est pas dans le livre de prof, pour adoucir un petit peu, cette entrée. Le trüque du grand groupe c'est de contrôler la parole des élèves, parce que si tu demandes en grand groupe il y a quelques-uns qui prennent la parole toujours, il faut être attentif aussi, qui sont les élèves qui participent le plus, et essayer de contrôler ça. Si on leur pose de questions en grand groupe, il y des uns qui vont toujours vouloir répondre, il est toujours difficile gérer ça, je crois. Il faut être attentif, mais je suis d'accord avec tes démarches, je fais plus au moins la même chose.
11'29''	C	Et dans les autres cours tu as dit que tu as l'habitude de commencer avec un document, avec... ah... avec un échauffement, et tout...
11'31''	E	Hum, hum....
11'33''	C	Je pense que c'est très bien, et...est-ce que tu corriges le devoir ?
11'37''	E	Oui, oui, oui....
11'38''	C	Est-ce que tu as l'habitude de corriger, le devoir au début du cours ? Comment tu fais ça ? C'est avant ou après l'échauffement ?
11'47''	E	C'est avant. C'est la première chose, la première chose. Même si il y a quelques-uns qui ne sont pas encore arrivés, euh... d'habitude je projette le corrigé. Sur le... le... sur le... je fais un diapositive, je fais un diapo avec de... de... de réponses. J'ai vu que toi, tu fais ça, tu écrivais, les réponses au tableau, ce qui c'est bien, c'est pas mon... c'est mon point faible là.... ((rires)). J'aime pas... c'est pas que j'aime pas... et... je n'aime pas améliorer ce côté, je veux dire, mon tableau, et mon, mon écriture... mon... mon... manuscrit, quoi, je préfère d'utiliser le diapositive, la projection pour donner de corrigés, mais oui, d'habitude je commence.
12'51''	C	Hum, hum...
12'52''	E	Et, ça prend du temps. ((rires)) C'est une chose qui je vais commenter. ((rires))

12'57''	I2	Qu'est-ce qui prend du temps ?
12'58''	E	Corriger ! Les activités. La correction des/des /des / devoir maison.
I2	13'04''	Hum, hum. Et qu'est-ce que tu penses de cette manière-là, Claudia. Tu as déjà fait, projeter la correction ?
C	13'09''	Non, je ne jamais fais ça.
I2		Hum, hum...
	13'11''	Avec des animation...1,2,3,4 ?
C	13'16''	Parce que j'envoie les corrigés, en fait, aux élèves, au début du cours, je fais ça, j'envoie même le guide pédagogique, parce que... les activités du livre... non pas le corrigé. Bon, j'essaie de corriger toujours, au début du cours, moi-même au tableau, mais il y a quelques exercices qu'on ne peut pas corriger, car on ne peut pas tout corriger, donc, j'envoie le guide et le corrigé du cahier pour qu'ils aient chez eux la correction. Mais quand même je fais au tableau...
I2	13'48''	Alors, comment tu choisis, qu'est-ce que tu fais au tableau, qu'est-ce que tu ne fais pas ?
C	13'55''	J'essaie de choisir les activités les plus intéressantes, le plus difficiles, qui posent plus de problèmes, je crois... parce qu'on peut pas tout corriger. C'est... et c'est vrai que... ça prend du temps. Mais moi, j'aime bien parce que c'est le moment de voir s'ils ont vraiment compris la grammaire. C'est une partie importante, même si le cours est communicatif ... c'est... je pense que c'est bien. Et j'ai beaucoup des questions là-dessus : est-ce qu'on corrige... on met l'erreur, et après on corrige l'erreur ? est qu'on met la façon correcte ? euh... vous voyez ? comprenez ?
I2	14'39''	L'erreur de l'élève, c'est ça ?
C	14'40''	De l'élève. J'ai vu que tu fais ça, quelques fois, n'est-ce pas ? tu mets et tu demandes : « ah, corrigez-là. » c'est pas toi qui va mettre correctement, c'est à eux. Tu vois ? il y a des stratégies pour corriger.
I2	14'53''	Hum, hum...
C	14'54''	Je pense que ça c'est important, parce qu'ils vont réfléchir sur la grammaire, même. Et là c'est intéressant.
E	15'03''	Oui, de re expliquer. Pardon si je vous interromps, mais de re expliquer, de reprendre des explications, de grammaire même, et il y a même des uns qui arrivent en retard ou les uns qui, qui... qui n'étaient pas au cours, finalement qui n'ont pas accompagner l'explication, tout ça, c'est, c'est important, reprendre l'explication, brièvement, mais c'est jamais brève ((rires)). Ça prend du temps, surtout au niveau plus avancé, je sors un peu de notre discussion, mais, j'ai remarqué que, surtout au niveau plus avancé les exercices de devoir maison proposé par la méthode même, ils deviennent plus... lourds... et...et...et... ambigus... personnels... euh... des questions ouvertes... des choses comme ça, et là ça prend encore plus de temps. Mais au même temps, je/je trouve que c'est bien. Comme... comme je disais tout à l'heure, là si on prend plus de temps pour ça, il faut décider après ce qu'on va couper. ((rires)) de notre planning, tu sais ? de ce qu'on a planifié pour la journée. On

		doit laisser plus de temps, moins de temps, pour des autres choses qu'on avait prévus, mais...
I2	16'23''	Mais tu penses qui c'est important ?
E	16'24''	Oui, tout à fait, tout à fait.
I2	16'27''	Et quand tu dis, « les explications, ça prend beaucoup de temps » euh... comment ça se passe, les explications ?
E	16'39''	Quand on voit que la plupart des élèves font la même faute, euh... je sais pas... euh... ou même quand ils posent des questions, on s'arrête pour euh... expliquer... euh... moins temps possible, finalement, on essaie de/de/de expliquer en cinq minutes ce qu'on a pris quinze minutes pour expliquer le cours précédent. Par exemple, pour expliquer les/les/les/les/les prépositions, les provenances les destinations, des choses comme ça, on prend, on... on... on... finalement pour expliquer ça, ce point langue là, on travaille, on donne des exemples, on essaie de faire un parcours qui soit plus intéressant...et plus intuitif pour les élèves, mais là...pendant la correction, il faut expliquer tout d'une façon plus rapide.
I2	17'43''	Toi, tu fais ça aussi ? Re expliquer au moment de la correction ?
C	17'50''	Oui, si on en a besoin. Si les élèves on dit correctement... quelques fois je juste renforce à l'orale, mais, s'ils ont des difficultés je reviens sur le tableau et on essaie de conceptualiser à nouveau.
I2	18'08''	Hum, hum... oui
E	18'09''	Pardon, c'est juste une chose, j'ai remarqué une petite chose, et je me suis identifié aussi, que parfois, pendant les corrections, d'autres choses... euh... d'autres choses apparaissent. Des petites autres choses. Parce qu'on corrigeait là... tu corrigeais là le truc de/de/de/de... préposition de provenance destination, et T'as commencé à parler d'éllision. T'as commencé à parler de/de/de... d'autres choses. Des explications...
I2	18'39''	Ça c'est un morceau que tu as sélectionné ?
E	18'42''	Moi ? oui, un petit peu...
I2	18'43''	Ça ? peut-être on termine ça et après on va... c'est bien de s'arrêter là.
E	18'54''	Hum, hum.
I2	18'55''	Alors, et toi Ernesto, on a vu que Claudia, elle ne sait pas... euh... quand on a ... quand les élèves font un erreur elle ne sait pas si elle écrit l'erreur au tableau, si elle n'écrit pas l'erreur de l'élève.. est-ce que tu fais de la même manière, comment est-ce que tu fais ? tu n'écris pas au tableau ?
E	19'11'	Je n'écris pas au tableau.
I2	19'12'	Comment tu traites alors les erreurs des élèves ? Parce que c'est ça la question de Claudia, non Claudia ?
E	19'17''	Pour la correction ?
I2	19'20''	C'est ça qu'elle a dit. Elle a dit que quand elle va.... Pose-lui tes questions.
C	19'24''	Par exemple, l'activité de pays de provenance, les prépositions avec de pays de provenance, l'élève dit : « Ah, je viens de la France. » est-ce que je dois noter, parce que je corrige au tableau, est-ce que

		je note : « je viens de la France » ou je corrige déjà « Non, non, c'est pas comme ça. C'est : Je viens de France ». Parce que c'est bien des fois noter l'erreur pour que, eux-mêmes, ils se corrigent : « Ah non, c'est pas de la, c'est de... »
E	20''	Une chose que je fais, je n'utilise pas le tableau comme je vous ai dit, mais, pour commencer, déjà, quand on s'installe, les élèves commencent à arriver et ils ne sont pas tous là, je leur demande de vérifier entre eux le devoir, comme ça c'est déjà une correction, ils ont peut-être une opportunité de échangé, de voir avec les élèves qui savent, qui ont bien répondu déjà, la réponse correcte finalement, et après, ils discutent entre eux, la/la/le/le/le l'exercice, comparent l'exercice, et après je demande : « Tel, quel est le premier, l'autre, l'autre, l'autre... »
I2	20'57''	Et s'ils font une erreur ?
E	20'58''	S'ils font une erreur je dis, ah... comment ? c'est bien ça ? et là je montre la réponse et je dis, non, c'est pas ça. Je n'écris pas la faute de l'élève...
I2	21'06''	Tu montres la réponse.
E	21'08''	Je montre la réponse. Je montre la réponse après... par exemple, s'ils disent « Je viens de la France » je dis : « De la France ?? » et je jette... je/je/je...
C	21'19''	... aux autres.
E	21'20''	Je jette aux autres.
C	21'21''	Hum, c'est bien...
E	21'22''	Et parfois ils corrigent, et là je montre la réponse au diapositif. C'est ça, mais je n'écris pas... je comprends, mais c'est ma façon à moi de corriger. J'ai...
C	21'42''	J'utilise beaucoup le tableau. ((sourrire))
I2	21'43''	Hum, hum... tu veux montrer ça ? tu veux montrer cette partie de Claudia et poser la question, et puis on revient sur le tien ?
E	21'50''	Ah... euh...
I2	21'51''	Ou on garde pour après ?
E	21'52''	On peut garder pour après, parce qu'elle-même, elle a dit de difficulté d'expliquer les prépositions...
I2	21'58''	D'accord.
C	21'59''	Juste un petit compliment déjà, parce que moi, j'utilise beaucoup le tableau mais toi tu utilises le diapo, je fais jamais ça, et c'est bien, parce que par exemple, pour le vocabulaire, dans la diapo c'est beaucoup plus facile, le vocabulaire, je crois, si on projette.
I2	22'27''	Tu vas montrer le morceau, c'est ça ?
C	22'30''	Oui, oui. Deuxième vidéo.
		Fin de la partie 1

Deuxième partie		
C	0'01''	C'est bien parce que quand on travaille le vocabulaire... plutôt pour le vocabulaire, plutôt pour le vocabulaire, je pense qui c'est intéressant, euh... voir de diapo...

I2	0'16''	C'est vidéo 2 quelle minute ?
C	0'17''	C'est dix-neuf, vingt...
I2	0'28''	On montre depuis le début là...
C		Avant de commencer pour de vrais, je veux juste dire que ce que je fais c'est juste une... euh... une adaptation... une image du point langue. Tout ce que le point langue donne, d'une façon je... et c'est une critique à moi-même, je pris les informations du point langue et je... les ai mis en image, c'est tout. Mais, au même temps, la critique c'est qui... d'une perspective inductive là... il a passé pour un truc bien expositif.
C	1'25''	C'est là ma suggestion, peut-être, c'est très bien d'apporter des images dans un diapo, ce que nous pouvions faire c'est de faire associer, par exemple, c'est une petite tache. Alors, pour la taille, on peut mettre, je vais voir... ah... là tu as fait comme ça ? on peut mettre le vocabulaire, les images, et on fait une petite activité d'association.
E	1'55''	C'est à eux de faire.
C	1'57''	C'est à eux de faire. Là n'est pas expositif, et ils vont travailler, et on a des images. Ce qui c'est bien. Je fais pas ça, mais ça m'a donné une idée, et j'ai même pensé à... ah... modifier ton activité, mais bon, c'est une idée.
E	2'13''	Merci.
C	2'14	Je ne sais pas.
E	2'15''	C'est vrai.
I2	2'16''	Tu veux laisser le morceau, pour qu'on voie un peu ? Le morceau que tu as pensé.
C	2'21''	Bon...
C	3'17''	Bon, je pense que c'est ça... là c'est déjà associé, peut-être s'ils ont la tâche d'associer c'est un peu plus intéressant.
E	3'23''	Oui, oui...
I2	3'26''	Pourquoi, Claudia, est-ce que tu peux développer un peu plus ?
C	3'28''	Hum... parce que... l'élève sera le protagoniste, dans ce cas c'est plutôt expositif, c'est très bien de travailler avec des images, j'ai bien aimé, en fait c'est un compliment, c'est juste une petite modification, même c'est une suggestion pour moi, parce que j'ai toujours cette question du point langue, que travaille le vocabulaire : Comment le faire ? et je pense que le diapo avec des images, marche très bien, parce que... ah ! et ça c'est une question, parce que le point langue dans ce cas, il porte sur le vocabulaire, mais, est-ce que tu fais la même chose quand le point langue est plutôt centré sur la grammaire ?
E	4'12''	Hummm... hum....
C	4'13''	Est-ce que tu fais de diapo comme ça ? je sais pas, par exemple, un point langue à propos du passé composé. Comment tu travailles le point langue ?
E	4'26''	Hummm.... Ah... oui, je fais la transposition. Ce que je pense. J'essaye de travailler ça avec le... dans un autre contexte en groupe, avec le... le... le pronom qui, pardon, relatif qui-que, et... j'ai essayé vraiment aussi, pour présenter les différences, j'ai mis les phrases, sujet – objet, j'ai mis les couleurs différentes pour, pour montrer, et j'ai posé la question comme le livre pose, l'Alter Ego pose. Ah.. « Dans cette

		phrase, quel est... le qui remplace quoi ? et là c'était un peu moins expositif. C'était...
C	5'26''	Et c'était...
E	5'27''	J'utilise, j'utilise... ((rires)) j'utilise toujours le diapo pour presque tout ((rires)) franchement, franchement, franchement....
I2	5'33''	Ernesto, deux questions : La première, donc, tu as dit, quand tu as fait ce cours là : « qui – que » c'était moins expositif...
E	5'41''	Humm, hum
I2	5'43''	Donc, comment tu vois la suggestion de Claudia de faire plus de taches... et éviter que soit expositif... comment tu vois ça ?
E	5'51''	Non, parfait, parfait...je, je, je vois... je crois que c'est ça le... quand j'ai vu le... quand je me suis vu ((rires)) ah...je déjà vu, c'est un peu... très expositif... parfois c'est un peu aussi confortable de faire un cours expositif, je ne sais pas, tu commences, tu parles, pour nous c'est évident... je ne sais pas, et je sais, c'est faux, c'est pas bien. Parce que il faut vraiment travailler l'autonomie, travailler la... la... il faut qu'ils protagonisent vraiment le processus, il faut qu'ils fassent finalement la... le lien. Il ne faut pas donner le lien à eux. Je dis le lien entre une image à un mot, il faut qu'ils construisent ça. Je trouve très bien, d'adapter ce matériel et... je ne sais pas, mettre les images, et après les mots. Et... « c'est à vous de connecter » je.. je trouve très bien. Je fais ça avec le vocabulaire du niveau trois. Du niveau des vêtements. Là j'ai changé un petit peu, la, la... aussi j'utilise des images pour... pour ... j'ai projeté les images, j'ai utilisé les images, c'était avec qui ? je ne sais pas si c'était Jaci, ou, ou... qui m' donné le tutorat ?... elle m'a fait penser à ça aussi, à faire des exercices d'association au lieu de tout simplement leur donner, de... de.... de... toute la réponse déjà faite.
I2	7'26''	Et quand tu dis que quand tu t'es vu, tu as trouvé que c'était un peu expositif, c'était au moment d'autoconfrontation, le semestre dernier ? c'est ça ?
E	7'34''	Oui.
I2	7'35''	Et tu crois que tu as changé quelque chose à partir de...
E	7'37''	Oui ((rires))
I2		Parce que tu as dit que maintenant tu as fait différemment, « le qui/le que » c'était moins expositif., tu penses que c'est par rapport à ce que tu avais vu le semestre dernier.
E	7'47''	Oui, un peu. Surtout, pas exactement cela, mais surtout, surtout...euh... l'histoire de faire attention aux interactions. Ah, ça c'est complètement...
I2	8'03''	Tu peux développer un peu plus ?
E	8'06''	Oui, parce que je me souviens le dernier cours là. L'autoconfrontation. Une chose que j'avais pas remarqué, c'est vous, c'est toi-même qui, m'as... m'as dit que j'ai fait très peu d'exercice vraiment de d'interaction, c'est plutôt centré sur moi et finalement, ça c'est pas bien. Donc, je fais plus attention parce que, normalement je le fais, je... j'ai commencé à appliquer... à faire plus attention de... de vraiment... euh... les laisser travailler. Plutôt que guider, et exploser les choses.
I2	8'59''	Hum, hum... Tu veux montrer ça, maintenant ?

C	9'00''	Oui, C'est la dernière partie que j'ai noté pour commenter. Ah... C'est à la fin de son cours, il a travaillé une devinette, il a proposé une devinette je bien aimé cet activité parce que je pense que pour fermer le cours je pense que... c'est très bien parce qu'ils vont travailler à l'oral. Ils vont utiliser ce qu'ils viennent de voir alors, je vous montre. [...] bon, c'est ça, il a donné aux élèves des petits bouts de papiers avec... qui était numéroté, n'est-ce pas ? il fallait décrire la personne que les autres découvrirait. Et, c'était très bien, on peut même penser à décrire les gens de la salle de classe, peut-être, c'est bien aussi, c'est sympa aussi. Bon, j'ai bien aimé l'activité. C'est ça, je crois.
I2	10'37''	Et toi, tu... c'était une idée parce que tu n'as pas habitude de le faire, ou tu as habitude de le faire ?
C	10'42''	J'ai habitude de le faire, j'essaye toujours de fermer le cours avec une activité orale pour faire utiliser ce qu'ils ont vu. C'est pas toujours facile, c'est pas toujours évident, quelquefois on a des imprévu, quelquefois je peux pas le faire, mais j'ai toujours reviens en mon prochain... prochain, oui, avec une activité pour faire utiliser ce qu'ils ont vu, peut-être... euh... je commence à faire ça comme échauffement ce semestre, c'est un type d'échauffement, que je fais, c'est pas un échauffement pour le document déclencheur... de la... de la... de la leçon qu'ils vont voir, mais c'est... c'est une activité pour faire utiliser la grammaire, qu'ils ont vu, euh... précédemment ? ça existe ? oui ? par exemple, avec le pronom « en et y » j'ai proposé, ils ont déjà vu ça, et j'ai proposé juste pour qu'ils se souvenaient, j'ai proposé une petite activité fiche A, fiche B, au début du cours. parce que j'ai pas l'habitude de le faire, j'ai l'habitude de commencer par la correction du devoir, ((pá)) et après on commence le nouveau cours, et ce semestre je commence à un peu changer ça, faire les activités à l'oral, pas seulement à la fin, mais quelquefois je commence le cours avec une activité... ahn... qui porte sur une question de grammaire du cours précédant, ou des cours précédents, au pluriel, pour qu'ils se souviennent.
I2	12'23''	Hum, hum... Et Ernesto, comment tu vois ça ?
E	12'28''	Euh.. activité ou...
I2	12'29''	Ce que Claudia vient de dire là.
E	12'30''	Ahn... Bon, c'est pas merci, ha,ha... non, je dis... je trouve que c'est bien, de, de, de... pour reprendre finalement ce que vous avez travaillé, c'est une activité plus libre, bien libre, pas du tout guidé...
C	12'53''	En fait c'est guidé, c'est guidé, parce que, par exemple, fiche A, fiche B, il faut employez y ou en...
E	13'04''	Ah, dans ce cas oui...
C	13'05''	... par exemple : « Tu es allé à la plage ? » et l'autre personne répond : « oui, j'y suis allé » ; et les questions sont différentes, fiche A, fiche B...
E	13'15''	Ah, oui, oui...
C	13'17''	Là c'est guidé, c'est plutôt guidé... à la fin normalement c'est moins guidé, à la fin du cours, mais cette activité que je mentionné que je

		propose au début du cours, comme un échauffement, c'est le nouveau échauffement que j'essaie de mettre en pratique c'est plutôt guidé.
	13'29''	Non, c'est très bien, hum, hum... pour récupérer... finalement... c'est une petit... euh... récapituler... une récapitulation de l'autre pratique, je trouve intéressant, récapitulation. C'est bien. Ça pourra être expositif, quelque fois je le fais, dernier cours nous avons fait, ((pla, pla, pla)), mais reprendre finalement, avec un exercice c'est super.
I2	13'55''	E, Claudia, tu dis que tu fais le même type de devinette mais qu'est-ce que tu penses de la devinette dans la diapo ? Parce que toi, tu as dit, que tu peux même faire avec les gens de la classe, qu'est-ce que tu penses du rôle de la diapo dans la devinette ?
C	14'13''	Hum... C'est bien parce que tout le monde va voir les images, donc c'est... c'est bien parce qu'on va projeter les images. C'est bien, le diapo fonctionne bien, pour l'activité comme ça. Il faut que je m'engage ((rires)) plus en utilisations de diapo, parce que ça peut beaucoup aider.
	14'40''	Je vois... hum, hum...e Ernesto... alors, e toi par rapport à l'usage de diapo, parce que tu as mentionné plusieurs fois que tu fais tout avec la diapo.
E	14'49''	Presque tout, oui.
I2	14'52''	Et, donc, comment tu vois ça, qu'est-ce que tu penses de ton usage de la diapo.
E	14'56''	Ah.. je pense que, que... que ça marche ((rires)) si a un problème, si on a des problèmes technique c'est grave, si par hasard ça marche pas...c'est une chose qu'il faut faire confiance, à la partie qui... que... ne dépend absolument pas de moi, donc, il faut... il faut... il faut penser à ça, je n'y pense jamais, je me fie, je fais confiance à la partie technique, ça c'est un point négatif, parce que si je prépare mon cours, basé sur les images, basé sur des exercices, euh...qui... qui... ou, finalement la projection est fondamentale ça c'est ... si ça ne marche pas, ça c'est un problème. D'autre coté je crois c'est... c'est..., d'autre coté je crois que c'est mon point faible, de, de... même mon écriture... même l'organisation de mon tableau... je... je... je... finalement... je préfère le projecteur. Même avant, si n'avait pas de... de... projection, je portais de papier, de morceau de papier, non, mais ça, je fais ça très peu, rarement il y longtemps. Après le diapositive ça ((rires)) Je ne sais pas si c'est pour finalement... euh... je ne sais pas comment je peux dire... finalement c'est un... c'est pour un... un... un... remplacer, disons mon écriture... je me sens plus à l'aise si... si a des phrases, je crois que c'est plus dynamique aussi... si j'arrête pour tout écrire ça prend plus de temps... et avec le diapositive c'est plus agile.
I2	17'09''	Pourquoi tu te sens plus à l'aise, de ne pas écrire au tableau ?
E	17'14''	Parce que je::: je ::: je, je, je... mon manuscrit, mon écriture elle est... hiéroglyphique ((rires))...
I2	17'26''	Ah d'accord, les gens ne comprennent pas ton écriture...
E	17'29''	Ça c'est arrivé ((rires))... c'est arrivé déjà, plusieurs fois...je mélange un peu, je mélange de manuscrit (gst en l'air avec la main comme si il écrivait) avec les lettre de/de /de... comment on dit ? de/de/de :::

		lettre de ah... tu sais, je mélange un peu des styles, des manuscrit et des lettres majuscules, disons... je mélange un peu... je... je ne sais pas...
I2	17'55''	Hum, hum...
I2	18'03''	Et le tableau aussi ? C'est l'organisation du tableau ? c'est ça ?
E	18'06''	Oui, un peu, mais surtout pour l'agilité. Pour être plus rapide. Parce qu'il y a une phrase, une phrase que je donne comme exemple, ah... je ne sais pas... « C'est le livre que Marie adore. » (gst d'écrire) ((plat)) (gst avec les deux mains comme que d'explosion)
I2	18'25''	Tu ne donnes jamais des exemples, auxquels tu penses dans le cours même ?
E	18'29''	Oui, oui, oui. Non, non, par exemple, je le fais, il y a des mots, par exemple, il y a des choses, des choses que quelqu'un me pose des questions, comment on écrit quelque chose... le mot tel... là j'écris, j'ai utilisé le tableau. Mais pour l'structure de mon cours, c'est le diapositif. Pour moi c'est plus rapide, c'est... ça surprend un peu... les élèves aussi, parce que la phrase est déjà là, je ::: là c'est ma perspective à moi, comme étudiant, comme élève, attendre le professeur tout écrire, c'est un peu grrrr... ((rires)) (gst poings serrés), je ne sais pas, ça prend beaucoup de temps... je ne sais pas ! je crois que c'est plus...
I2	19'13''	Et pourquoi tu trouves que c'est ton point faible là ? Parce que tu as dit que tu trouves que c'est ton point faible...
E	19'16''	Ah, le point faible c'est le point de mon écriture, et le point faible c'est la partie technique, je trouve comme point positive, pourquoi j'utilise aussi, c'est pas juste parce que je::/ j'ai mauvaise écriture... () mais c'est aussi, c'est le point positive de pourquoi je préfère le diapo. C'est ça, parce que c'est plus agile, c'est plus rapide, c'est... ça surprend, ça... c'est un langage plus connecté aussi à ce qu'on voit tout le jour euh... très rarement on lit des choses manuscrites, aujourd'hui c'est un peu... tout est un peu tapé :: et... et... visuel... je ne sais pas.
I2	19'57''	Hum, et tu penses que pour les élèves c'est mieux comme ça ?
E	20'	Oui.
I2	20'01''	E Claudia ? qu'est-ce... comment tu vois ça ?
C	20'04''	Je pense que pour les images, et pour le vocabulaire ça peut marcher très bien. J'ai même eu des idées avec le diapo de Ernesto.
I2	20'12''	Hum, hum...
C	20'13''	Par exemple, pour cette devinette, c'est très bien, euh... je sais pas si... pour:: il faut voir comment il travaille la grammaire dans le diapo, je sais pas, parce que je même pas eu cette idée
I2	20'30''	Hum, hum...
C	20'31''	Mais... pour les images je pense que ça peut marcher très bien.
I2	20'37''	Et ça pourrais ne pas bien marcher pour...
C	20'40''	Pour la grammaire, je crois, je sais pas, je sais pas... il faut voir, il fallait, je pense, voir un cours, plutôt... parce que ce cours c'est vraiment le vocabulaire, n'est pas ?
E	20'52''	Oui.
C	20'53''	Là je pense que peu bien marcher, mais pour la grammaire, j'essaie de penser... parce que, « Alter Ego », a une façon, une bonne façon de travailler la grammaire, donc, les élèves vont repérer les phrases, les

		structures, ils vont conceptualiser dans le point langue, eux-mêmes et c'est déjà là, je ne sais pas si on a besoin d'un diapo, je ne sais pas, pour faire travailler la grammaire, et :: après, avec une activité orale, on a pas besoin de diapo non plus, je sais pas, pour faire utiliser la grammaire.
I2	21'30''	Hum, hum.... Qu'est-ce que tu penses Ernesto ?
E	21'32''	Je :: je réfléchi, là... parce que c'est pas tout mon cours... il n'est pas basé sur le diapo, parfois j'utilise le point langue du livre aussi, parfois... et... j'utilise plutôt pour déclencher... pour/pour commencer des choses qui ne sont pas au livre, j'adapte par exemple, quelque morceau...euh... ça ne veut pas dire que je n'utilise pas le livre, ah ? ((hocher de la tête)) (gst bras croisés) non, non...
C	22'16''	Quand tu travailles par exemples la grammaire, avec de diapo, tu fais compléter, tu demandes aussi qu'ils complètent le point langue... comment tu travailles ?
E	22'24	Oui, oui...
C	22'28''	Tu fais avant le diapo, tu fais après... ?
E	22'31''	Non, je prépare avant, je prépare bien avant...
C	22'36''	Dans le cours, tu travailles le point langue et après tu montres le diapo, ou tu...
		Fin de la partie 2

Partie 3

C	0'1''	... tu montres le diapo avec des conceptualisations de grammaire et après tu fais compléter le point langue ?
E	0'9''	Non, non... le point langue avant. Spécifiquement pour le point de grammaire du Alter Ego par exemple, euh... par fois je...je leur demande faire le point langue et je montre la correction du point langue sur le diapo, parce qu'il y a, il y a les exercices avec le corrigé, le corrigé du point langue je projette. Je laisse des trous, des blancs et après...((bruit avec la bouche/ geste avec les mains pour montrer qu'il fait apparaitre la réponse)) des fois, même pas ça, des fois juste la réponse du point langue.
C	0'44''	Ok. J'ai compris.
E	0'47'	Sur le « qui » « que » là, c'était un truc visuel, euh... je peux te... je peux partager ce matériel avec toi après, et te montrer comment je le fais, mais sinon, j'utilise le point langue du livre et j'utilise le diapositif pour montrer le corrigé du point langue.
C	1'08''	Ok. Hum, hum. Je crois que c'est ça.
I2	1'15	Bon, maintenant, c'est toi qui...
C	1'16''	Oui.
E	1'17''	Oh, la, la...
I2	1'17''	((rires))
E	1'18''	Arrête ! arrête ! comment on fait là pour revenir ? Claudia...
C	1'15''	Oh, la, la... ((rires))
E	1'27''	On peut commencer par le point euh...il y a trois point-là que tu as signalé comme euh... comme... des choses à voir, non ? c'était de :: extrait de :: 1m30 à :: partir de là c'est la difficulté pour expliquer les prépositions, ou la difficulté finalement... je sais pas... là j'ai dit...

		c'est pas difficulté d'expliquer les prépositions, j'ai dit euh... j'ai remarqué, ce que je pense là... je crois que c'est un morceau de dix minutes (gst de la main) que tu as prix pour euh... euh... pour euh... corriger le :: la/les activités/des ces/des ces exerc.../des activités de devoir maison. Euh... des difficultés, je crois que c'est ça. C'est la gestion de temps, que la/la/la... correction demande parce que ça/ ça/ça demande beaucoup de temps.
C	2'32''	En fait je prévois quinze minutes pour la correction. Je prévois toujours. Je ne pense pas que j'ai dépassé le temps.
E	2'39''	Non...
C	2'40''	Je pense que... je pense toujours de 10 à 15 minutes pour ça. Parce que ça, c'est pas un problème. La gestion de temps c'est un problème en général mais, je ne pense pas que... que... euh... disons... on gaspille (gst de Guimet en l'air) du temps quand on corrige. Et ça, c'est pas... pour moi c'est pas un problème.
E	3'02''	Ce qu'on profite... t'as profité pour euh, euh... reprendre des explications de grammaire. Là j'ai pas noté, mais c'est, euh... tu reprends... ah ! oui, voilà ! ici, tu as repris, euh...
I2	2'17''	Tu veux montrer ? Montre un peu.
E	3'19''	Oui, oui... voilà, tu expliques, euh... c'est bien que tu écris, eh/eh/et tu demandes : « comment on écrit, avec s ou avec t ? », c'est bien. (Il montre la vidéo)
C	4'22''	Peut-être, juste un petit commentaire, peut-être j'ai gaspillé du temps avec mon problème de/de/de vouloir une raison à donner aux élèves. Peut-être que c'est quelque chose à moi, que ça c'est un problème, parce que j'étais très préoccupé de montrer une raison pour laquelle c'est pas de la France, ça c'est un gaspillage du temps, parce que... mais corriger le devoir je ne pense pas que c'est mauvais de, je ne sais pas, prévoir 15 minutes pour ça...
E	4'50''	Ah... je vais arriver... je vais arriver ((rire)) ... non... pas du tout, et même parce que dans la correction on se/on se/on se laisse emporter et/et/et... on commence à parler d'autres choses, que ne sont pas :: euh... finalement... du/du/du...l'objective de l'exercice de révision. Là j'ai vu qu'/t'as qu'/t'as commencé à parler d'élision phonétique (). (il met la vidéo).
E	5'59''	Le truc de mettre la faute de l'élève, d'écrire la faute de l'élève () avec le diapositif ça c'est impossible, parce que c'est, c'est... euh... mais là oui, tu/tu/tu écris la faute et après tu corriges, c'est/c'est visuel, ce truc je trouve que c'est bien. Mais là on parle d'élision, tu parles de phonétique aussi, parce que tu commences à parler du Brésil, Brésil, Brésil, Brésil... tu fais de... euh... oui, voilà, je crois pas, je ne crois pas qui ce soit du gaspillage, mais c'est une des choses à gérer, c'est une question même, moi, je, je... moi, c'est une question que/que... un exercice on prévoit 10 minutes, si on fait un plan de cours là, finalement, et on a vraiment 10 min pour corriger cet exercice, à cause de ces digressions, ces autres choses, qu'on/on/on trouve que c'est important là au moment, on ne trouvait pas important au moment de la préparation du cours mais là dans la situation on va : « non, c'est important de revenir dans ce point », là ça peut prendre du temps.

		Comme par exemple, ou, si c'est pas ça, si sont des questions des élèves, il y a un élève que te pose une question de/de/de/de d'un pays neutre... et voilà
C	7'24''	Là j'ai dit : « je connais quelques exceptions, mais... ((rires))
E	7'32''	Et là, à 8m15, t'as fait une chose que pour moi, je me suis identifié aussi, parce que je fais, c'est :: oui, quand on parle de/de/de :: parfois c'est inévitable on parle de portugais, de la langue portugaise en cours, et quand on parle du portugais on parle en portugais. (il met la vidéo)
E	8'04''	Un petit moment où j'ai vu ça, euh... qui... si on fait la comparaison () que on parle du portugais () et je crois que ça, c'est ça... ((rires))
I2	8'19''	Hum, hum, alors... hum... on va, je pense qu'il y a deux choses-là : tu vas choisir les morceaux d'abord, parce que tu as dit que ça durait dix minutes, et parce que tu as dit qu'elle faisait autre chose pendant la correction.
E	8'32''	Autre chose qui c'était pas la correction de l'exercice... oui.
I2	8'35''	Oui, et comment tu vois finalement ces choses-là ? quelque chose te semble problématique, les dix minutes ou faire autre chose, non ?
E	8'43''	Non, c'est normal, je trouve que c'est normal...
I2	8'44''	Quel est-la...
E	8'45''	...c'est naturel, quoi ? ce sont les besoin de/ c'est pas/c'est ça/je trouve que/c'est un point que nous fera tous () qu'on prépare le cours on a une idée, mais quand on est là sur le terrain (bruit de la bouche) ah, oh là là...euh, qu'est-ce-il faut faire... il faut...
I2	9'03''	Les choses changent sur le terrain en fonction de la situation, c'est ça ?
E	9'06''	Oui
I2	9'08''	Mais ça tu trouves positif ?
E	9'10''	Oui, oui, ces choses qu'il faut euh, réfléchir, il faut penser... euh... il faut gérer :: le temps, qui ça prend. Mais 15 minutes pour la correction, c'est bien.
I2	9'20''	Et toi, tu corriges en moins de 10 minutes ?
E	9'24''	Euh... ça dépend... de l'exercice, de la quantité. Parce que je :::
I2	9'26''	Avec la diapo tu arrives à corriger en moins de 10 minutes ?
E	9'30''	Non, je ::: c'est indépendant. Même si je suis au diapo même si a de problème comme ça, s'il y a des questions des élèves, j'arrête, j'utilise le tableau pour les imprévus.
I2	9'39''	Tu disais tout à l'heure que avec la diapo était plus rapide
E	9'42''	Ah oui
I2	9'43''	Tu disais tout à l'heure, mais, est-ce que c'est plus rapide dans ce cas-là, de la correction, vraiment ? plus rapide que dix, par exemple ?
E	9'51''	Hum... Difficile à dire, parce que ::: c'est pas ::: rapide je veux dire le processus de/de/de ::: montrer/de faire voir le/le/le/de donner les réponses, dans ce sens-là, je pense que la diapo est plus rapide, mais le ::: la démarche, non. Pas forcément.
I2	10'08''	La démarche correction, c'est le temps normal que ça prend.
E	10'12''	Oui, ça peut prendre trois minutes. Si on laisse là, si on donne des réponse, personne n'a de question, ça va, s'ils lisent bien, je ::: j'ai prévu 15 minutes, je le fais en 4 minutes, ça va, mais s'il y a des questions des élèves, si a de/si a des/ s'il posent des questions, s'ils font

		des/des/des fautes, s'ils font des fautes d'élisions par exemples, s'ils font de fautes de phonétique, là ::...
I2	10'40''	Ça t'arrive souvent de pouvoir corriger en 4 minutes ?
E	10'43''	Non. ((rires))
I2	10'48''	Souvent, c'est plus normal comme ça, quand il y a des questions et des corrections, c'est ça ?
E	10'52''	Oui, oui, oui.
I2	10'54''	Donc, c'est un cas tout à fait particulier, là ?
E	10'57''	Hum... (gst hochement de la tête)
I2	10'58''	Corriger :: en 4 minutes ?
E	11'00''	Euh... bon... je sais pas, je dirais pas en 4, 3 minutes mais, pas/ce/pas/c'est pas rare/c'est pas très rarement/ finalement c'est pas souvent, mais... euh... euh... il y a certain fois où je :: je/je/j'avais prévu 10 minutes pour la correction d'un/d'un exercice, d'un petit exercice et finalement tout ce passe bien, on termine avant
I2	11'30''	Hum, hum. Et ça, ça se passe avec toi ? de corriger un exercice en 4 minutes, ou que se soit plus rapide de ce que tu as prévu ?
C	11'37''	Non, jamais ((rires)). C'est toujours... je dépasse, normalement les 15 minutes que je prévois. Normalement je dépasse parce que, il y a toujours des questions, en fait. Même/même si les élèves sont forts :: et tout, il y a toujours de petits questions, peut-être. Et :: normalement c'est... humm... je :: je comprends ce que Ernesto dit, de la gestion du temps, parce que on ne peut pas dépasser beaucoup de temps là-dessus parce que :: il y a le document déclencheur, il y a des questions... euh... culturelles... communicatifs à traiter, etc. Mais :: normalement c'est la partie... si :: je tarde dans une partie... c'est dans la partie de correction. Je/je prévois les minutage du cours et :: souvent la partie... euh... que je réussi pas respecter ce que j'ai prévu, c'est la correction. Parce que c'est le moment où ils vont montrer les questions, ou des questions ah... qui ne sont pas forcément liés au contenu qu'ils ont vu, quelques fois ils me posent, c'est leurs moment de me demander des choses. Et si :: il y a une question qui n'a pas un lien avec ce que je leur donne, maintenant je suis plus à l'aise de dire : « c'est pas le moment », si dépasse trop, vous voyez ? Parce qu'au début c'était une difficulté à moi, de gérer le temps là-dessus. Parce qu'ils me demandent, et je pensais : « Je dois répondre, parce que sinon ils vont penser que je ne sais pas ». et, en ce moment, non, je dis : « bon, c'est pas que je ne sais pas, je dis pas ça, mais, enfin, je sais que c'est pas que je ne sais pas. » Je leur dis : « Bon, euh, attends, peut-être pendant la pause ::, après mon cours je t'explique ::, ou sinon, après vous allez apprendre, mais en ce moment on a d'autres chats à fouetter ». En ce moment je suis plus à l'aise de dire ça. Je ne pense pas que les élèves vont penser : « ah, elle ne sait pas ! » ((rires)) Non, elle est la prof, elle décide qu'elle ne va pas traiter de ça, en ce moment. Sinon c'est énorme, c'est vrai. C'est énorme. Ils commencent à demander des choses, plutôt au niveau 1. Des questions (gst de la main accompagné d'un bruit de la bouche pour désigner quelque chose large)... n'importe quoi.
I2	14'04''	Hum, hum... donc, pour toi c'est pas tellement un problème si ça, si c'est un peu plus long, mais si les élèves profitent

C	14'12''	oui
I2	14'13''	C'est ça
C	14'14''	Oui, pour moi c'est ça, je crois.
I2	14'19''	Alors, Ernesto, et là tu avais arrêté, euh, à ce moment-là euh... parce que tu parlais de la question du portugais.
E	14'26''	Eh, oui, là je/je/je ne sais pas si on/je change déjà de/de/de... parce que je veux suivre ce qui a/a/a Claudia a dit, mais au même temps je/il y/il y a mon/mon...
I2	14'37''	Ah, tu peux suivre ce qu'elle a dit, et après tu parles...
E	14'40	Ça va on revient là, on portugais pour expliquer le portugais, dans un petit commentaire que/que/que j'ai... euh sur le ::: cours de Claudia... finalement elle a dit après, bon, ça va, pour la correction, deuxième point, l'extrait 14 minutes, comment travailler le document déclencheur ::: là, là, là...
I2	15'05''	Et là il y a le portugais aussi, c'est ça ?
E	15'06''	Non, non... c'est autre chose.
I2	15'09''	Non ? Mais le portugais va revenir à un autre moment ?
E	15'12''	Oui
I2	15'13''	D'accord
E	15'14''	(il met la vidéo)
E	15'28''	Oui, c'est juste là, parce qu'elle commence a/a/après la/la/la correction, tout ça elle commence à travailler...euh... le point... bon, finalement elle commence à travailler la leçon de proposer ::: c'est ::: de ::: goût, aimer euh... parler de goût...euh... activité de goût. Et elle commence déjà, directement, elle commence par le livre, non ? hum... comment travailler le document déclencheur ?
C	15'05''	Bon, tu m'as donné une idée, tu n'as pas fait ça dans ton cours, mais tu as dit que tu fais ça souvent, d'apporter quelque chose, pour échauffer, même, avant de commencer par le livre, par que moi je commence par le livre, je serais sincère. Je commence vraiment, le document déclencheur par le livre. Ce que viens de changer ce semestre c'est l'utilisation de la grammaire du cours précédant, comme type d'échauffement, mais l'échauffement pour le document déclencheur je ne fais pas, et peut-être c'est une idée, d'apporter quelque chose, je ne sais pas de ::: si on parle de télé-réalité, tu m'as donné une suggestion, n'est-ce pas ? est-ce que tu peux mentionner la suggestion ?
E	16'57''	Oui, spécifiquement
C	16'58''	On parlait avant
E	17'00''	Spécifiquement :: je déjà fait ce cours et on commence avec le contexte de/de/des émissions de télé-réalités pour euh... arriver à ce qui les candidats, là... ils aiment ou ils n'aiment pas, moi ce que je commençais... de parler de télévision. Est-ce que vous regardez la télévision ? qui regarde la télévision ici ? qui a l'habitude de regarder la télévision, blá, blá, blá... je commence à/à/à ::: je pose des questions au grand groupe même, ou même ils peuvent échanger entre eux, qui regarde, donner des exemples d'émissions, même qui sont des émissions au Brésil, et à partir de ces informations on commence à construire un petit peu :: ce qui :: ah, vous regardez Faustão, Faustão c'est quelle type d'émission ? ils vont dire, je ne sais pas, en

		portugais... et là, on commence à/à/à donner des mots à euh... pour ça j'utilise le tableau ((rires)) et après ::: je donne une liste plus de/de... quels sont les genres de/de/de.... Et à partir de cette discussion, ça/ça ça prend un petit peu de temps, hein ? peut-être une dizaine de minutes, moins, ça dépend de toi, euh... ça dépend d'eux même... euh.... Mais :: à partir de ça :: c'est du vocabulaire je :: vocabulaire de télévision que je/je crois pas qu'ils ont vu avant, mais :: chaîne, émission, genre de vocabulaire même...de/de type de programmation... euh... nouvelle, nouvelle que ce n'est pas nouvelle, feuilleton, là c'est génial, il y a des mots, on explique de/de/des petits mots :::, de/de faux amis :: par 7 à 10 minutes cet échauffement pour parler de télé, pour arriver, ah, et après, pour finir, je leur montre, j'ai leur montré, je/je/je leur montre quand je donne ce cours, je leur montre un... un... logo du Big Brother, de l'émission Big Brother, pour tomber sur télé réalité. Est-ce qu'il y a/comment s'appelle ce type d'émission ? « ah, reality show » Ah c'est en anglais, en français c'est télé réalité. Vous connaissez d'autres/d'autres ? comme ça... pour montrer finalement... voilà ! je vous montre d'autres, et là on rentre dans le livre, ça prend un peu de temps, mais aussi, c'est quelque chose que c'est pas prévu dans le livre, peut-être c'est un peu plus je/je/j'assume. Mais j'aime commencer de cette façon. De ::: de/de/de donner un contexte un peu plus éloigner, général, pour après tomber sur le...
C	19'47''	C'est une bonne idée
		Fin de la vidéo

ACC Partie 4

E	0	Merci, euh... bon, c'est ça.... Comment travaillez le document déclencheur...
I2	0'09''	Hum, hum...c'est ça
E	0'12''	Je crois que :: adoucir un peu, un peu dire, hein ? comme ça, un petit échauffement... et
I2	0'22''	Juste une question, adoucir, parce que tu penses que c'est toujours difficile de :: de commencer ?
E	00'32''	Huuumm...
I2	00'33''	C'est avec tous, tous les documents déclencheur, ou certains ?
E	00'37''	Certains, euh... presque... même, même le guide de professeur il nous donne parfois de/de/des idées à comment commencer
C	00'48''	Des questions à poser...
E	00'50''	Oui, oui... je crois que oui...
I2	00'52''	E adoucir, pour toi c'est parce que c'est difficile de... pourquoi le mot adoucir ?
E	00'58''	Ah, non, c'est... échauffer c'est mieux, adoucir c'est/c'est/c'est un mauvais emploi du mot, je crois. je ne sais pas, c'est dur. Ah, non, il y a certains documents déclencheur qui sont durs hein ? Aller directement/commencer tout directement avec eux c'est compliqué, je/je ne souviens pas d'un exemple, mais... (gst il croise les bras)
I2	1'21''	Ce de télé réalité, c'est compliqué, non ?
E	1'24''	C'est un peu parce que :: bon, ça va... euh...c'est un autre contexte, c'est la/la/la télé française... des chaînes là, des/des/des émissions

		qu'ils ne connaissent pas ::: ça va ::: comme ça je crois qui... peut être ça peut être... un peu... trop... très éloigné :: trop loin :: je ne sais pas
I2	01'48''	Mais télé réalité, tu crois que ça pose problème ? télé réalité ?
E	01'52''	Non. () reality show... () qui n'a jamais vu ? () c'est une question de vocabulaire...
I2	2'00''	Hum, hum....
E	2'05''	Ça y est ? (gst il décroise les bras) euh... après, Claudia, ah... dit, l'extrait à 40 minute, pour l'activité euh... l'activité ::: d'Amélie Poulin. C'est où là ? c'est le trois ?
C	2'23''	C'est le troisième je crois.
E	2'25''	(Ernesto met la vidéo). Ah, oui, des petites imprévues...
C	2'32''	Oui, ((rires))
E	2'36''	Oui, voilà. C'est ça, non ? c'est la ::: l'activité de/d'Amélie Poulin.
C	2'43''	Hum, hum... est-ce que tu l'as déjà travaillé ?
E	2'45''	Oui.
C	2'45''	Et comment ça s'est passé ?
E	2'47''	J'ai travaillé en fait, c'est pour :: c'était pour en cours zéro du niveau 2 c'était pas pour j'aime/je n'aime pas, j'ai fait une révision pour faire une récapitulation de ce qu'on avait vu le semestre précédent, je ne me sou.../je n'ai pas utilisé cette activité dans ce contexte, et j'ai utilisé un peu tel quel. Comme elle est proposé. Je ne me souviens pas exactement du pas... euh... mais ::: j'ai commencé ::: un peu comme toi, qui as déjà regardé le film. J'ai montré une photo de/de/de la couverture du/du DVD euh... un peu ça, tu sais ? J'ai commencé avec... euh... qui a déjà regardé ::: et on est allé directement, je crois, ou... il avait de grille... j'aime - je n'aime pas ; et identifier qui a fait/qui a fait quoi.
C	3'48''	Parce que tu sais, c'était un problème pour moi la première fois que j'ai proposé cette/cette activité, parce que, juste pour contextualisé, c'est une activité :: où il y a un tableau avec des phrases euh... je ne sais pas... euh... je vais inventer ((rires)) ah...
E	4'10''	Ce qui était utilisé, pour...
C	4'12''	Se laver les cheveux la, la, la... Il fallait mettre, ça j'ai inventé, c'est pas dans l'activité, « se laver le cheveux le matin » ; il fallait dire si c'était le père d'Amélie, qui a dit cela, et s'il aime, ou s'il n'aime pas. Donc, « Se laver les cheveux le matin » Il aime/Il n'aime pas. Ou Elle aime/Elle n'aime pas. C'était un tableau, avec deux colonnes, et il fallait mettre ça. Le vocabulaire des phrases était difficile pour un niveau I, vraiment difficile. A la première fois que j'ai proposé l'activité, ils m'ont demandé trop de questions, au moment de lire les phrases, et au moment du visionnage, ils étaient vraiment perdus, ils ne savaient pas s'ils lisaient les phrases, ou s'ils faisaient attention à la vidéo. Donc comme stratégie on a pensé au tutorat, de/de ::: tout d'abord, proposer une activité pour repérer des questions globale, par exemple : la profession de père d'Amélie ::: ah, qu'est-ce qu'ils disent, alors, ce sont des goûts et des préférences, aimer et ne pas aimer. Donc, le premier visionnage, ils ont fait attention à la vidéo vraiment, et pas aux phrases difficiles et à la vidéo à la fois, c'était vraiment compliqué à la première fois, pour cette deuxième fois je pense que l'activité a bien marché, parce que, le premier visionnage, ils ont repérer les

		informations globales, pour le deuxième... je pas donné la deuxième activité, seulement après ::: pour le deuxième visionnage je leur ai donné le/des bouts de papier, l'activité, euh... aimer/ne pas aimer, et là comme ils avait déjà vu, ils n'ont pas/ils ne m'ont pas posé beaucoup des questions parce qu'ils savaient que ... ils/ils allaient pouvoir répondre aux questions en voyant la vidéo. Il ne fallait pas tout traduire je sais pas, du/du vocabulaire qui était difficile. Vous voyez, jamais () ah, je ne vais pas traduire parce que c'est/parce que c'est ::: vous avez/vous aller savoir, parce que avec des images c'est très claire
E	6'32''	C'est ce que j'allais dire hein ? oui, c'est lourd le vocabulaire même/même tu as/tu as averti les élèves « oh, il y a des images ! essaie de/de/de voir qui a fait quoi, qui/qui... il y a le texte, parce que il n'aime pas pisser à côté de quelqu'un...
C	6'49''	Oui !
E	6'50''	... parce qu'il va dire : « il n'aime pas pisser à côté de quelqu'un, () et le premier exercice c'est bien pour identifier qui est qui, je crois qui c'est bien. Je ne () pas. Il n'avait pas de question préalable, de petites question de compréhension globale, mais, c'est ::: c'est bien.
C	7'09''	On a même pensé à une modification de la mise en page, parce que dans la mise en page c'est un tableau, avec des phrases, deux colonnes, des phrases, et il faut dire, l'élève doit écrire : il aime/il n'aime pas ; elle aime/elle n'aime pas. Peut-être mettre trois colo/deux colo/trois colonne, une avec des phrases, l'autre avec ::: euh... je sais pas... je me souviens pas ce qu'on a fait, mais, « Le père d'Amélie » écrire même (gst d'écrire en l'air) Le père d'Amélie ; La mère d'Amélie et après, il n'aime pas, il aime.... Je ne me souviens pas vraiment, mais on a fait même une modification de la mise en page pour être plus/plus claire aux élèves.
E	7'57''	Hum, hum...
I2	7'58''	Alors, toi, tu as choisi ce... tu voulais que Ernesto réagisse, pour voir s'il avait fait cette act..., parce que là, cela a marché pour toi ? cette fois.
C	8'08''	Cette fois-ci oui, je crois que oui.
E	8'09''	Je crois que c'était une bonne démarche. Je ne sais pas comment j'introduis...
I2	8'11''	Vous avez le même niveau, là ? parce que lui, il a dit qu'il utilise ça au début du niveau 2.
C	8'17''	J'utilise au niveau 1, quand ils apprennent goût et préférences. Mais j'ai déjà utilisé au club de lecture, par exemple, avec des modifications, pour parler des goûts insolites...
I2	8'32''	Non, mais, est-ce que tu penses que le niveau a une influence ?
C	8'37''	Ah, pour la difficulté de... je pense que, même si je travaille au niveau 1, cette fois-ci, l'activité a marché. Ça dépend vraiment de la démarche, même si c'est une vidéo authentique, même pour le niveau 1, si on va petit à petit, avec un premier visionnage, avec des questions plus globales, après on arrive à l'activité de goût et préférence, je pense que ça peut marcher, même pour un niveau 1.
I2	9'06''	Oui, mais/mais... alors, est-ce que tu penses que l'autre activité, elle peut marcher pour un niveau plus avancé ? est-ce que c'est nécessaire

		de faire pour le niveau plus avancé le même chose que tu as fait pour le niveau 1 ?
C	9'16''	Ah, non, non, non. Bien sûr que non.
E	9'22''	Même au niveau 2, hein ? je me souviens quand j'ai le fait, c'était : « on va parler de goût et préférence » ((rires)), on est allé directement.
I2	9'31''	Et ça a marché ?
E	9'33''	Oui.
C	9'34''	Ah, j'ai compris ta question. Oui. C'était une modification... euh...qu'on a dut faire à cause du niveau, peut-être.
I2	9'45''	Hum, hum. Voilà, donc, c'est peut-être, la question est-ce l'activité ? tu parles de la démarche ?
C	9'53''	Mais, la mise en page de l'activité n'est pas si bonne, je crois, même pour de/un autre niveau, je crois. Il faut un peu modifier le tableau, je pense.
I2	10'03''	Tu as eu de problème, avec le tableau, Ernesto ?
E	10'06''	J'ai pris que/je ne pris qu'une partie de... juste la grille de....
I2	10'09''	Hum, hum...de ce tableau.... Et ça a marché ?
E	10'11''	Oui. Juste pour...parler de/de ce qu'ils aimaient, ce qu'ils n'aimaient pas et pour se connaître un petit peu aussi, et après j'ai changé complètement l'activité tel quel est, j'ai pris là ces idées de goût et préférences et puis c'était à eux de dire ce qu'ils aimaient ce qu'ils n'aimaient pas j'ai changé un peu l'activité même. Donc, ça a bien marché, mais j'ai changé, ((rires)).
I2	10'39''	Hum, hum...
E	10'41''	J'ai eu besoin de la modifié un peu.
I2	10'45''	Tu as noté une autre chose Ernesto ?
E	10'47''	Oui, oui, oui... euh ::: là... je vais met/ce qui se passe ici à 6 min 50 de cette vidéo ::: de la troisième vidéo euh... une chose que j'ai remarqué que Claudia a fait et je/je/je te pose des questions euh.... Voilà, c'est avant de faire la deuxième visionnage du groupe/du/de la vidéo... avant de/de/de faire tu as dit cela : (il met la vidéo) – 11'14''
E	11'30''	Euh... ce qu'elle a dit, Claudia, on commence là euh... l'activité ::: je crois que l'activité ::: elle propose même on/on/on devrait commencer euh...à partir de... est à la fin de crédit, là...ici... on commencerait... à partir de là, non ? je crois que l'extrait... (il met la vidéo)
E	12'00''	On commence, là.
C	12'01''	On commence là. Hum, hum...
E	12'02''	On commence là, mais tu insistes à/à/à/à passer... euh, euh... tout/tout l'introduction, et je suis d'accord que c'est/c'est/c'est beau ! ((rires))
C	12'13''	Ça prend du temps...
E	12'14''	Non, ça va ! mais c'est pas justement euh... l'histoire de/de/de montrer, de/de/de le faire de/de/de leur montrer ça, mais la réaction et qui/qui/qui t'as eu ici, et tu partages une chose qui est très/très personnelle, qui est de ton répertoire personnelle, et pas de ton répertoire de prof, j'ai capté aussi un autre morceau que tu fais ça, quand tu parles du point langue là de/de/de télé réalité, tu dis personnellement qui tu es...euh...qui tu est très...
C	12'54''	Accros ((rires))

E	12'55''	Accros au Master chef. Qui tu regardes, qui tu ne perds, qui t'es toujours là, qui tu ne perds même pas un des épisodes. Et tu fais ça, bien au début, du premier/de la premier vidéo, quand je... euh... quand un élève te/te demande, te pose de questions, je ne sais pas, et après tu/tu parles... tu mets en question des choses de la langue française, et là tu fais même en portugais, comme au truc d'Amélie, et même comme le truc de/de/de Master Chef, tu euh... Tu/tu commences à parler d'une chose qui n'a rien à voir effectivement à la/la thématique de ton cours ou de l'activité que tu vas proposer, tu sors un petit peu, pour donner ton avis personnelle, soit sûr la langue française, euh... soit sûr euh... le goût préférence de/de/de/des programmes de télé ::: et même de/de/de/des scènes de/de/de filme dans le cas de Fabuleux Destin d'Amélie Poulin, et tu le fais, plutôt mélangé portugais et en français, eh ::: voilà ce que m'attire attention. Qu'est-ce que t'as à dire par rapport à ça ?
C	14'09''	Bon...
I2	14'12''	La partie... au début tu veux dire, c'est cette partie-là où elle compare avec le Brésil... la partie que tu as déjà montré, c'est ça ?
C	14'21''	Com os Estados Unidos... ah... ?
E	14'22''	Non, non, non... je montre... Tá-tá-ta-ta-ta... est une autre, qui t'as une identification un petit peu ::: à/á/a... á notre publique... euh... je vais te montrer. Ça n'a rien à voir...a/a/a ... c'est un peu... euh... tu te mets un peu dans la position d'élève aussi, parce qu'il y a des élèves de la... bon... je ne sais pas... ici...c'est cette morceau. (il met la vidéo)
E	15'22''	Ce type de/de/de manifestation de/de/démystification... de/de/de la langue française de/de/de question même... euh...tu le fais avec les élèves... et tu le fais en portugais en plus... ce type de... je crois que c'est un type d'approximation.
C	15'43''	Et tu penses que c'est bien ou pas ?
E	15'45''	Moi ?
C	15'46''	Oui.
E	15'47''	Moi, je fais tout le temps ((rires)). Je trouve que c'est (gst de la main, pouce élevé, positive) ((rires)). Non, c'est pas que je fais tout le temps, ce que je pense c'est...est... euh... un moment d'empa/empathie ? de/de/d'identification. C'est un moment d'identification, peut-être d'approximation avec les élèves. Je sais pas. (gst en ce moment, il croise les bras et il mène la tête en geste de négation)
C	16'06''	La langue ::: affective... parce que c'est la langue...
E	16'10''	Oui...et même si... ouais, même/même si c'est pas en portugais, même de mettre en question les choses de la langue française comme ça : « vous ne comprenez pas, mais moi non plus, mais je suis là, et nous sommes là et on y va c'est un peu de s'y mettre un peu...euh... de sortir un peu de la position de prof
C	16'27''	Je comprends ce que tu dis, d'accord avec d'autres morceau que tu as montré, mais spécifiquement dans ce morceau-là, je suis pas d'accord, je pense que... je ne... je ne... euh... c'était... c'était pas... c'était plutôt quelque chose qui ::: m'angoissais, moi-même, il fallait partager. Donc, pour les élèves ce n'était pas intéressant de savoir la raison. Ils n'ont/ne m'ont pas posé la question, tu vois ?

E	16'57''	Ha... je vois... (gst il mène la tête)
C	17'03''	Dans le jour de la présentation de Debora, ah... à la rencontre du français, donc, c'était, plutôt, une préoccupation à moi, de tout expliquer, d'avoir toutes les raisons de grammaire, ah c'est comme ça parce que ceci, cela. Et en fait c'est pas pertinent aux élèves, dans ce cas-là, je pense que je pouvais laisser tomber, tu vois ? mais c'était une insécurité, donc : « ah, moi, je sais tout ! » donc, si je sais pas la raison pour laquelle c'est de France et pas de la France, c'est pas à ma faute, il faut que vous sachiez, c'est... même le prof de l'USP... tu vois ? c'est ça...
E	17'46''	Ha !... ((rires)) la transference de responsabilité...(gst des mains – signes de Guimet) si non ils vont dire : « ah... Elle dit ça parce qu'elle ne sait pas. » ahn....
C	17'52''	Oui, c'est pas, donc, une approche : « ah, je vais mettre à la place des élèves, c'était pour remplir mon insécurité, tu vois ?
E	18'01''	Hum, hum...
C	18'02''	Et, c'était pas pertinent aux élèves, en fait. Parce que ou je dis je sais pas la raison, en fait il n'y a pas de raison, en fait c'est arbitraire, et c'est ça, et c'est/c'est... il n'avait pas besoin de devenir une question/une grande question, tu vois ?
E	18'18''	Hum, hum...
C	18'19''	C'était quelque chose à moi, en fait.
E	18'20''	Je ne sais pas si est à cause du temps, en fait, ça pas prit beaucoup de temps, mais... ce moment-là, où... on sort du personnage prof et on/on vient à/à/à l'humanité, disons : olha, não sei, regarde, je ne sais pas, j'ai aucune idée ((rires))...
C	18'35''	Mais quelque fois on fait ça
E	18'36''	C'est pas de ma faute ((rires))...
C	18'37''	Je vais mentionner, j'avais pas l'intention de mentionner cela ((rires))... (gst elle claque les mains)
I2	18'40''	Hum, hum... ((rires))
C	18'42''	Mais je vais mentionner, ok. Bon, Il y a un moment, je ne sais pas le minutage, mais que je dis que un prof à la fac il est beau (gst elle cache le visage)
E	18'51''	((rires)) désolé.
C	18'53''	Quelle honte ! quelle honte ! quelle honte ! Vraiment, quelle honte ! car ça rentre sur la question que tu dis de ::: de se rapprocher des élèves... euh... oui
E	19'05''	Hum, hum..
C	19'06''	Oui, je suis d'accord et ::: il faut avoir une...une relation...euh... pas stricte/c'est un cours de langue, c'est pas un cours à la License. C'est un cours de langue, il faut que les élèves se sentent à l'aise, les profs aussi, mais là, je pense pas que je/je/je... pouvais dire ça, parce que avait des étudiantes en Lettres... et... on se parlait de ::: de/de/de de choses du cours de Lettres, vous voyez, donc, c'était... une approximation... euh...
E	19'40''	Je pense que oui...
C	19'41''	Euh... je pense que fallait être un peu « interdite » (gst avec les doigts des Guimet), je sais pas explique, mais... je regrette ! que j'ai dit ça.

E	19'51''	Ah... je ne sais pas...
C	19'53''	Quelque fois les choses sortent... j'ai même une amie que m'a dit que... dans un moment donné elle a dit un gros mot dans la salle de classe. Et ça... quelque fois, des choses... un peu difficiles comme ça... arrive ! donc, à ce moment-là j'ai dit quelque chose de très personnelle... maintenant je regrette, et quand j'ai vu la vidéo j'ai dit : « ah, mon Dieu ! » (gst tête appuyée sur la main), je vais même pas commenté ça... dans l'autoconfrontation (gst main sur la bouche)
I2	20'22''	Alors, mais Ernesto il parle de moment où... ah.. un prof ...ah... toi tu as fais une association entre le portugais ...
E	20'29''	Ah oui...
I2	20'32''	... et le type de commentaire ?
E	20'34''	Ah... non... oui...
I2	20'36''	Si tu exclue cette partie-là de, de la, de... avec de préposition... les autres parties que tu as choisi pour montrer à Claudia, tu as associé les types des choses qu'elle est en train de dire, le type de commentaire avec le portugais, non ?
E	20'51''	Oui, si je ne me trompe pas, pour l'histoire du professeur de latin là, ((rires))
I1	20'57''	Je sais le minute si tu veux...
E	20'59''	((rires)) oui, c'est à 14 minutes et 14 secondes, exactement, ah, ça va... je crois que là tu n'as pas utilisé même le portugais. Je vais voir pour le Master Chef. Je crois que là...
E	21'36''	Là, par exemple, c'est un moment que tu as sortie du/du/du... de ce qui était... euh... euh... qui était cours, disons... euh... et ... mais en français. Pour partager un avis personnel. Ce moment-là, je trouve... euh... je trouve... bon... tu as dit... moi je trouve un moment important comme tu as dit. Mais, le truc du portugais, parce que tu utilises le portugais, ce que je veux dire, E. c'est pas pour parler de la langue portugaise on utilise le portugais, ou exactement, pourquoi t'as utilisé le portugais, par exemple dans cette moment de/de/d'angoisse que t'as dit, et pour l'autre moment, que c'était un moment qui/qui tu parlais du/du prof en commun :: qui t'as parlé du Master Chef... ce/tu n'as pas utilisé le portugais ? est-ce que c'était un choix rationnel ? je ne sais pas.
C	22'35''	Je pense pas...
I2	22'40''	Et pourquoi Ernesto tu penses qu'il y a un choix ? toi, tu choisi, là ?
		Fin de la partie 4

ACC – PARTIE 5

I2	00'00''	Le portugais, ou le français Independent de... ?
E	0'04''	Oui. Oui, pour parler :: ah, toujours quand/quand le/le français... toujours, par/par exemple euh... quand/quand on explique le pronom :: quand on commence avec le pronom. Quand on ouvre avec le pronom. Le pronom de COI/COD surtout, le y/en ils essaient toujours de trouver le correspondant en portugais et :: pour parler... que en portugais on les utilise pas, on utilise mais qu'est-ce que ça veut dire là, je parle en portugais. Même qui... je sors un petit peu... pour ces aspects linguistiques, pour parler du portugais, je parle en

		portugais, et j'annonce, je dis : « bon, on va parler du portugais, on parle en portugais », j'essaye d'être bien... euh, euh... j'essaye de/de/de/d'aller vite, j'essaye de ne pas perdre du temps, mais au même temps, si on parle du portugais on parle portugais. Pour ce moment-là, plus à l'aise, je ne sais pas, là c'est pas contrôlé, peut-être.
I2	1'05''	Entre le portugais et le français, c'est ça ?
C	1'08''	Je me souviens d'une partie, je crois qu'à la fin de ta vidéo, tu as parlé portugais aussi. Ah... pour la question de noir, nègre... comme on dit ça en portugais, quem pode falar preto, quem não pode, se é negro, se é preto que fala, je crois que tu as parlé en portugais aussi.
I2	1'35''	Et tu penses que ça aide, le portugais ? par exemple, avec le pronom, si tu parles en portugais, à propos du portugais pour enseigner le pronom en, y, etc, COI...tu penses que ça aide, c'est ça ?
E	1'52''	Hummm.... (gst il bricole sa barbe), oui. Au moins... ça aide... je ne sais pas si ça aide... euh... pour qu'ils comprennent mieux... les structures en français, je ne sais pas, mais ça aide à... au moins déconnecté... euh... de ne pas penser en portugais. Il vaut mieux pas penser en portugais parce que... Tu vois ? portugais fonctionne comme ça (gst de la main de séparation – un doigt éloigne une main, et après l'autre) nous sommes en train de voir ça, et ... vous voyez ? si tu commences à ... vous voyez ? si vous commencez à/à/à... Essayer de/de toujours traduire ou penser à... ça ne vas pas marcher parce que nous ne utilisons pas ça en portugais, hein ? parce que voilà, dá-lhe alguma coisa, c'est pas comme ça ! on pourrait parler ::: ce type de chose que je/je trouve que ça aide, pas forcément à/à... Finalement comprendre les structures en français, mais au moins de quitter la dépendance de/des structures en portugais
I2	2'51''	Hum, hum...
E	2'52''	Et comme ça ils commencent peut-être à apprendre d'autres choses en portugais ((rires)), non, non, je sais pas. D'autres choses...
C	3'01''	Juste une seconde...je crois que quelque fois c'est dangereux de essayer de trouver de... ah... des équivalents () en portugais, par exemple : « Eu venho de São Paulo ; Eu venho do Rio de Janeiro » Por que ? Ah, eu me enrolo toda ? Je pense que c'est difficile, parce que, quelque fois je connais mieux la grammaire du français que la grammaire du portugais et si j'essaye de faire des correspondances, je vais me brrruuu... (gst de la bouche e de la main) comment on dit, je vais me tromper, probablement je vais me tromper, je vais faire des erreurs, je sais pas, je vais pas savoir...
I2	3'48''	Hum, hum...
E	3'49''	Ah !... deux choses...à 19 min tu parles du portugais en portugais, je pas noté, c'est juste pour illustrer... ça passe, ça arrive...
C	4'29''	Oui, quelques fois je m'utilise, parce que c'est facile, la chose vient à ma tête et je dis, mais c'est pas quelque chose que je pense : « ah il faut expliquer toujours les deux pour qu'ils comparent parce que... » par exemple, le possessif : seu/sua com son/leur... enfin ! c'est vraiment différent, portugais. S'ils commencent à me demander en portugais, je dis : « Arrêtez ! parce que ce contenu je peux pas faire des équivalences. Je vais me confondre, je peux pas, parce qu'on utilise...

		euh... la deuxième personne, mais on conjugue à la troisième... prrruuuu... c'est difficile ! je pense pas que ça aide. Quelque fois ça peut aider, par exemple : « eu adoro pouco » não existe, « j'adore peu, un peu » non, ça existe pas, donc, c'est un exemple facile à leur donner. Mais si/si on mais comme une... je sais pas... une :: tâche à nous : ah, il faut toujours trouver le/le... correspondent en portugais, on est... foutu.
E	5'37''	Oui, oui...
I2	5'38''	Tu es d'accord ? Ernesto, c'est comme ça que tu vois aussi l'usage du portugais ?
E	5'42''	Hum, hum...enfin, pour attirer l'attention... et dire... voilà ! exactement. Pas pour expliquer, le truc en français, mais pour... montrer... maintenant.. en portugais ça marche pas, en français ça ne vas pas marcher, comme : j'adore pas...
I2	6'03''	Et quand tu utilisais portugais, parce que elle, elle a dit qu'elle utilise quand ça aide à comprendre, mais toi tu utilises aussi pour montrer dans les cas où ça n'aide pas, comme par exemple les pronoms, n'est-ce pas ?
E	0'16''	Hum... oui... ou au moins que ça fonctionne différent
I2	6'19''	Hum, hum... hum, hum...
E	06'20''	Différemment. Mais... je/j'ai une autre chose que t'as dit... qui m'as attiré l'attention... <i>dismistificando a língua francesa, () ((rires))</i> – vidéo-
E	6'47''	Là je trouve que c'est aussi un de ces moment de/de/d'approche de/de d'empathie d'identification, c'est pour leur donner :: le moral, parce que parfois ils pensent : « ah, non c'est trop compliqué... » mais les français font des erreurs aussi, ils font des fautes aussi, je crois que ça rassure un peu les... je crois que ça fait toute partie de ce volet-là de... euh... de relation, de rapport... hum... plus intime, avec les élèves. Dans ce cas c'est en portugais aussi, mi- portugais, mi- français.
C	7'19''	Hum, hum... je pense... je sais pas, j'essaye de penser à mon groupe de niveau 4, je fais moins d'intervention en portugais que dans le groupe de niveau 1, par exemple, je pense que pour me rapprocher plus des élèves, de niveau 1, quelques fois je fais des interventions en portugais, mais pour le niveau 4, j'essaye de réfléchir, je fais vraiment... je fais très rarement... non, je fais rarement, de/des intervention en portugais au moment du cours. Peut-être avant le cours, on se parle en portugais, mais :: je pense que... parce que... ils vont me comprendre même si... je parle de quelque chose personnelle, disons, ils vont me comprendre... en français. Mais pour le niveau 1, quelque fois non, quelque fois ils ne vont pas me comprendre si je ne dis pas en portugais, je ne sais pas.
I2	8'13''	Mais tu trouves important, parce que Ernesto il a souligné l'importance de se rapprocher, des apprenants. C'est ça ? tu trouves important ?
C	8'23''	Je trouve important, je pense qu'on peut le faire en français même. On peut, par exemple, partager quelques expériences personnelles, rapidement, de petits commentaires, mais en français, c'est possible, c'est possible aussi. Peut-être.... Je ne sais pas si pour un niveau 1
I2	8'40''	Tu es d'accord avec elle sur les autres niveaux ?

e	8'43''	ah oui, oui.
I2	8'44''	Ou tu fais toujours en portugais...
E	8'48''	Non, non, non... effectivement après, niveau 6 là... je suis avec le niveau 6... rarement...
C	9'00''	Le club de lecture, par exemple... rarement.
E	9'02''	Rarement je fais des interventions en portugais... et même... une autre chose, dans ce point-là, on va commencer à marcher en portugais, parce qu'ils sont très attaché ::: euh... ce qui...ou parfois ils me demandent mais ::: comment on dit ça, même en portugais ::: je ::: je donne des exemples en fait plus ou moins, on voit comment ça marche, le truc du subjonctif, par exemple, comment ça marche le subjonctif, en portugais et en français...euh... parce que, quand on/on/on parle du subjonctif par exemple, ah non mais c'est un truc super difficile je ne sais pas, c'est impossible, mais ils utilisent tout le temps en portugais. En/en... c'est très ::: c'est très similaire même la construction, c'est très similaire le cas, du subjonctif présent euh.... Parfois, je fais une petite pause, pour leur faire euh... pour leur faire réfléchir un petit peu. « Mais, comment ça, c'est impossible ? c'est difficile ? tu n'utilises pas ? même en portugais ? vous n'utilisiez pas ? pensez à ce cas ? » et là ::: c'est une prise de conscience. Je dis : « non, ça va. Plus de portugais. On revient. En français c'est la même chose ». C'est aussi pour un petit ce/ce/ce... un peu pour euh... démystifier, non ? pour, euh... pour euh... pour leur montrer que c'est possible c'est pas impossible. Ils pensent que, juste parce que c'est le français, c'est impossible, ils font ça en portugais aussi, et c'est plus compliqué, parfois, en portugais qu'en français, alors, allez, on revient en portugais/en français, et c'est comme ça
I2	10'46''	Hum, hum...
E	10'50''	Le cas de formation du subjonctif par exemple, quand on prend... quand on prend la base, et puis les terminaisons...et ça varie... ils trouvent ça impossible () non, attend, t'as arrêté déjà pour parler... ((rires))... pour penser comment ça marche en portugais ? des choses comme ça, pour... je crois que c'est pour les motiver... pour les motiver
I2	11'07''	Hum, hum.... Pas seulement... donc, le portugais par se rapprocher d'eux, mais pas seulement. Aussi pour les motiver ? comment tu vois ça ?
E	11'19''	Motiver ::: motiver non, pour les... pour casser des/des/des préjugés. Pour casser leur propres préjugés : « ah, je suis pas capable, je suis pas capable, je suis pas capable de voir ça, je suis pas capable de parler au subjonctive, je suis pas capable de dire : ah, pourquoi en certains cas je dis de la et là je dis de » euh... comme si le portugais, était une langue parfaite ou régulière, complètement sans/sans différence tout ça...ou même comme si les français parlaient tous : oh, la, la... parfaitement, non, c'est un peu ::: pour/pour leur motiver ::: motiver non, dans le cas... dire que...
I2	11'59''	Démystifier ? comme tu as dit là ? Tu as dit démystifier les préjugés qu'on a. Et comment tu vois cet usage-là, Claudia ? du portugais ?
C	12'10''	En fait je pense qu'on peut le faire, même en français, peut-être : « Ah, mais déjà vous utilisez le subjonctif toujours en portugais, regardez »

		la phrase peut être en portugais, mais la justif... la raison en français, peut-être. Je ne sais pas, parce que... mais c'est ça, hein, que je dis euh... pour le niveau 1, quelque fois je ressens le besoin de parler en portugais pendant le cours, et c'est pas un besoin que je ressens dans le niveau 4, dans le club de lecture, parce que je pense que même si je voudrais parler de quelque chose de très personnelle, je suis à l'aise pour parler en français avec eux, ils vont me comprendre. Je serais comprise.
E	13'07''	Ça va ?
I2	13'10''	Oui, tu peux y aller, Ernesto...
E	13'11''	Et la dernière chose, mais encore... parce que là... je trouve le moment d'usage du/du portugais en salle comme un/un truc positif, dans un certains euh... naturel/positif et c'est naturel c'est positif parce que t'es à l'aise ((rires)) t'es tranquille :: eh/eh/eh... bravo parce que t'es/t'es tranquille là, même quand il y a les :: des questions des élèves qui te :: qui/qui/qui font/qui bouleverse un petit peu...euh... je crois que le registre est bien :: parce que c'est le niveau 1 :: tu parles doucement :: bien articulé :: les corrections phonétiques sont/sont bien et sont... partout dans/dans/dans ton cours tu fais toujours ça :: tu laisses les élèves parler et après tu viens avec la/la bonne mode/modeli... c'est pas modèle ! modélisation... bonne modélisation de la langue, tu parles, tu les fais répéter, et c'est bien. Mais encore...euh... une chose, sur l'usage du portugais, d'un certain euh... cas... je :: ce :: que je/je/je...je vous ai dit, le truc de/de la/de l'utilisation/l'utilisation, l'usage positif, parce que c'est truc de naturalité tout, mais parfois tu utilises le/le/le portugais comme outil, je trouve, par exemple, ici (vidéo).
E	14'39''	Parce que là tu/tu/tu demandes de morceau de papier-pain dans l'activité d'Amélie Poulin... euh... tu dis, quelqu'un ne comprend pas le morceau (vidéo)
E	15'11''	C'est ça, un/un de/de/de moment euh...aussi pour le mot ancien, c'est comme première, comme première et aussi quand tu parles avant dans la première vidéo je...
I2	15'25''	Ancien c'est la traduction ? c'est ça, du mot ? c'est ça, qu'elle donne ?
E	15'30''	Oui, parce que là c'est ancien médecin militaire...euh... Raphael Poulin, ils ne comprenaient pas, elle dit « ancien » et tu dis, tout de suite : « antigo » comme ici tu dis : « Ah, quel est le mot morceau ? la première réaction c'est de/de/de leur donner de/de/de la traduction : pedaço, fatia. Aussi ça arrive un peu... euh... euh... à 20 minutes 39 de la première vidéo, pour expliquer :: le mot hôte, dans/dans/dans des émissions de télé-réalités là, hôte, hôte, hôte... et tu donnes : anfitrião, déjà tu/tu/tu... par contre, un peu plus loin ici... là, là, là... quand tu parles de...
I2	16'18	Et ça tu trouves que () usages là...
E	16'22''	C'est pour expliquer du vocabulaire, le première... le portugais viens comme un outil pour expliquer le vocabulaire, ça veut dire, ils ont le contexte, ils ont là.... le morceau de papier... qu'est-ce que c'est morceau ? on donne déjà la traduction. Par contre, à 17 minutes 30, tu expliques, tu n'utilise pas le portugais comme :: comme :: support...

		euh, comme outil immédiat de/de/de présentation du vocabulaire. 17min30, quand on parle de... (vidéo)
E	16'57''	Quand ils demandent : qu'est que c'est chaussure ? tu ne dis pas : sapato. Tu utilises d'autres ressources pour expliquer du vocabulaire, tout à fait en français, sans utiliser le portugais comme un outil immédiat de/de/de... un outil... primaire... un outil... la première ressource de représentation de vocabulaire, je vous mets, euh... je veux que tu/que tu commente finalement, si tu, si tu te rencontres de ça parfois tu utilises de mimes, tu/tu/tu fais de pantomimes, tu/tu/tu utilises des exemples, tu fais des explications tout en français et pour d'autres mots... et je/je vois pas qui a une différence entre les mots... tu :::
C	17'42''	Je vais être très sincère. J'étais pressé. Vraiment pressé. Parce que ::: on a fait beaucoup des choses dans ce cours : on a corrigé le devoir, on a travaillé une double page, le point langue, euh...
E	17'54''	Problème technique...
C	17'57''	Les problèmes techniques qu'on a eus, je pense que j'ai gaspillé sept minutes... l'activité de/de de ::: de plus qui c'était l'activité d'Amélie Poulin et, à la fin je encore travaillé « quelqu'un qui », « chercher quelqu'un qui » donc, c'est vraiment beaucoup de chose, donc je pense que à la fin... j'ai même dit ça aux élèves, dans l'activité de « chercher quelqu'un qui », j'ai dit aux élèves : « je vais traduire parce que je suis pressé ». Et je veux proposer l'activité. J'ai dit ça. Je vais traduire tout de suite parce que... pour moi, à cette ::: à ce moment-là c'était plus intéressant de faire pratiquer la langue, de travailler la ::: l'activité que ::: de ::: d'essayer d'expliquer en français pour un niveau 1, qui est difficile, je fais pas ça, pour le niveau 4, j'essaye vraiment de/de/de de ::: d'expliquer en français... mais là, j'étais vraiment pressé.
E	18'53''	Non, c'est ça que je veux dire, même ici, tu fais pas ça tout le temps, hein ? à 17 et 31 t'as montré, t'as utilisé d'autres outils...
C	19'02''	Oui, bien sûr que si j'étais plus expérimentée, même pressée, ça serait possible d'expliquer en français, avec la bonne explication, vous voyez ? parce qu'on a un répertoire d'explication en français pour les mots du vocabulaire, et quand on est expérimenté on a tout de suite, l'élève demande, on répond, en français, et ils vont comprendre, parce que c'est la bonne explication, c'est rapidement, c'est rapide, mais ::: moi non, et ::: là je voulais aller rapidement parce qu'il fallait proposer une activité d'expression orale à la fin, c'était mon intention, je voulais pas perdre beaucoup de temps, pour euh... donner beaucoup d'explication, parce que mon répertoire ne ::: ne m'a pas permis de donner la bonne question on français pour qu'ils euh... je m'en souviens d'un cours à toi (en se dirigeant à l'intervenante 2), parce que j'essayais de... d'expliquer ::: euh... c'était quel mot... sucré ::: je sais/du sucre... j'ai donné plusieurs phrases à l'élève, en français, elle ne comprenait pas, j'ai pris du temps, et tu es arrivé et tu as dit : ah, ce qu'on met dans le café, pour euh... ((rires)). Tu vois, c'était ça, c'était un manque, de la bonne explication, l'explication rapide, pour que les élèves du niveau 1, puissent comprendre, donc, j'étais pressé, je me suis dit : « Mon dieu, il faut que je termine avec l'activité orale. ((rires)).

E	20'39	Je dois courir... hum, hum...
I2	20'42''	Là tu as fait le bon choix ? alors, donc ::: choisir traduire pour garder l'activité orale à la fin.
C	20'50''	Avec les outils ::: que j'avais à l'époque, oui. Parce que je/je... je sais que j'irais tarder, si je/je commençais à expliquer en français, pour le niveau 1... mais c'est vrais qu'il y a des façons de le faire rapidement, c'est notre répertoire en tant que prof, en commence à acquérir, petit à petit, la bonne explication pour les/les/les vocabulaires.
I2	21'21''	Ernesto, et toi...deux questions pour toi : comment tu vois ce type de traduction, comme toi, tu fais, par rapport à ce type de traduction, et ::: qu'est-ce que tu penses du choix qu'elle a fait, pour pouvoir faire l'activité finale ? Deux questions.
E	21'38''	Hum, ah, je pense qui ::: euh.... Les traductions comme ça pour montrer des vocabulaires, ça vient facile, ça va facile. C'est pas... bon... on pense à ça, on a discuté de ça... plusieurs fois, si ::: c'est pas très effectif, si est très expositive : qu'est-ce que c'est chaussure ? sapato ; qu'est-ce que c'est morceau ? pedaço ; si ça vient facile... ça dépend, bien sûr, de/de/de l'élève, mais
C	22'09''	Je suis d'accord... c'est pas bon...
E	22'10	Oui... exactement, c'est la/la/expérience du prof, plus expérimenté on est, plus facile vient les/les/les exemples, les/les/les attitudes de finalement, les impulse pour expliquer une chose, sans traduire.
C	22'31''	Et sans beaucoup tarder, enfin, parce que...
E	22'32''	Exactement
C	22'33''	...Je pouvais, je pouvais le faire...
E	22'36''	Qu'est-ce que c'est un morceau ? euh....
C	22'37''	...mais j'allais tarder beaucoup, et j'avais pas l'intention de tarder (gst doigt sur le poigné pour montrer une montre imaginaire), parce que il fallait terminer
E	22'43''	...je ne sais pas... (gst il déchire une feuille de papier et la lève) « morceau ».
		Fin de la partie 5

ACC – Partie 6

E	0	Et ::: pardon... la première question c'était qu'est-ce que je pense de ça ? ça vient facile, ça va facile... euh... qu'est-ce que je ::: je ne sais pas, qu'est-ce que je fais ? qu'est-ce que je pensais, de son...
I2	0'22''	Elle a fait un choix, n'est-ce pas ? elle a fait un choix, elle a préféré traduire, pour faire l'activité finale.
E	0'33''	Hummm... oui... ça... je crois qu'il faut... je crois qui... euh, finalement, à la fin, je crois que c'était bien, ça a bien marché, le/le chercher quelqu'un qui, parce que, vraiment, ils se sont mis /à /à/à se poser des questions et... un peu en portugais et après t'as fait la... tu/tu/tu étais là...tu surveillais t'as dit : « non, non, non... en français, en français » et ils ont commencé à parler en français... non. je crois qui c'était...le choix... c'est pas le bon choix, mais c'est le choix, il faut choisir, hein ? choisir est mourir un peu. Alors, si t'as choisi de/de/de/de

		... pardon, hein, c'est pas un ju/ju/ju... je juge pas/si t'as choisi de mal expliquer (gst Guimet avec les doigts) du vocabulaire, ce n'est pas une critique, mal expliquer, mais, donner de traduction tout de suite pour gagner du temps, c'est la vie, t'as perdu dix minutes à cause de/de/de/de...
C	1'28''	Projecteur...
E	1'29''	Exactement... des problèmes techniques... c'est la vie, ça arrive.
I1	1'34''	Ernesto, mais si c'était toi qui avait très peu de temps, comment tu aurais fait, qui les élèves ne comprenaient pas les mots?
I2	1'40''	Dans cette situation...
I1	1'44''	Dans cette situation-là, comment tu aurais fait ?
E	1'45''	A eux, je jetterais à eux... ((rires)) qui sait ? qui sait qu'est-ce que c'est morceau ? non, je plaisante, au moins...
C	1'53''	Ça c'est une bonne solution, parce que quelque fois l'élève donne une explication plus accessible aux autres, ils vont comprendre, et on ne va pas tarder, nous...
E	2'04''	Ils peuvent traduire aussi, qui c'est la même chose, presque... qu'est-ce que je ferais... qu'est-ce que je ferais dans cette situation ? j'ai 5 minutes...pour euh... expliquer un tas de mots et... euh... si j'avais même/absolument pas le temps... absolument pas le temps... je commencerais l'activité à l'orale, et pendant la ::: pendant l'activité ::: euh..., en surveillant... en circulant entre eux... je ::: je serais là ...et j'essayerais de leur donner des explications là... mais, bon, je ne sais pas, si c'est une bonne idée. Je ne sais pas ce que je ferais. Peut-être ça. Peut-être je commencerais, je donnerais la priorité, comme Claudia a fait, elle a donné la priorité pour l'activité de l'interaction.
C	2'54''	Peut-être comme tu es plus expérimenté que moi, peut-être il n'aurait pas cette difficulté, peut-être... parce que pour lui serait plus facile de donner l'explication en français, euh... sans tarder beaucoup pour arriver à la compréhension des élèves parce que pour moi c'était un manque d'outils pour pouvoir expliquer rapidement, parce, que je sais que c'est possible d'expliquer rapidement en français, avec la bonne explication, mais ::: peut-être que :: pour toi ça serait pas :: un défi.
E	3'28''	Peut-être... peut-être... je ne sais pas, mais je.....((rires))
C	3'32''	Mais pour moi c'était un défi et donc, c'était la solution trouvé pour privilégier l'activité d'interaction
E	3'40''	Non... je crois que c'était un bon choix, c'était un bon choix, c'était un bon choix, finalement un bon choix et ::: si on euh... Est... si on... c'est mieux de expliquer ::: tout et ne pas avoir l'opportunité d'appliquer la connaissance, je crois que c'était un bon choix, ce que je ferais, je ne sais pas, mais peut-être ça, peut-être, peut-être que travailler le vocabulaire pendant l'activité, ce qui n'est pas très bien, parce que là ils vont sortir un petit peu de/de la... mais pendant le ::: l'activité ils ont posé des questions de vocabulaire... euh... parfois ils... c'est un peu comme ça, pendant l'activité ils/ils nos posent des questions sur des choses, on est là...
C	4'24''	Mais des choses de plus, mais des choses de l'activité c'est bien de lire ensemble de travailler le sens de chaque mot avant de faire... euh... faire

		faire l'activité, bien sûr, d'autres questions apparaissent... questions à eux.
E	4'46''	Hum, hum...
I2	4'48''	Ernesto, ça va ? c'est ça ?
E	4'49''	Ça va. Ah, je vais pas parler de/de/de... parler de/de truc des problèmes techniques mais là c'est des imprévues, des imprévues arrive même quand on travaille pour ne pas avoir des imprévues, quand on...
I2	5'04''	Mais tu aurais gérer d'une autre manière, les problèmes techniques ?
E	5'07''	Non, je vais pas... c'était bien, de/de/de...de dire d'abord, de dire aux élèves : « Regarde, nous avons un problème technique, quelqu'un peut m'aider ? » ils ont aidé, c'était bien, là, parce que tout le monde a été un peu, euh... mobilisé, disons... pour aider... euh.... Le cours, aider Claudia, mais aider la/la/ le cours, très bien.
C	5'32''	Peut-être si... si... j'avais essayé... avant, le projecteur, c'était l'idéal, hein ? avoir, euh... essayer de l'allumer, avant de commencer le cours, pour voir si tout marchait bien, c'est l'idéal, mais...
E	5'55''	Mais les idéals sont pour les vies idéals, Claudia, nos vies ne sont pas idéals. C'est pas toujours qu'on arrive une demi-heure avant, pour voir si tout marche bien, et même quand tout marche bien, des fois, au moment de l'usage... (gst claque de doigts)
I2	6'15''	Quand ça se passe, Ernesto, tu as... tu trouves qui c'est important, de le dire à la classe, et leur demander d'aider. C'est ça ?
E	6'26''	Oui, oui...
I2	6'29''	Tu aurais fait comme ça, toi ?
E	6'30''	Parce que vous savez qu'est-ce que peut se passer par fois il y a toujours quelqu'un qui peut aider, comme ça, c'est ne pas le silence mortel... oh, la, la... le truc ne marche pas et
C	6'41''	Pour moi c'était vraiment un besoin, parce que je suis nul, nul au truc technologique je ne sais rien, donc il fallait vraiment de l'aide
I2	7'02''	Hum, hum...
C	7'03''	Je suis une prof de 24 ans mais je suis comme si j'avais...((rires))... 90...
E	7'12''	Les habilités technologiques...je/je... juste pour...
I2	7'16''	Qu'est-ce que tu veux prendre ?
E	7'17''	Non/non/non.... Je j'arrête juste dans une scène que j'aime bien, je ne sais pas... ((rires))
C	7'20''	((rires))
I2	7'33''	Voilà ! Très bien vous deux !
E	7'38''	On va donner un cours ensemble, Claudia.
C	7'41''	Avec ton diapo, (sic) moi avec mon tableau rempli...
I2	7'42''	Je pense que marcherai très bien, le cours ensemble ((rires))... une consigne c'est peut-être ce qu'on va faire, maintenant, on va réfléchir à quelques thématiques, que vous trouvez intéressantes à discuter avec tout le monde pendant la réunion.
		Fin de la partie 6

Fin de ACC